



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: uma
análise de documentos oficiais sobre a transição das crianças entre estas
duas etapas da Educação Básica**

LUCAS KAMERS DE AGUIAR

FLORIANÓPOLIS

DEZEMBRO DE 2016

LUCAS KAMERS DE AGUIAR

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: uma
análise de documentos oficiais sobre a transição das crianças entre estas
duas etapas da Educação Básica**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Roselane Fátima Campos (MEN/CED/UFSC).

Florianópolis

Dezembro de 2016

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: uma
análise de documentos oficiais sobre a transição das crianças entre estas
duas etapas da Educação Básica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2016.

Prof. Dr. Jefferson Dantas
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roselane Fátima Campos (MEN/CED)
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar (EED/CED)
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Me. Adriana da Costa (Colégio de Aplicação / CED)
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Dr.^a Zenilde Durli (MEN/CED)
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos deste trabalho me faz lembrar a minha trajetória acadêmica e o quanto eu me transformei durante esse processo. Agradeço ao “eu” que era, por possibilitar essas mudanças.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina em todos os âmbitos, do cultural ao político. De fato, todas as experiências que vivi dentro da universidade me fizeram pensar de forma crítica e abrir meus olhos para o mundo que está a minha volta. Obrigado a todos os meus professores que colaboraram com a minha formação como professor, em especial à professora Roselane Fátima Campos, que não só me orientou nesse trabalho final como também se tornou uma amiga de luta e de vida! Mulher, me inspiras!

Agradeço às pessoas que estavam ao meu lado durante esse tempo:

À minha mãe, Dulce - essa mulher é a minha base. Obrigado por me aceitar como eu sou e me apoiar nesse momento tão importante da minha vida. Te amo!

À minha irmã, Laiana - obrigado por me dar tanta segurança, fidelidade e por ter me presenteado com as crianças mais lindas desse mundo!

Às minhas amigas de vida, Nika e Naty - vocês estão comigo desde as primeiras lembranças da minha vida (e que permaneça assim)! Quando eu vejo vocês eu tenho a certeza de que jamais estarei sozinho.

Às minhas amigas mais que especiais... Duda - o melhor presente que um dezembro poderia me proporcionar! Você é minha sorte. Thais - você me trouxe conforto quando menos esperava e me ajudou a superar momentos difíceis. Você é minha versão em outro gênero! A vocês duas: obrigado por tornarem a minha vida mais colorida!

Às minhas amigas da trajetória acadêmica, que agora levarei para a minha vida... Em especial: Renata - em ti encontrei algo que faltava em mim. Obrigado por aturar meus dramas e ser tão verdadeira sempre! Naiara - minha primeira parceira profissional na Educação Infantil. Muito do que sou hoje devo a ti! Tua coragem e tua luta me inspiram. Mauro - meu amigo, agradeço por todos os momentos dentro e fora da universidade. Juntos somos invencíveis!

Às pessoas que estiveram comigo dentro e fora da universidade e que colaboraram de alguma forma com essa caminhada: Anna, Ariane, Aline, Ana Karolina, Cláudia, Pamela, Ana Lua, Fernando, Julya, Rúbia, Natalia Bruns, Vanessa, Neide, Josiane, Camila, Bruna, Jonatha, Maiara, Ana Clara, Natan...

Aos profissionais da educação infantil que tanto me ensinaram e me acompanharam durante esse tempo em atuação. Aos colegas do CEI Flor do Campus, local onde tive a oportunidade de estagiar como auxiliar, até me tornar, então, professor da instituição no ano de 2016. Em especial à minha amiga Sabrina: você é maravilhosa! Obrigado por ter me ensinado tanto e por termos compartilhado momentos incríveis com as crianças. E meu agradecimento mais que especial às crianças que passaram pela minha experiência enquanto professor da educação infantil.

Aos meus ídolos da música: ao chegar em casa de um dia todo de trabalho e estudos, muitas vezes exausto da rotina e depois de horas dentro do ônibus, não via sentido em nada. Elas me deram força para seguir em frente: Hilary, por me mostrar que eu tenho um brilho que ninguém pode apagar. Britney, por ter me ensinado que não é possível ver a parte mais bonita do mundo sem antes passar pela parte mais cruel do mesmo. E Kesha, por me mostrar que eu não sou perfeito, mas que eu não preciso me desculpar por isso, pois devo ser quem eu sou!

Quem eu sou? Descubro um pouco a cada dia. E me transformo a cada descoberta. Devo o mundo à essas pessoas.

“[...] pare e perceba como o seu dia-a-dia mudou
Mudaram os horários, hábitos, lugares
Inclusive as pessoas ao redor
São outros rostos, outras vozes
Interagindo e modificando você
E aí surgem novos valores
Vindos de outras vontades
Alguns caindo por terra
Pra outros poderem crescer”
(LEONE, Priscila Novaes. Anacrônico)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise das indicações apresentadas em documentos governamentais sobre o processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa documental que toma como objeto de análise duas fontes documentais: documentos de orientações curriculares produzidos no âmbito do governo federal e documentos curriculares produzidos por Secretarias de Educação de cinco municípios catarinenses. Para a análise do conteúdo dos documentos nos inspiramos na metodologia de Análise de Conteúdo. Realizamos também um levantamento da bibliografia sobre o tema selecionando um conjunto de artigos, resultantes de pesquisas com crianças, procurando assim, ainda que de forma indireta, dar “voz” às crianças sobre suas vivências nesse processo. Os resultados de nossa análise evidenciam que há iniciativas governamentais – tanto na esfera federal quanto nas municipais, visando tornar essa transição menos impactante para as crianças. Todavia estas iniciativas são, sobretudo, de ordem curricular ficando esta “passagem” sob a responsabilidade das instituições envolvidas. As indicações constantes nos documentos analisados – há alguns de caráter mandatório como as Resoluções das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e os referentes a Educação Básica, podem ser consideradas inovadoras, uma vez que pela primeira vez se aborda tal problemática em nível legislativo. A política educacional, no entanto, se realiza no cotidiano das escolas e instituições, sendo a legislação objeto de interpretações diversas, do mesmo modo que sua implementação pode ocorrer ou não. Resta como propósito de investigação saber se e como estas orientações curriculares estão sendo viabilizadas. E não menos importante do que isso, ouvir os sujeitos – adultos e crianças, que por estas são envolvidos.

Palavras-chave: articulação entre a educação infantil e ensino fundamental; educação infantil e ensino fundamental; transição da educação infantil para o ensino fundamental; crianças.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 O PERCURSO DA PESQUISA.	11
1.1.1 ETAPAS DA PESQUISA	12
1.1.1.1 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O TEMA	12
1.1.1.2 DOCUMENTOS E SUAS FONTES.....	13
2. MARCOS REGULATÓRIOS NACIONAIS: FALAM SOBRE A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL?.....	16
2.1 COMO A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL É TRATADA NOS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS PRODUZIDOS NA ESFERA FEDERAL?.....	19
2.1.1 AS DCNEB E A ORGANICIDADE DO SISTEMA	20
2.1.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	22
2.2 PARA ALÉM DO “ALUNO”, A CRIANÇA.....	26
3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUDAMENTAL? – UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE REDES MUNICIPAIS DE ENSINO EM SANTA CATARINA	28
3.2 DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	29
3.3 DOCUMENTO CURRICULAR E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE.....	32
3.4 DOCUMENTOS CURRICULARES E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CRICIÚMA.....	34
3.5 DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU	38
3.6 DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAJAÍ.....	40
3.7 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENCONTRADAS NOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	43
4. AS PESQUISAS: O “OLHAR” DA CRIANÇA NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E O OLHAR DE PESQUISADORAS SOBRE ESSE PROCESSO	46
4.1 AS PESQUISAS	47
4.2 O QUE NOS MOSTRARAM AS PESQUISAS	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	60

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo realizar uma análise das indicações apresentadas em documentos governamentais – tanto na esfera federal como na municipal, sobre o processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A escolha do tema vincula-se diretamente tanto à minha trajetória de formação no curso de Pedagogia, quanto também de minha experiência profissional como professor de Educação Infantil. Ao atuar com grupos de crianças que estavam no último ano de Educação Infantil (Grupo V), percebia que já no início do ano muitos pais manifestavam preocupações com o ano seguinte, externando, às vezes, dúvidas como *“meu filho vai aprender a ler até o fim do ano?”*, *“vocês vão ter bastante atividades com as letras?”* e *“eles vão ficar bastante tempo sentados?”*. Também observava as manifestações das crianças, muitas vezes de angústia, quanto ao universo que as esperava em sua ida para a escola. Frases como *“lá tem muitas coisas diferentes”*, *“lá na escola cada um vai ter uma mesa pra fazer atividade”* e *“minha mãe disse que na escola não pode ficar brincando”* permeavam o diálogo das crianças.

Em 2015 tive a oportunidade de fazer estágio não obrigatório em uma instituição de ensino de Florianópolis, atuando como auxiliar de coordenação, estando entre minhas tarefas acompanhar as crianças do Ensino Fundamental durante os seus recreios. Chamava-me a atenção “falas” das crianças do 1º ano: *“a gente tem 20 minutos para brincar e pra comer durante a manhã toda”* e *“ano passado era tão diferente, a gente não ficava tanto tempo sentado”*. Estas duas experiências profissionais me “interrogaram” sobre os tempos e os espaços utilizados nas práticas do Ensino Fundamental, pois as crianças trazem as rupturas presentes nessa passagem com bastante convicção quando se referem à sua rotina.

A ida das crianças para a escola é um “acontecimento” aguardado tanto para elas quanto para suas famílias; poderíamos dizer que se trata de um desses rituais que marcam passagens na infância. Todavia, é recente, no Brasil, a preocupação com a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tanto por parte do Estado, quanto de pesquisadores da área. De acordo com Campos e Silva (2011, p. 343):

Desde a promulgação da Lei 11.274/2006 que ampliou o ensino fundamental para nove anos e tornou obrigatória a inclusão de crianças de seis anos nessa etapa da educação básica, o debate sobre sua articulação com a educação infantil ganhou um sentido de urgência.

Como mostraremos nesse trabalho, a ampliação do Ensino Fundamental com a inclusão obrigatória de crianças de seis anos, produziu tensões e impactos também na Educação Infantil, uma vez que esta passou a abarcar as faixas etárias de 0 - 5 anos. As tensões relacionadas, sobretudo ao “corte etário” – seis anos de idade, levou a uma profusão de documentos governamentais tanto visando definir a data limite de idade para ingresso no ensino fundamental (seis anos de idade completados até dia 31 de março de cada ano letivo), quanto também a organização pedagógica, especialmente no que se referia às orientações para uma prática educativa compatível com a idade das crianças. Nota-se que a presença de crianças com seis anos no Ensino Fundamental não era propriamente uma novidade; todavia, ao tornar obrigatória a matrícula nessa idade, esta passou a não ser mais uma opção da família.¹

O debate que tencionou essas novas medidas legais também repercutiu no campo das pesquisas em educação, observando-se que a “transição” das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental passou a ser objeto de investigação, cujos resultados deram origem a teses e dissertações sobre o mesmo. Esses estudos procuraram investigar esse processo analisando seus impactos sobre as crianças, as formas de organização pedagógica das “classes de primeiro ano”, sendo que em muitos deles deu-se “voz” as crianças, para que essas expressassem suas vivências na escola.

Assim, os questionamentos resultantes de minha experiência profissional, mais os estudos empreendidos durante minha formação no Curso de Pedagogia, mobilizaram-me fortemente para a necessidade de compreender mais esse processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. E assim, considerando as condições possíveis para a realização desse estudo, optei por realizar uma análise documental, tendo como objetivo principal a análise de documentos curriculares nacionais e de alguns municípios de Santa Catarina, assim como apresentar documentos acadêmicos, a fim de fazer um levantamento de questões sobre essa passagem.

Na sequência apresentaremos como realizamos esta pesquisa.

¹ Para saber mais sobre este processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e seus impactos na Educação Infantil, cf. ROCHA, CAMPOS, CAMPOS (2009).

1.1 O percurso da pesquisa.

Assim que decidido o objeto de pesquisa, no início de 2015, durante a sexta fase do Curso de Pedagogia, elaborei o pré-projeto para a disciplina de Pesquisa em Educação II, com o objetivo de fazer uma pesquisa de campo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa pesquisa teria como foco investigar o “olhar” das crianças sobre essa passagem para o Ensino Fundamental, tomando como referência crianças que estavam frequentando o primeiro ano dessa etapa de ensino. Tendo assim definido, iniciamos já em fins de 2015 um levantamento bibliográfico a fim de fundamentar a pesquisa que faríamos no ano seguinte.

Porém, logo tivemos que abandonar essa pretensão, uma vez que a realização dessa pesquisa de campo, mesmo sendo realizada no Colégio de Aplicação da UFSC, exigia a apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC). Ao iniciarmos a preparação da documentação para envio ao CEPSH/UFSC, constatamos que o processo de apreciação levaria um tempo considerável, o que impossibilitaria a realização do TCC – em todas as suas etapas, para a defesa ainda em 2016. Esse processo de desenvolvimento do TCC já se encontrava com tempo bastante reduzido por conta do calendário do Curso de Pedagogia, que no ano de 2015 passou por uma Greve Estudantil e uma greve do TAEs (Técnicos Administrativos em Educação), fazendo com que cursássemos três fases do curso em um ano - nesse caso, 2016.

As limitações temporais e as condições materiais disponíveis para a realização da pesquisa, levaram-nos a uma mudança de foco na empiria – decidimos pela realização de uma análise documental. Contudo, continuamos com o desejo de trabalhar com esse tema dando voz às crianças.

A análise documental mostrou-se uma metodologia adequada aos nossos objetivos de pesquisa. Com a análise documental, como nos aponta Cellard (2012, p. 303), “o pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial”. Ainda segundo Cellard (2012, p. 296):

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiado, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. [...] O “documento” em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel.

Para a análise de conteúdos dos materiais optamos por trabalhar com recursos fornecidos pela metodologia da Análise de Conteúdo. Segundo Franco (2003, p. 13), “o ponto de partida da análise do conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provada”. Dessa forma “ela expressa um significado e um sentido”. Ainda como nos aponta a autora:

Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas [...]. É portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise (FRANCO, 2003, p. 23).

Assim, iniciamos a nossa pesquisa sobre a temática escolhida para esse trabalho.

1.1.1 Etapas da pesquisa

1.1.1.1 Revisão da literatura sobre o tema

Começamos pelo levantamento bibliográfico sobre o objeto de pesquisa nas plataformas digitais da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - Capes (<https://www.capes.gov.br/>) e na plataforma da Scientific Electronic Library Online - SciELO (www.scielo.org/). As buscas foram feitas utilizando as palavra-chaves: “transição da educação infantil para o ensino fundamental”, “articulação da educação infantil com o ensino fundamental” e “passagem da educação infantil para o ensino fundamental”. Localizamos trabalhos que continham essas expressões em seus títulos. No site da Capes, fizemos um levantamento a partir do ano de 2006. Optamos por trabalhar com artigos que focalizam resultados de pesquisa pela impossibilidade temporal de ler dissertações ou teses. Os artigos selecionados para as análises foram:

Autor	Título	Ano de Publicação
Amaral	O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos.	2009
Campos e Dias	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade.	2015
Correa e Bucci	A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças.	2012

Motta	De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.	2011
Neves, Gouvêa e Castanheira	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.	2011

Quadro I - Artigos selecionados para a análise de conteúdo do trabalho. Fonte: *Scientific Electronic Library Online - SciELO* (www.scielo.org/). Acesso em dezembro de 2015.

1.1.1.2 Documentos e suas fontes

Selecionamos documentos produzidos na esfera federal, sendo com caráter mandatório e de orientações.

Autor	Título	Ano de Publicação
Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica	RESOLUÇÃO 5/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	2009a
Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica	PARECER CNE/CEB Nº 20/2009, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009b
Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	2010c
Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica	PARECER CNE/CEB Nº 7/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	2010d
Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica	Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.	2007

Quadro II – Documentos reguladores da Educação Nacional. Fonte: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Elaboração do próprio autor.

Para análise das políticas locais, selecionamos documentos curriculares de seis municípios de grande porte do estado de Santa Catarina, a saber: Florianópolis, São José, Joinville, Criciúma, Blumenau e Itajaí. A escolha desses municípios deu-se também em função do porte de suas redes de ensino, considerando-se para isso os dados de matrícula disponíveis no Censo Escolar, formulado pelo INEP. A coleta desses materiais foi realizada diretamente nos *sites* das Secretarias Municipais de Educação. Uma vez feito o levantamento desses documentos, decidimos excluir o município de São José, uma vez que sua proposta curricular datava de 2000, anterior, portanto, às mudanças legais que alteraram a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental. Os documentos analisados encontram-se descritos no Quadro III.

Autor	Título	Ano de
BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação.	Diretrizes curriculares municipais para educação básica.	2012
BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação.	Diretrizes curriculares municipais para educação básica.	2012
CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação.	Diretrizes Curriculares Da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma.	2015/2016
CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação.	Lei nº 6514, de 1º de dezembro de 2014. Aprova o Plano Municipal de Educação de Criciúma e dá outras providências.	2015
FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação.	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Vol. III.	2015
FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação.	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	2015
ITAJAÍ. Secretaria Municipal de Educação - Diretoria de Ensino Fundamental.	Diretrizes Curriculares.	2014
ITAJAÍ. Secretaria Municipal de Educação - Diretoria de Educação Infantil.	Diretrizes Municipais para a Educação Infantil.	2014
JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação.	Orientações Curriculares: Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil.	s.d.
JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação.	Lei nº 8043, de 02 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.	2015

Quadro III - Documentos curriculares e afins dos municipais selecionados. Fonte: Sites das Secretarias Municipais de Educação. Elaboração do próprio autor.

Esse trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda os marcos regulatórios de nível nacional, relacionados a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. Nosso objetivo foi discutir as mudanças legais e alguns impasses sofridos pela área da educação naquele momento histórico. Consideramos que as discussões sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ganharam relevância quando ocorreu a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, faixa etária esta anteriormente vinculada à Educação Infantil. Fato novo no cenário educacional brasileiro é o fato de que pela primeira vez a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é objetificada em legislações de orientações curriculares.

O segundo capítulo faz um apanhado de como essa articulação aparece nos documentos de cinco municípios do estado de Santa Catarina - Florianópolis, Joinville, Criciúma, Blumenau e Itajaí. A intenção foi analisar se e como esses municípios incorporavam a nova legislação federal, especialmente no que se refere as recomendações para a transição/articulação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Já no terceiro capítulo apresentamos os resultados de nosso levantamento bibliográfico, considerando apenas artigos que registrassem resultados de pesquisas sobre esse processo de transição, cujos sujeitos-crianças tivessem voz, ou seja, pudessem elas mesmas falar sobre os impactos dessa passagem em sua trajetória escolar e de vida. De forma indireta, pela impossibilidade de ouvirmos nós mesmos o que as crianças tinham a dizer, procuramos também aqui dar voz a elas.

2. MARCOS REGULATÓRIOS NACIONAIS: FALAM SOBRE A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL?

Nesse capítulo temos como objetivo analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como base documental os marcos regulatórios nacionais que tratam dessa problemática. Conforme já apresentamos na seção anterior, trataremos aqui de documentos promulgados pelo Conselho Nacional de Educação e um documento orientador, portanto, sem caráter mandatório, produzido pelo Ministério da Educação.

A Lei 9.394/1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) determinava que caberia à Educação Infantil atender as crianças até os 6 (seis) anos de idade e que o Ensino Fundamental, com duração de oito anos, era a etapa seguinte a esta. Posteriormente, a Lei 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação, em seu item 2.3 “Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental”, estabelecia como um dos objetivos “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade” (BRASIL, 2001). Segundo o Ministério da Educação (2006), a implantação dessa meta tinha como objetivo “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (MEC/SEB 2006, p. 14).

No decorrer da década de 2000, novas mudanças legais quanto à inserção das crianças de seis anos conjugada à ampliação do Ensino Fundamental ganharam força. Em 2005, a Lei 11.114/2005, de 16 de maio de 2005, alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, sendo que o Artigo 6º passou a ter a seguinte redação: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”. A aprovação dessa lei gerou controvérsias, uma vez que a mesma apenas antecipou a entrada das crianças com seis no ensino fundamental sem, no entanto, alterar a idade de término da Educação Infantil e sem ampliar o tempo de escolarização daquela etapa de ensino. Conforme ressalta Arelaro (2005, p. 1047):

Essa lei, que não foi discutida sequer pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), gera problemas dos quais o autor certamente não se deu conta, uma vez que, ao vetar o artigo 30 da LDB, que estabelecia a existência de creches e pré-escolas para crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, respectivamente, deixa sem especificação que instituições educacionais deverão atender a educação infantil. A lei prevê que essas mudanças já devem entrar em vigor no ano de 2006, mas não define também se a educação infantil será destinada, dessa data em diante, às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Essa lei não

pretende a instalação de um ensino fundamental de nove anos, à semelhança da proposta constante do PNE, mas, simplesmente, o início desse ensino aos 6 anos de idade – e não mais aos 7.

Em 2006, corrigindo o “erro” do legislador, foi promulgada a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, mudando a redação da LDB em seus artigos 29º, 30, 32 e 87, onde ficou instituída a seguinte alteração:

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Art. 3o O art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]. (BRASIL, 2006).

A fim de orientar essas mudanças, o CNE (Conselho Nacional de Educação) emitiu vários Pareceres e Resoluções visando dirimir dúvidas e normatizar a idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental, ponto mais polêmico deste processo. Dentre estes documentos destacamos o Parecer 6/2005, de 8 de junho de 2005, que estabeleceu um conjunto de regras para a implantação progressiva do Ensino Fundamental de Nove Anos e também para a antecipação das matrículas de crianças de 6 anos de idade:

Os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo (BRASIL, 2005, p.10).

Todavia, apesar deste Parecer do CNE, diversos estados e/ou municípios estabeleciam suas “próprias” datas de cortes, gerando uma diversidade de situações que afetaram tanto a idade de ingresso no Ensino Fundamental, quanto de “abreviação” da Educação Infantil. Essa situação gerou inúmeras discussões já que para alguns responsáveis e mesmo juristas, as crianças deveriam ser inseridas no 1º ano do ensino fundamental, desde que completassem seis anos de idade no decorrer do ano letivo. A imprecisão do Parecer do CNE quanto ao que consideravam “início do ano letivo” colaborou para essa situação, na medida em que possibilitou diversas interpretações.² Apenas em 14 de janeiro de 2010 o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução nº 1, pondo fim a esta discussão, ao estabelecer uma data exata para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental:

² Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/04/entenda-data-de-ingresso-na-educacao-basica>. Acesso em 19/04/2016.

Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

É importante lembrar que a ampliação do Ensino Fundamental não foi ocasionada apenas por fatores educacionais, mas também por questões relacionadas ao financiamento da educação.³ Abramowicz (2006) analisou documentos⁴ do MEC e mostrou em sua pesquisa que a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos:

[...] buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 319).⁵

Rosemberg (2002, p. 42) também destaca que a focalização do financiamento apenas no Ensino Fundamental, ocorreu por orientação do Banco Mundial, "pois, de acordo com os argumentos do BM na época, as taxas de retorno do investimento público no ensino fundamental seriam maiores que em outros níveis de ensino".

Desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos surgiu no meio dos educadores debates sobre a inserção das crianças pequenas nos espaços escolares. Esses debates fizeram surgir então a necessidade de discutir a "articulação" entre essas duas etapas de ensino. Mas como é vista essa articulação nas leis da educação básica? Como os marcos regulatórios tratam essa articulação?⁶ Na próxima seção apresentaremos uma análise dos

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

⁴ Os documentos podem ser encontrados no portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Os seguintes documentos foram analisados: "Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade"; "Orientações para a inclusão das crianças de nove anos"; "Ensino Fundamental de 9 anos, 3o Relatório"; "Ensino Fundamental de 9 anos, 1 o Relatório". Acesso 10/10/2006. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 319).

⁵ Ao ser promulgada a legislação que determinava a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, já havia um expressivo número de matrículas deste grupo etário no 1º ano, situação esta induzida pelo FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental). Sobre esta questão cf. ROCHA; CAMPOS; CAMPOS (2009); SANTOS e VIEIRA (2006); ARELARO (2005).

⁶ Em meio a esse embate, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional n.º 59, em 11 de novembro de 2009, ampliando a obrigatoriedade escolar – incluindo agora a pré-escola e o ensino médio: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4

documentos produzidos na esfera do governo federal.

2.1 Como a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é tratada nos documentos regulatórios produzidos na esfera federal?

Iniciaremos essa seção analisando as DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (Resolução CNE/CEB nº5/2009), documento este que contém "princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (p. 11). Especificamente esse processo de transição ou passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é assim tratado:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

[...]

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

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (CNE/CEB, 2009a, p. 5).

Como podemos verificar, as DCNEI apontam para a necessidade de prever-se esse processo de transição visando a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Todavia, se considerarmos tanto a especificidade de cada uma dessas etapas e as dinâmicas que caracterizam os processos de aprendizagem nessa idade, há de se interrogar sobre como seria possível viabilizar essa continuidade.

Para melhor compreender as indicações para essa transição, consultamos também o PARECER CNE/CEB 20/2009, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

(quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009). Após essas mudanças nas leis que tratam dos contextos da educação infantil e do ensino fundamental, vemos que o “tempo” de educação infantil diminuiu, levando as crianças com apenas seis anos para as salas de aula do 1º ano.

Nesse Parecer detalha-se um pouco mais sobre como poderia ser viabilizado esse processo de transição, dedicando-se a seção 11 – “**O acompanhamento da continuidade do processo de educação**”, para discutir os diversos processos de transição que podem ser enfrentados pelas crianças pequenas. Dentre esses, destaca-se a sua ida para a escola de Ensino Fundamental. Consoante com as DCNEI que preveem a necessidade da continuidade dos processos de aprendizagem, aqui se aponta os meios pelos quais essa pode ser viabilizada:

As instituições de Educação Infantil devem assim: [...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (MEC, 2013, p. 96) (Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 b, p. 17).

Como podemos observar no excerto acima, faz-se referência a documentos pedagógicos que registrem os processos de aprendizagem e as “realizações alcançadas pelas crianças”, além de documentação sobre sua frequência. Dois aspectos que constam nas DCNEI devem aqui ser observados: a) a frequência à pré-escola não é pré-requisito ao Ensino Fundamental (§ 4º, art. 5º); b) a avaliação na Educação Infantil não tem como objetivo a seleção, promoção e classificação das crianças (Art. 10º).

Dessa forma vemos que esse processo de transição, de acordo com os documentos acima analisados, deve partir mais da elaboração de documentos e registros vindos da Educação Infantil, a seguir com as crianças para o Ensino Fundamental.

2.1.1 As DCNEB e a organicidade do sistema

Para bem compreender essa questão, do ponto de vista dos documentos mandatórios, realizamos também a análise das DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, que em seu Artigo 1º indica seu propósito como sendo de definir “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (CNE/CEB, 2010c, p. 1). Procuramos identificar nesse documento o tratamento dado à questão da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No §2º do Artigo 18, referindo-se à Educação Básica em sua totalidade, diz-se

que

a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento” (CNE/CEB, 2010c, p. 7, sem grifos no original).

Essa articulação entre as etapas da Educação Básica encontra-se mais claramente discutida no Parecer CNE/CEB 7/2010 que acompanha as DCNEB, onde se focaliza a articulação entre as etapas da Educação Básica, indo-se além de questões de currículo e de cultura escolar. Aponta-se necessidade da criação do Sistema Nacional de Educação, com vistas a “superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica” (MEC, 2013, p. 19). Ainda conforme o Parecer CNE/CEB 7/2010,

[...] no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional. União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social (CNE/CEB, 2010d, p. 14).

No que diz respeito especificamente às etapas iniciais – Educação Infantil e Ensino Fundamental, argumenta-se pela necessidade de prever-se, ainda conforme o Parecer CNE/CEB 07/2010,

[...] a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior (CNE/CEB, 2010d, p. 15).

Como podemos observar, tanto as DCNEI como as DCNEB e seus respectivos Pareceres, apontam “caminhos” semelhantes, quais sejam: documentação pedagógica sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de documentos relacionados a sua frequência. Sugerem-se também reuniões e/ou trocas entre professores de unidades diferentes

ou dentro da mesma unidade.

2.1.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos

Consultamos também o PARECER CNE/CEB 11/2010, que trata das DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS, por entendermos que as orientações para a “transição”, conforme constam nas DCNEI referem-se também ao Ensino Fundamental, se tratando assim de uma via de “mão-dupla”. De acordo com esse Parecer,

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas [pedagógicas] que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras. (CNE/CEB, 2010e, p. 20).

As Diretrizes apontam como um ponto possível para a transição das crianças para o Ensino Fundamental a integração de estratégias metodológicas da Educação Infantil:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (CNE/CEB, 2010e, p. 21).

Podemos perceber então que o documento coloca como uma preocupação no campo educacional essa "articulação", trazendo como objetivo considerar a infância e suas especificidades nos contextos do ensino fundamental, fazendo com que essa transição possibilite para as crianças a continuidade de suas aprendizagens, levando em conta suas experiências vivenciadas durante a Educação Infantil. Aqui lembramos Larrosa (2002, p. 21), segundo o qual experiência seria "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

Certamente, pensar nas questões que envolvem as singularidades da infância e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças requer algumas discussões. Foi com o intuito de auxiliar nesses debates que o Ministério da Educação publicou em 2007, o

documento o **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**.

[...] o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), [...] elaborou este documento, cujos focos são 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. (MEC, 2007, p. 6).

O documento é dividido em nove textos: *A infância e sua singularidade*; *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*; *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*; *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*; *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*; *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*; *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*; e *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*, que buscam apresentar orientações para o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. Com o objetivo de aprofundar as orientações governamentais para essa transição, apresentaremos alguns aspectos desenvolvidos pelos autores/as dos textos que compõem este documento e que podem nos ajudar a pensar na inserção dessas crianças egressas da Educação Infantil no Ensino Fundamental de nove anos.

No texto *A infância e sua singularidade*, Sonia Kramer discute a criança e suas especificidades e a infância como categoria social e da história, apresentando as relações entre os dois conceitos e suas mudanças no decorrer do processo histórico. Trazendo esses conceitos para a implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental, a autora diz que:

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2007, p. 20)

No texto *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, de Anelise

Monteiro do Nascimento, a autora discute o conceito de infância, apontando para sua pluralidade:

[...] no Brasil, ainda é muito recente a busca pela democratização da escolarização obrigatória e presenciamos agora a sua ampliação. Se já caminhamos para a universalização desse atendimento, ainda temos muito a construir em direção a uma estrutura social em que a escolaridade seja considerada prioridade na vida das crianças e jovens e estes, por sua vez, sejam olhados pela escola nas suas especificidades para que a democratização efetivamente aconteça. Nesse sentido, podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola (NASCIMENTO, 2007, p. 27).

Mas é claro que, como afirma a autora, a lei apenas proporciona às crianças o direito da matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. E questiona: “mas como assegurar a verdadeira efetivação desse direito? Como fazer para que essas crianças ingressantes nesse nível de ensino não engrossem futuras estatísticas negativas?” (NASCIMENTO, 2007, p. 27).

A autora também nos lembra das condições socioculturais em que vivem a maioria das crianças brasileiras, condições essas marcadas pela desigualdade, sendo necessário que sejam observadas e discutidas nos processos de inserção no Ensino Fundamental. Segundo a mesma, cada criança que chega à escola é diferente, por isso devemos pensar em um projeto onde o espaço do ensino seja dinâmico e aberto ao diálogo, buscando responder às inquietações dos educadores quanto a essas questões (NASCIMENTO, 2007, p. 29). E finaliza dizendo que "não podemos fazer frente a esse momento somente considerando os aspectos legais que o envolvem" (id., p. 30).

Outra contribuição interessante é dada por Ângela Meyer Borba. No texto *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*, tomando como referência os estudos de Vygotsky, a autora destaca que:

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (BORBA, 2007, p. 35).

A autora lembra que no Ensino Fundamental, a brincadeira – tão importante na Educação Infantil - é vista como "tempo perdido", e que fica limitada aos momentos do recreio. Devemos então, segundo ela, articular a brincadeira às propostas de trabalho, integrando-a aos processos de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos pequenos

(BORBA, 2007, p. 35).

Uma das principais indagações quanto ao trabalho pedagógico com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental diz respeito ao desenvolvimento curricular – ou seja, os conhecimentos e suas formas de ensiná-lo. Corsino (2007) nos traz essas questões no texto intitulado *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, chamando a atenção para a necessidade de “manter-se a criança em foco”. Segundo a autora,

[...] um ponto de partida seria conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola. [...] cabe a nós, professores(as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais. (CORSINO, 2007, p. 58).

Quanto aos conhecimentos científicos a mesma sugere:

[...] é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens (CORSINO, 2007, p. 59).

Ainda na direção do desenvolvimento curricular e suas áreas de conhecimento, Cecília Goulart apresenta o texto *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, cujo objetivo é subsidiar a prática pedagógica que irá mediar a inserção das crianças de seis anos no contexto do ensino fundamental. A autora destaca a função social da escola afirmando que:

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, idéias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É na tensão viva e dinâmica desse movimento que organizamos a principal função social da escola: ensinar e aprender – professoras, crianças, funcionários, famílias e todas as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar. (GOULART, 2007, p. 87).

Goulart nos lembra de que "nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental" Ressalta ainda que “é importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem” (GOULART, 2007, p. 87). Finaliza seu texto com a seguinte afirmação:

Para finalizar, considerando os encaminhamentos e as questões apresentadas, em função da organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental, destacamos que as ações desenvolvidas na educação infantil, pela ênfase na

oralidade e em outras formas de expressão, por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas, podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental – a escola precisa ser séria, mas não precisa ser sisuda, como dizia Paulo Freire. (GOULART, 2007, p. 95).

2.2 Para além do “aluno”, a criança

Os documentos analisados nesse capítulo nos instigam a refletir sobre seus conteúdos. Percebemos que os discursos quanto ao Ensino Fundamental envolvem o modo como vemos as crianças, que se apropriarão de uma *cultura escolar*, como nos traz Frago (1995, p. 68 apud NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 124), com hábitos e práticas completamente diferentes daquelas que estavam acostumadas na Educação Infantil.

E não somente os hábitos e as práticas mudarão como toda a cultura que envolve essa criança - essa cultura do "aluno" que é debatida em "O Aluno Como Invenção" de José Gimeno Sacristán (2005). "O *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos" (SACRISTÁN, 2005, p. 11). Ele nos mostra que a categoria aluno já nos é tão habitual que não questionamos o modo como ela se constitui (p. 13) - e nos é natural relacionar intrinsecamente a criança com essa categoria (p. 14). "Acreditamos que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos, de alguma forma, equivalentes" (p. 15).

E dessa maneira as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental vão deixando de lado a brincadeira, implantando para essa criança a regra de que ela deve ficar sentada em uma cadeira em sala para ser “ensinada”. Segundo Vaz (2002, p. 3), "Quando os/as alunos/as estão com a “professora de sala”, não se alheiam de seus corpos, que são alvo, no entanto, de processos de disciplinamento e contenção das crianças". Essa educação corporal também aparece na obra de Sacristán, que usa a palavra disciplina para nos mostrar que:

[...] o rigor imposto nas salas de aula ou no espaço das escolas [...] obedece uma tradição de manipular os estudantes, de governar seus corpos, suas mentes e suas expressões. A ordem é necessária, e também a disciplina [...] (SACRISTÁN, 2005, p. 133).

Vale lembrar que a condição de ser *aluno*, como nos mostra Sacristán, "não é homogênea, pois cada um vive essa situação de maneira bem desigual" (p. 126). As escolas são diferentes umas das outras e os ensinamentos são diferentes em cada contexto - isso faz com que

haja diversidade nas vivências dessa categoria.

Concordo com Theiss (2015, p. 21) que após uma análise do contexto regulatório e econômico da implantação dessa política de ampliação do tempo do Ensino Fundamental viu que "é possível perceber que mesmo em meio a muitas controvérsias, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos [...] configura-se a partir de muitos debates e, dentre tantas questões, encontra-se a efetivação desta política, e a garantia ou não do acesso e a permanência na escola".

3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL? – uma análise das propostas de Redes Municipais de Ensino em Santa Catarina

Nosso objetivo nesse capítulo é fazer uma análise de documentos curriculares produzidos por Redes Municipais de Ensino de cinco municípios de Santa Catarina, procurando averiguar se a problemática da “transição” ou “articulação” da Educação Infantil e Ensino Fundamental é tratada. Como já apontamos na introdução desse trabalho, apresentamos as análises dos seguintes documentos: Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (Florianópolis); Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Florianópolis); Orientações Curriculares (Joinville); Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal (Criciúma); Diretrizes para o Ensino Fundamental (Itajaí); Diretrizes Municipais para a Educação Infantil (Itajaí); Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica (Blumenau).⁷ Como base para a nossa análise, levantamos na leitura dos documentos os seguintes questionamentos: 1) Os documentos tratam a questão da articulação/ transição entre a educação infantil e o ensino fundamental?; 2) Se tratam, o que apontam.

3.1 Breve contextualização das Redes Municipais de Educação Infantil

Os dados utilizados para essa caracterização dos municípios cujos documentos foram objetos de nossa análise são aqueles disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁸) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁹). Consideramos dados referentes aos anos de 2015 e 2016.

O primeiro município a ter seus documentos analisados é o de Florianópolis, com seus 675km² de área e 477.798 habitantes. Em 2015, foram registradas 48.627 matrículas no Ensino Fundamental, sendo 5.224 mil dessas no primeiro ano dos anos iniciais. Das 5 mil matrículas no primeiro ano, 1.676 matrículas foram na rede municipal de ensino. Na Educação Infantil foram 21.344 matrículas, sendo que dessas, 10.874 crianças estavam matriculadas na Pré-Escola. Destas 10 mil matrículas, 6.349 estavam matriculadas na rede de ensino municipal, e 4.327 crianças estavam matriculadas em redes privadas de ensino.

⁷ Complementam essas análises os Plano Municipal de Educação (Joinville); Plano Municipal de Educação (Criciúma);

⁸ Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em 5 de novembro de 2016.

⁹ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 5 de novembro de 2016.

Em Joinville, com população estimada em 569.645 habitantes em uma área de 1.126 km², ocorreram 67.995 matrículas no Ensino Fundamental, sendo que dessas, 7.680 mil foram de crianças do primeiro ano. Das 7.680 crianças matriculadas no primeiro ano, 5.306 foram para a rede municipal, enquanto 1.300 crianças se matricularam na rede privada. Na Educação Infantil, 22.745 crianças foram matriculadas, com 11.561 matriculadas na pré-escola. Das 11 mil matrículas na pré-escola, 7.056 crianças estavam na rede municipal de ensino, enquanto 4.505 crianças foram matriculadas na rede privada.

Já na cidade de Criciúma, município com população de 209.153 habitantes em uma área de 235km², segundo as estatísticas ocorrem 23.941 matrículas no Ensino Fundamental, no primeiro ano foram 2.731 matrículas. Houve mais matrículas na rede municipal - das 2.731, 1.703 foram para a rede municipal de ensino, enquanto 573 crianças estavam no primeiro ano da rede privada. Na Educação Infantil, 10.324 crianças foram matriculadas, sendo 4.633 crianças na pré-escola. Das 4 mil matrículas, 3.145 crianças foram para a rede municipal de ensino, enquanto 1.488 crianças se encontravam em instituições privadas.

Blumenau é um município com 343.715 mil habitantes em uma área de 518km², onde aconteceram 38.124 matrículas no Ensino Fundamental. No primeiro ano do Ensino Fundamental, 4.277 crianças foram matriculadas - 2.080 na rede municipal, 781 crianças na rede privada de ensino. Considerável o total de crianças nesse município matriculadas no primeiro ano da rede estadual, com 1.213 crianças. Já na Educação Infantil, 16.460 crianças foram matriculadas, sendo que 9.111 foram para a pré-escola - 6.892 matrículas na rede municipal e 2.219 matrículas na rede privada.

Itajaí é uma das grandes cidades de nosso estado, com 208.958 habitantes em uma área de 288km². Ocorreram 26.538 matrículas no Ensino Fundamental desse município. 2.911 crianças foram matriculadas no primeiro ano, 2.208 delas na rede municipal de ensino e 622 crianças na rede privada. 11.339 crianças foram matriculadas na Educação Infantil, 6.585 destas na pré-escola. Das matrículas na pré-escola, 5.614 crianças encontravam-se na rede municipal, enquanto 971 crianças estavam em instituições privadas.

3.2 Documentos Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Como objeto de análise selecionamos dois documentos: o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino* (2015) e as *Diretrizes Curriculares para a Educação*

Básica da Rede Municipal de Florianópolis (2015). A proposta curricular para a Educação Infantil de 2015, é apresentada como decorrente da necessidade de se ter

[...] uma proposta político-pedagógica, por meio de um currículo que garanta às crianças pequenas o direito a um atendimento acolhedor, afável, educativo, lúdico, seguro que lhes permita se apropriarem das linguagens e dos saberes que permeiam as relações sociais.

[...]

A elaboração de tais documentos se insere em um movimento de qualificação da prática pedagógica desenvolvida nessa rede, reconhecendo que os profissionais que atuam com as crianças são autores de práticas que partem de dadas teorias, ao mesmo tempo em que as produzem. Esse processo de dialogismo fica expresso no próprio encaminhamento da síntese desse conjunto de orientações, que contou a todo o momento com as valiosas contribuições desses sujeitos (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5-7).

Nesse documento, não encontramos orientações específicas ao que se refere ao objeto desse trabalho. Desse modo, recorreremos então às *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis* (2015), que por ser mais abrangente - ser dirigido diretamente à educação básica, tínhamos a expectativa de encontrar alguns elementos referentes à pesquisa.

Em seu texto de apresentação, já é informado ao leitor os motivos que deram origem ao mesmo: a) a obrigatoriedade da pré-escola; b) a ampliação e melhoria da rede municipal de ensino; c) fortalecimento da integração entre as etapas iniciais da Educação Básica. Segundo o que consta no documento:

Em 2013, a Lei 12796/2013 estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos, o que impõe aos municípios tarefas imprescindíveis à ampliação da rede e melhoria na qualidade de seus serviços para atender a nova demanda e fortalecer a integração com as etapas posteriores. Uma dessas tarefas é a consolidação de uma política educacional que integre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, assegurando que não haja rupturas na transição de uma etapa à outra e, também entre os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5, sem grifos no original).

Assim, logo na apresentação do documento é apontada a ideia de que o objetivo das diretrizes é garantir às crianças uma “integração” (termo usado no documento) entre as etapas de ensino da educação básica.

O documento que a SME entrega à Rede tem o objetivo de assegurar a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando as Políticas e Diretrizes Nacionais e Municipais, e contemplando as proposições das políticas de ações afirmativas.

[...]

A proposta político-pedagógica, construída com a discussão dos profissionais, procura superar a segmentação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e ser a base das Matrizes Curriculares, abordando o direito à aprendizagem e à Educação Integral como concepções inerentes ao processo educativo, bem como os sujeitos em seus diferentes percursos formativos (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5).

A elaboração de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da rede municipal, afirma-se no documento, tem também como objetivo dar mais organicidade à rede de ensino, atendendo, nesse sentido, as orientações presentes nas DCNEB, onde já se apontava essa necessidade.

Mesmo entregando essa grande tarefa aos professores e gestores da educação municipal, pouco se orienta sobre como fazer essa transição ocorrer de maneira articulada. Afirma, no entanto, a necessidade de interlocução entre os vários campos de conhecimentos como condição imprescindível à elaboração curricular, reafirmando os sujeitos como central nos processos educativos:

Nessa tarefa, reconhecer a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso como categorias e sujeitos em torno dos quais o currículo precisa ser redesenhado, é algo urgente e inadiável. Nesse empreendimento, é preciso termos uma visão ampla sobre o processo educativo, exigindo-nos uma intensa interlocução entre a Pedagogia, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, as Artes, a Economia, a História, entre outros campos do conhecimento, de tal forma que possamos promover uma leitura efetiva e, conseqüentemente, implementar ações e procedimentos que assegurem a democratização do conhecimento e o fortalecimento das identidades. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 17).

Como já afirmamos acima, a premissa básica que orienta o documento de DCEB da Rede Municipal de Educação de Florianópolis é a integração entre as etapas e modalidades da educação básica que estão sob sua responsabilidade. Nesse sentido, a integração almejada – visando evitar as rupturas entre as etapas, especialmente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sustenta-se num conjunto de princípios educativos e de orientações metodológicas comuns a todas. Dentre esses princípios destacamos dois: “a infância como categoria social relevante da educação básica” e o “cuidar e educar como indissociáveis e centro da ação pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 21-22).

Quando tratam as divergências entre essas etapas, o documento aponta que é importante garantir às crianças:

[...] de 0 (zero) até 6 (seis) anos: seu direito a conhecer o mundo a partir da sua vivência e do envolvimento em experiências ricas e diversificadas que

permitirão o seu desenvolvimento, sobretudo, a fala e a imaginação. Já para as crianças que frequentam a escola de Ensino Fundamental outra característica se coloca: a atenção. Portanto, atividades de outra ordem devem ser agregadas, no sentido de criar condições para que essa neoformação se edifique, o que só é possível à medida que os sujeitos atribuam sentido ao que é proposto e vivido (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 39).

Concluimos que o documento, além de ser formulado em cima da ideia de que há rupturas entre a educação infantil e o ensino fundamental, aponta também possibilidades de “integração”, ressaltando a dimensão pedagógica do trabalho a ser realizado como meio para evitar rupturas:

Em ambos os casos, um trabalho pedagógico que toma a problematização como ponto de partida enriquece as experiências e permite aos estudantes atribuírem sentido aos conhecimentos e produtos culturais que acessam de forma intencional nas instituições educativas (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 39).

Lembrando que, se vamos ao documento da educação infantil (o primeiro documento citado nesse ítem) nos deparamos com a ausência de discussões sobre a articulação entre as etapas, muito embora no documento da educação básica apareça a necessidade de haver uma política integradora e articuladora.

3.3 Documento Curricular e Plano Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino de Joinville

Analisamos dois documentos do município de Joinville: *Orientações Curriculares: Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil* (s. d.) e o *Plano Municipal de Educação* (2015), como documento auxiliar à compreensão de nosso objeto de estudo.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil foram apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação:

Pensando em auxiliar as unidades na organização de seus currículos, elaboramos estas orientações a partir da análise de algumas propostas curriculares de outros municípios, de textos de apoio disponibilizados pelo MEC e das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de onde compilamos os melhores conceitos de organização curricular passíveis de atender com qualidade os interesses, necessidades e potencialidades das crianças de 0 a 5 anos. Para contribuir com os professores em sua prática pedagógica, disponibilizamos este material para que sirva de apoio e consulta no momento de planejar o trabalho do cotidiano na Educação Infantil a fim de garantir aprendizagens significativas em ambientes desafiadores que promovam a construção de conhecimento (JOINVILLE, s. d. p. 2).

Sobre a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, o documento vai tratar do assunto apenas no capítulo sobre a Avaliação, repetindo nesse caso, o que constam nas DCNEI:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: [...] III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) (JOINVILLE, s. d. p. 53)

Dessa forma podemos perceber que o documento não trata a temática em si como um problema, porém apresenta que a transição entre as etapas deve ocorrer de forma continuada no processo de ensino e aprendizagem.

Recorremos então ao segundo documento analisado desse município, o Plano Municipal de Educação (2015). A lei foi sancionada para vigorar por 10 anos, e tem como diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (JOINVILLE, 2015, p. 1).

O documento também apresenta algumas metas a serem cumpridas. A primeira delas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano, além de garantir a melhoria da qualidade no atendimento (JOINVILLE, 2015, p. 1).

Dentre as estratégias traçadas para essa meta, encontramos a temática do nosso trabalho em uma delas. Nessa estratégia os autores trabalham com a importância de haver uma “articulação” entre a educação infantil e a etapa escolar seguinte:

1.16. preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (JOINVILLE, 2015, p. 6, sem grifos no original)

Outra meta estabelecida pelo documento, “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (id. ibid. p. 12), também apresenta uma estratégia relacionada à inserção das crianças egressas da educação infantil no ensino fundamental:

5.1. estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (JOINVILLE, 2015, p. 12, sem grifos no original).

Essa estratégia nos remete às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2010), que como já apontada no capítulo anterior deste trabalho, nos mostra a importância de integrar a metodologia da Educação Infantil no Ensino Fundamental:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. (CNE/CEB, 2010e, p. 21).

Assim, percebemos que o documento busca trazer as especificidades da infância para o contexto do ensino fundamental. A ideia é propor a articulação entre essas etapas a fim de garantir estratégias metodológicas que já ocorrem na educação infantil, favorecendo a continuidade dos processos de aprendizagem e ampliação de conhecimentos que garantam a alfabetização no processo de escolarização.

3.4 Documentos Curriculares e Plano Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino de Criciúma

Referente ao município de Criciúma, analisamos os documentos: *Plano Municipal de Educação* (2014) e *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal* (2015/2016). O Plano Municipal de Educação, foi aprovado em 2014 com vigência de 10 anos afirmando que esse:

Art. 4º: [...] reger-se-á pelos princípios da democracia e da autonomia; Art. 5º: O Plano Municipal de Educação contém a proposta educacional do município de Criciúma, com suas respectivas metas e estratégias [...] (CRICIÚMA, 2014, p. 1).

A primeira meta do Plano Municipal tem como foco a Educação Infantil, com o objetivo de:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender no mínimo 70% (setenta por cento) das crianças de até 03 (três) anos, até o final da vigência deste documento, em consonância com o PNE (id. ibid. p. 2).

Uma das estratégias apresentadas para essa meta apresenta a temática da nossa pesquisa:

1.13 Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 05 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam aos parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do/a estudante de 06 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental (CRICIÚMA, 2014, p. 4, sem grifos no original).

Os autores do documento utilizam o termo “articulação” quando se posicionam em relação à passagem das etapas da educação básica. Porém, não apresentam mais nada em relação à essa tão importante articulação.

Partimos então para a análise do documento *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal*, apresentados entre os anos de 2015 e 2016. Logo no início já se informa sobre o processo de discussões que deu origem ao mesmo:

[...] a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma mobilizou-se em torno dessa organização e entrega, de forma honrosa e respeitosa, às mãos dos profissionais da Educação Municipal, as DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, documento consolidado a partir das discussões realizadas em formações e encontros com os/as educadores/as que trabalham neste segmento no município de Criciúma. Um currículo bem definido e elaborado de forma coletiva por professores/as qualificados e gestores comprometidos, é elemento fundamental para garantir o “Cuidar e o Educar”, de qualidade na Educação Infantil (CRICIÚMA, 2015/2016, p. 10).

Esse documento apresenta uma seção com o título de “8.5. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um olhar sobre a infância”. As autoras do capítulo, ambas pós-graduadas em educação e coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, apontam que “as experiências de transição da Educação Infantil para o

Ensino Fundamental são inúmeras, mas, atualmente, percebe-se uma grande falta de articulação entre as duas etapas”. (CORREA; MARCINEIRO, 2015/2016, p. 227).

Essa abertura do capítulo nos mostra que a temática foi preparada para esse documento com o pressuposto de que há um problema na articulação entre as etapas de ensino. E ele nos aponta onde que está esse problema:

Na Educação Infantil, o espaço e o tempo são privilegiados para o brincar e para a produção da criança no Ensino Fundamental, privilegia-se o conhecimento sistematizado com as atividades de leitura e escrita, entre outros. É como se terminasse o tempo do brincar e do lúdico e se iniciasse somente o tempo do dever. Proporcionar diálogos entre as etapas é um desafio, pois se instaurou uma grande ruptura entre o brincar e o aprender. É importante que as crianças percebam coerência e continuidade entre as propostas nos dois contextos. Por outro lado, seria importante lembrar aos professores/as do Ensino Fundamental a relevância do cuidado, da acolhida e da brincadeira estarem sempre presentes no trabalho com as crianças (CORREA; MARCINEIRO, 2015/2016, p. 227, sem grifos no original).

Nesse documento instaura-se um debate trazendo a brincadeira como algo fundamental para o processo de aprendizagem das crianças. Com estudos baseados na teoria de Vygostky, Rolim, Guerra e Tassigny (2008) nos dizem que:

O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural e só irá vingar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerão desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 179).

Logo em seguida, as autoras fazem um alerta ao se referirem sobre a inserção das crianças no universo da escola:

[...] seria importante lembrar aos professores/as do Ensino Fundamental a relevância do cuidado, da acolhida e da brincadeira estarem sempre presentes no trabalho com as crianças. Na Educação Infantil, as crianças não estão sendo preparadas para serem os alunos do Ensino Fundamental com essa concepção (CORREA; MARCINEIRO, 2015/2016, p. 227).

Documentos já analisados nesse trabalho também apontam algumas respostas quanto à essa questão. O próprio documento “Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seus anos de idade” nos traz essa resposta:

Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da

educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas (MEC, 2007, p. 8).

Seguindo ainda com o documento curricular da Rede Municipal de Criciúma, aponta-se que a proposta curricular do ensino fundamental deve então ser pensada com algumas das características propostas para a educação infantil. Afinal, “é importante planejar essa transição, de modo que as crianças possam se sentir acolhidas também na escola de Ensino Fundamental” (CORREA; MARCINEIRO, 2015/2016, p. 227). Desta forma, ainda segundo as autoras,

É importante dizer que, nesta fase de articulação, trabalhar com o lúdico nas práticas educacionais é essencial. As crianças precisam aprender brincando, pois, assim, elas criarão os alicerces de sua personalidade. A ludicidade é fundamental, pois contribui para a sua formação humana (idem).

As diretrizes de Criciúma para a educação infantil apontam a centralidade da brincadeira como uma mediação para que haja a tão almejada articulação entre essas etapas. Observe-se ainda que, se por um lado, apontam a necessidade de que estratégias pedagógicas, como o brincar, tão comum na Educação Infantil sejam extrapoladas para o Ensino Fundamental, por outro lado, também apontam recomendações para a primeira etapa educativa, em especial no que concerne o aprendizado da leitura e da escrita:

No Ensino Fundamental, as exigências com relação à leitura e à escrita serão sistematizadas. Portanto, é fundamental que o planejamento, na Educação Infantil, favoreça o mergulho das crianças em contextos ricos, provocadores, com imagens diversas, aumentando o repertório delas e, assim, oferecendo recursos para que elas produzam seus próprios textos (CORREA; MARCINEIRO, 2015/2016, p. 228)

Outro destaque dado é para a necessidade de compartilhamento entre os docentes destas duas etapas da Educação Básica:

É fundamental que os/as profissionais de uma etapa e de outra possam dialogar. Precisa-se incluir esse diálogo no planejamento, a fim de garantir experiências significativas para as crianças. Também é necessário que os profissionais acolham as crianças e que possam explicitar e afinar seus objetivos (CORREA; MARCINEIRO 2015/2016, p. 228).

Assim, segundo as autoras, é possível levar as “realizações alcançadas pelas crianças que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecerem os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil” (id. ibid. p. 229). Podemos perceber então

que esse documento aponta algumas possíveis propostas para trabalhar a articulação entre essas duas etapas, não apenas mostrando a necessidade de fazer com que essa inserção seja feita de forma “harmoniosa”. Mas também alertando para os possíveis prejuízos que sua ausência pode acarretar:

A falta de articulação entre ambos pode comprometer a futura aprendizagem das crianças, especialmente, porque elas sofrem uma ruptura no entendimento do que seja escola, aprender na escola e qual o status do brincar no cotidiano institucional (CORREA; MARCINEIRO, 2015/2016, p. 228).

Por fim, as autoras ressaltam também, seguindo o que dizem as DCNEI e seu Parecer, a importância dos documentos pedagógicos de acompanhamento das crianças que evidenciem as realizações alcançadas por estas, encontros entre professores das duas etapas, documentação de frequência, procedimentos esses que podem auxiliar o/a professor/a da etapa seguinte “conhecerem os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil” (CORREA; MARCINEIRO, 2015/2016, p. 229).

3.5 Documentos Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Blumenau

Para entender como a rede municipal de Blumenau trata a temática pesquisada nesse trabalho, analisamos as *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica* (2012). Organizada em cinco volumes, a saber: volume I: Educação Infantil; volume II: Ensino Fundamental; volume III: Educação de Jovens e Adultos; volume IV: Gestão Intersetorial Compartilhada e Parceiras e volume V: Experiência em Relatos. Já em seu prefácio, seus autores ressaltam que o documento apresentado foi “resultado de um trabalho incondicional e irrestrito, realizado ao longo de três anos”, cuja finalidade específica é nortear “os rumos da educação básica pública em Blumenau (BLUMENAU, 2012, p. 8).

No que se refere especificamente a nossa problemática de pesquisa, encontramos no volume referente à Educação Infantil, indicações sobre esse processo de transição e/ou articulação:

Pensar na problematização ou na elaboração de conceitos na Educação Infantil não se trata de defender um currículo pautado no mero ensino de conteúdos, na perspectiva da escolarização. Aliás, somos contundentemente informados pelas DCNEI (art. 11) da necessidade do rompimento com esta perspectiva de “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 18). Ou seja, “como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem

processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 2). (BLUMENAU, 2012, p. 61).

As diretrizes de Blumenau dessa forma trazem como posicionamento para a rede uma oposição contundente à ideia de “escolarizar” os métodos da educação infantil, afirmando que o currículo da Educação Infantil deve ser “um currículo [...] que nos permita e nos desafie a pensar e a propor os tempos e os espaços da/na Educação Infantil como espaços-tempos de ser criança e de se viver a infância” (BLUMENAU, 2012, p. 62). Nesse documento não encontramos outras indicações referentes à transição/articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Analisamos então o volume II que trata do Ensino Fundamental.

Na apresentação do documento relata-se o processo de discussões ocorridos por ocasião da implantação do ensino fundamental de nove anos, assinalando-se que “discutiu-se também sobre a Proposta Pedagógica que abarcaria o Ensino fundamental de Nove Anos, especialmente assegurando sua articulação com a Educação Infantil, respeitando as infâncias dessas crianças” (BLUMENAU, 2012, 23). Ressalta-se ainda que uma das ações mais importantes da SEMED [Secretaria Municipal de Educação de Blumenau] foi materializar uma sólida articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visando diminuir ou superar a ruptura existente entre essas etapas (BLUMENAU, 2012, p. 24).

Como podemos observar, considera-se o processo de “passagem” para o ensino fundamental como caracterizado por uma ruptura a ser superada ou diminuída, ainda que não apontem indicações ou orientações sobre como isso possa ocorrer.

É no capítulo referente à alfabetização que vamos encontrar algumas “pistas”.

[..], ressalta-se que o Pré-escolar III e 1.º e 2.º anos correspondem a um momento providencial na alfabetização. O entendimento de que letramento e alfabetização são processos interligados/integrados vai ao encontro da necessidade de um trabalho com continuidade e progressão, iniciados na mais tenra idade, seja em casa ou no ambiente escolar. Além disso, importante se faz a implantação de estratégias com vistas a diminuir a ruptura que se constatou/constata entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Levando em consideração tais demandas, já detectadas em 2006 – com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos –, organizou-se uma Proposta Pedagógica integrando as turmas já citadas – Pré-escolar III e 1º e 2º anos –; apresentando, às crianças, os componentes curriculares de forma lúdica e prazerosa. Com isso, buscou-se elaborar uma postura, um procedimento que tem favorecido o percurso formativo, a evolução da aprendizagem, a formação continuada dos profissionais, o acompanhamento pedagógico, entre outros (BLUMENAU, 2012, p. 88, sem grifos no original).

Conforme consta no excerto acima, a estratégia adotada pela Rede Municipal de Educação de Blumenau, nos parece, que foi a criação de um “ciclo” englobando as turmas do Pré-Escolar III (crianças em seu último ano na Educação Infantil) com aquelas dos 1º e 2º. anos do Ensino Fundamental, em uma proposta pedagógica em que os componentes curriculares sejam apresentados de forma “lúdica e prazerosa”. Expressa-se isso na própria organização curricular do Ensino Fundamental (volume II), articulada a partir de campos de conhecimentos, tais como Alfabetização com Letramento, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História e Matemática. A organização de cada um destes campos é orientada por “eixos, objetivos de aprendizagem, conteúdos e possibilidades metodológicas” que abarcam instruções para professores do “Pré-Escolar ao 5º ano”¹⁰.

3.6 Documentos Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Itajaí

Do município de Itajaí analisamos as *Diretrizes Municipais para a Educação Infantil* (2014) e as *Diretrizes Curriculares - Ensino Fundamental* (2014). De acordo com seus autores, a Secretaria de Educação de Itajaí, em 2014, apresentou as Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, buscando:

[...] seguir as exigências do Ministério da Educação e qualificar seus serviços de atendimento à comunidade, sobretudo com uma preocupação ímpar com a formação de seus profissionais, que imprimem em cada sala de aula nossa proposta de atendimento a criança pequena deste município (ITAJAÍ, 2014, p. 5).

Nesse documento ressalta-se que seu objetivo geral é “garantir o direito ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos, definindo a Educação Infantil com um espaço de cuidado e aprendizagens das crianças, das famílias e dos profissionais” (ITAJAÍ, 2014, p. 9). Nesse encontramos alguns pontos de discussão sobre a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

No capítulo 7 do documento intitulado “O que é ensinar e aprender na pré escola” é apresentada a concepção da pré-escola para o município de Itajaí:

¹⁰ Em 1997, a Rede Municipal de Ensino de Blumenau inicia uma discussão com toda a rede afim de implantar a Escola Sem Fronteiras, com a organização dos ciclos de formação humana, envolvendo crianças de seis a quatorze anos. 1º ciclo - Infância (6 a 8); 2º ciclo - Pré-Adolescência (9 a 11); 3º ciclo - Adolescência (12 a 14). Essa organização segue nos dois mandatos do Governo Popular - 1997 a 2000; 2000 a 2004. Com a mudança de governo em 2005, há um retrocesso, e as escolas voltam à organização seriada - 7 aos 14 anos; dessa forma, há uma antecipação dos conteúdos do ensino fundamental para a educação infantil (COSTA, Adriana: depoimento [dez. 2016]. Relato concedido à Banca de Defesa do presente trabalho).

Por muito tempo a pré-escola significou a preparação para o ensino fundamental e para a alfabetização que aconteceria na 1ª série, hoje 1º ano. Toda a estrutura de espaço e currículo eram baseados pelos parâmetros estabelecidos pelas escolas. Carteiras individuais, quadro negro e mesa para o professor, as letras do alfabeto expostas acima do quadro, o controle do corpo para permanecer sentado e as atividades de treino motor da escrita eram bem característicos. Com as discussões sobre a necessidade de reconhecermos as crianças como tal, começou-se a reconsiderar essas práticas com foco escolarizante. Considera-se, assim, a necessidade de reconhecer a pré-escola como etapa da educação infantil, que valoriza a criança enquanto sujeito ativo, que brinca, tem curiosidade, cria e se desenvolve a todo o momento." (ITAJAÍ, 2014, p. 40).

O documento começa então esse debate trazendo algumas questões: primeiro, a mudança da concepção de pré-escola. Atualmente os documentos trazem como ideal uma pré-escola que é parte da educação infantil, que valoriza a infância e suas especificidades. Portanto rompe com a ideia de uma pré-escola com conteúdos formais e com uma estrutura característica das escolas de ensino fundamental.

No capítulo 9, “Como acompanhar o desenvolvimento das crianças” (ITAJAÍ, 2014, p. 48) o documento aponta que é responsabilidade dos professores “realizar parecer descritivo do grupo e individual” (id. ibid. p. 49), pois através dos registros e das avaliações de cada criança, a Secretaria de Educação do Município tem como função encaminhar as “avaliações das crianças da Educação Infantil (parecer individual) para as Escolas de Ensino Fundamental na qual as crianças serão atendidas” (id. ibid. p. 50). Apesar de não citarem esse trabalho como uma maneira de garantir a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, esse encaminhamento das diretrizes acaba mostrando na prática uma das formas de como essa articulação pode ser feita.

Nosso próximo ponto de análise no documento se encontra no capítulo 10, “As crianças, as famílias e a articulação com as unidades de ensino” (ITAJAÍ, 2014, p. 52). O documento começa trazendo questões referentes às mudanças de instituição. Logo após, dá um tratamento dicionarizado à palavra “articulação”:

De acordo com o dicionário Michaelis online articulação é: **1** Ato ou efeito de articular. **2** Junta entre dois ossos ou cartilagens, no esqueleto de um vertebrado [...] **3** Ligação entre peças móveis de aparelho ou máquina. Há vários tipos de articulação, cada um permitindo certa espécie de movimento a essas peças; junta. **4** Qualquer peça que liga duas outras [...] (ITAJAÍ, 2014, p. 52).

O documento continua trazendo o debate mostrando as diferentes rupturas que podem ocorrer ainda na educação infantil. Podemos perceber então que existem segmentações dentro das próprias unidades, e que é um transtorno para as famílias, que precisam se readaptar:

São crianças de 3 anos que deixam um CEI e passam a frequentar outro CEI; crianças de 4 e 5 anos que no ano seguinte estarão sendo atendidas em outro CEI, CEDIN ou escola; são crianças que estão desde o berçário até o Pré em um CEI e frequentarão o 1º ano em uma nova escola. Esses são exemplos desse processo de transição, de ruptura, de mudança de espaço, de rotina, de ações que exigem uma grande atenção e planejamento dos profissionais (ITAJAÍ, 2014, p. 53).

E ainda nos mostra que a ruptura não deve ocorrer em prejuízo às crianças, assinalando que todos devem aprender com isso - famílias, crianças e instituições:

Quando pensamos no caminho que essas crianças e suas famílias percorrem nas instituições de educação infantil e/ou ensino fundamental, fica claro a necessidade de planejarmos ações de articulação entre essas unidades de ensino. É importante pensarmos em uma ligação entre as duas instituições que encaminham e recebem as crianças e suas famílias, garantindo o processo de desenvolvimento e evitando rupturas bruscas nesse período (ITAJAÍ, 2014, p. 53).

Dessa forma, responsabiliza cada instituição de ensino para garantir que esse processo de transição seja articulado de forma harmoniosa:

Esse projeto de articulação deve ser previsto no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, com o planejamento de ações que favoreçam o acolhimento no novo espaço educativo, minimizando as rupturas possíveis que possam ocorrer neste período e traduzindo a educação como um processo.

Partimos para a análise do documento referente ao Ensino Fundamental do município de Itajaí, as Diretrizes Curriculares - Ensino Fundamental (2014). Conforme o documento,

A Secretaria Municipal de Educação do município de Itajaí, através da Diretoria de Ensino Fundamental, com o compromisso de ofertar a toda comunidade itajaiense, um ensino de qualidade e com equidade, apresenta este documento, que pretende ser o balizador do trabalho cotidiano nas salas de aula, no qual estão explicitados os princípios que devem orientar o currículo e os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP das unidades de ensino, como também as matrizes de conteúdos e habilidades por disciplina/ano que incidirão sobre os fazeres pedagógicos, sempre com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com qualidade, no contexto da realidade em que vivemos.

Nesse documento não encontramos a temática trabalhada como uma problemática, nem com apontamentos na necessidade de uma articulação com a educação infantil. Porém percebemos alguns encaminhamentos que se relacionam com esse processo. A discussão

aparece no capítulo 11, “Arte e cultura no Ensino Fundamental” (ITAJAÍ, 2014, p. 95), mais precisamente no subitem “Política Pública Educacional para o desenvolvimento do saber sensível” (p. 96). O documento aponta que no ensino fundamental, encontramos:

Muitas vezes, aulas com metodologias de ensino que percebem o conhecimento e o conteúdo como algo fragmentado, cujos professores trabalham, isoladamente, a sua disciplina e os seus conteúdos específicos. Ações como copiar, escrever, memorizar, reproduzir são, ainda, estimuladas. O resultado disso tem sido o descontentamento e o desinteresse das crianças que respondem, muitas vezes, com indisciplina. O que querem as crianças da escola e o que a sociedade espera desse espaço? (ITAJAÍ, 2014, p. 96)

Dessa forma, as diretrizes começam a apontar a necessidade de incluir a arte nas propostas do ensino fundamental:

Educar pelo e para o sensível é um dos caminhos que se propõe para uma nova etapa da Educação. Através de uma educação para o sensível é possível compreender o mundo e tudo o que está a nossa volta de uma forma mais humana e diferenciada. Desta forma, uma educação que contemple os sentimentos, a sensibilidade, o tocar, o sentir, o interagir e o relacionar-se com o outro se faz necessária, não só no campo das artes, mas em todas as áreas educacionais, pois é a partir dessas ações e experiências que o aluno cresce como ser humano e adquire experiências concretas para a sua vida. Educar para a arte, para o sensível, é dar oportunidade e incentivo à criança a sentir, a contemplar, possibilitar o novo, dando abertura para o diferente (ITAJAÍ, 2014, p. 99).

Desafia então os professores a pensarem suas propostas para essa educação diferente daquela encontrada em muitas escolas:

Faz-se necessário que os educadores proporcionem aos seus educandos caminhos e estratégias para sentir e perceber o mundo a sua volta. Desenvolver experiências dinâmicas, criando oportunidades e formas diferenciadas para expandir os conhecimentos e, principalmente, desenvolver a sensibilidade dos discentes (ITAJAÍ, 2014, p. 100).

O documento não apresenta mais nenhuma questão em relação à articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

3.7 Convergências e divergências encontradas nos documentos analisados

Conforme nossa análise, foi possível perceber que a problemática da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem sido objeto de preocupação das redes municipais de ensino, cujos documentos tratamos. Contudo, apesar de a maior parte dos documentos tratarem em seus conteúdos a articulação e/ou transição entre estas duas etapas, nem sempre há clareza sobre como esse processo poderá ocorrer. Há mesmo contradições

entre as perspectivas adotadas nos documentos específicos de orientação curricular para a Educação Infantil e aqueles que se referem ao Ensino Fundamental.

Encaminhamentos sobre esse processo tanto apareceram em documentos relativos à Educação Infantil, como em documentos voltados ao Ensino Fundamental; há também municípios que construíram documentos de diretrizes para a Educação Básica, compreendendo-se que no caso das redes municipais, conforme a LDB 9394/96, são de sua responsabilidade apenas as duas primeiras etapas. Tomamos como exemplo Florianópolis, onde nada consta sobre essa articulação no documento relacionado à educação infantil. No documento referente à educação básica, utilizam o termo “integração” para fazer referência a essa problemática.

Já outros, como Joinville, no documento da Educação Infantil pouco se fala sobre a articulação. Limita-se a repetir as indicações que já constam nas DCNEI, sem acrescentar orientações sobre como esse processo poderia ser desenvolvido. Todavia, quando analisamos o Plano Municipal de Educação constatamos que a articulação entre a Educação Infantil e a etapa seguinte é tratada como necessária, colocando como desafio para o Ensino Fundamental pautar suas propostas levando em conta as especificidades da infância. Ou seja, nesse caso, observamos que as indicações do Plano Municipal que é um documento de regulação da educação municipal, não foram incorporadas no documento específico da Educação Infantil.

Uma convergência entre as orientações do Plano Municipal e o documento específico curricular da Educação Infantil é encontrada no município de Criciúma - município onde a maior parte de suas crianças encontra-se na Rede Pública de Ensino. O Plano Municipal aponta que é necessária a articulação entre as duas etapas de ensino; as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil também o trata, apontando inclusive os problemas que podem decorrer dessa falta de articulação. Valoriza-se a dimensão “lúdica” como estratégia pedagógica para esse processo de “transição” (termo usado pelo documento).

Da Rede Municipal de Educação de Blumenau trabalhamos com dois documentos, conforme já apresentado anteriormente: documentos curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No primeiro documento adota-se uma posição contrária à antecipação da escolarização na Educação Infantil seguindo, nesse sentido, as orientações nacionais. No documento referente ao Ensino Fundamental argumenta-se que existe uma ruptura forte entre estas duas etapas, e que é necessário se pensar uma “articulação” entre as mesmas. A articulação proposta é a “incorporação” de objetivos, conteúdos e estratégias associando-se o

chamado “Pré-Escolar II” ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Para todas as áreas de conhecimento, permanece essa configuração curricular, no que parece assemelhar-se a um “ciclo de ensino” que abrangeria as crianças do último ano da Educação Infantil aos dois primeiros do Ensino Fundamental. Nesse caso, há uma contradição explícita entre o que dizem as diretrizes curriculares local e nacional para a Educação Infantil, na medida em que esta configuração curricular pode ser considerada como uma antecipação do ensino fundamental numa etapa educativa cuja especificidade já foi bem discutida na área e nos documentos oficiais de nível nacional.

Por fim, o documento curricular da Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de Itajaí, também destaca a problemática da transição/articulação, dando uma função importante aos registros feitos pelos professores, que devem acompanhar as crianças em sua ida para a escola, considerando que os mesmos ajudam os outros professores e professoras a conhecerem as crianças e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso, de acordo com o documento, ajudaria na articulação dos aprendizados do ensino fundamental com aquelas ocorridas na etapa anterior. Ressaltam ainda que é função da escola acolher essas crianças que estão passando por esse processo de transição. Já o documento do ensino fundamental não aponta diretamente a necessidade dessa articulação, mas indica eixos que acabam articulando a educação infantil e o ensino fundamental.

Em comum todos os documentos apontam na direção de estratégias pedagógicas que envolvam essas duas etapas – no caso da Educação Infantil, os registros e/ou outros documentos que informem sobre o processo de aprendizagem nesta etapa educativa. De modo geral, as recomendações dirigem-se ao Ensino Fundamental, indicando-se a necessidade de esse considerar as crianças que recebem – agora aos seis anos de idade, inspirando-se em processos educativos desenvolvidos na Educação Infantil, citando como exemplo, as brincadeiras ou o “lúdico” como também é tratada essa atividade.

4. AS PESQUISAS: O “OLHAR” DA CRIANÇA NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E O OLHAR DE PESQUISADORAS SOBRE ESSE PROCESSO

Para compreender as mudanças que ocorrem na vida das crianças e como essas a vivenciam quando passam de uma etapa educativa para a outra, abordaremos, neste capítulo, um conjunto de pesquisas que buscam analisar o que as próprias crianças têm a dizer sobre isso. Como já dito anteriormente, pela impossibilidade de fazer essa pesquisa com as crianças, optamos por apresentar aqui apenas as pesquisas que deram “voz” às crianças; no período de tempo por nós delimitado para a revisão da literatura, selecionamos as pesquisas de Amaral (2009), Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Motta (2011), Correa e Bucci (2012) e de Dias e Campos (2015), apresentadas a seguir. Concordamos com Albuquerque e Protásio (2005) que em sua pesquisa apontam que:

Todos: especialistas, familiares, poder público, instituições sabem o que é “melhor para as crianças”, do que precisam, do que gostam, o que lhes diverte ou não, no que devem acreditar... Todos sabem, menos elas. Todos são ouvidos, menos elas. Fala-se das crianças e nunca com as crianças. (ALBUQUERQUE; PROTÁSIO, 2005, p. 97-98).

Destacamos assim a importância de ouvir as crianças nas pesquisas, em especial no tema desse trabalho, e concordando também com Rocha (2004) quando ressalta que:

Dar voz às crianças, tirá-las do silêncio, pesquisar a partir do ponto de vista delas, “com olhos de criança”, tem sido o objectivo de uma nova frente de pesquisas que vem utilizando as entrevistas com as crianças e o uso das fotografias e o vídeo (procedimentos até então não utilizados nas pesquisas da área da Educação Infantil), para conhecer as formas de ser criança no interior das instituições educativas (ROCHA, 2004, p. 252).

“Dar voz” às crianças significa compreendê-las como sujeito de direitos, e como diz Kramer (2006, p. 15) sobre esse período denominado infância na vida do indivíduo: “reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira [...]. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos”. Isso implica também em reconhecer que as crianças são “sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo” (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p. 71).

4.1 As pesquisas

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), a partir de uma pesquisa de tipo etnográfico, relatam as vivências de um grupo de crianças durante a sua passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na cidade municipal de Belo Horizonte. A pesquisa foi feita em duas instituições – uma de Educação Infantil e a outra, uma Escola de Ensino Fundamental. Segundo os/as autores, “os dados da pesquisa incluem anotações no diário de campo; gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras, crianças e suas famílias; e artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aula” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 124).

Durante a pesquisa na instituição de educação infantil, foi constatado que as propostas da professora se pautavam principalmente nas brincadeiras. Em sala também havia a escrita bastante presente “em diversos suportes e gêneros textuais” onde “diferentes participantes eram produtores ou destinatários de textos escritos” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 127). Os participantes eram as crianças, a professora, a pesquisadora, as famílias e outros (id. *ibid.*, p. 126). Sobre as tentativas e experimentações quanto ao processo de escrita, “as crianças não foram pressionadas a produzir uma resposta correta, o que proporcionou um ambiente de experimentação e o desenvolvimento de hipóteses sobre a linguagem escrita” (id. *ibid.*, p. 130).

As pesquisadoras acompanharam a turma no ano seguinte, na sua ida ao 1º ano da escola de ensino fundamental. A nova escola possuía “dezessete salas de aula, laboratório de ciências, sala de informática, biblioteca-polo, ginásio poliesportivo, quadra coberta e dois pátios internos” Segundo os/as autores/as, esses novos espaços da instituição eram definidos pelas crianças como “muito, muito, muito grande” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 131). Durante o mês em que acompanharam a turma, “o espaço em que as crianças ficaram mais tempo foi a sala de aula (entre 42% e 86% do tempo total)” e “as brincadeiras entre as crianças foram permitidas principalmente no momento do recreio, o que trouxe uma das atividades mais valorizadas na educação infantil para um segundo plano” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 132).

As autoras, após analisar diversos aspectos do ensino fundamental, ressaltaram que os mesmos “representam uma ruptura em relação às práticas escolares vivenciadas pelas crianças na educação infantil” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p.132). A existência de filas em todos os momentos em que as crianças saíam de sala; a presença de carteiras

enfileiradas e voltadas para a professora e a diminuição significativa de artefatos culturais disponíveis foram alguns desses aspectos destacados.

Quanto às atividades presentes nas propostas da professora, ficou evidente para as pesquisadoras que as crianças deveriam buscar o conhecimento de forma individual, sem coletividade - frases como “Cada um tem que fazer o seu. Não pode olhar o do colega” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 133) foram ditas várias vezes pela professora. Ainda constataram as autoras que:

[...] as práticas educativas centraram-se no treino grafomotor e na produção de comportamentos considerados adequados: permanecer sentado a maior parte do tempo, conversar pouco com os colegas, seguir as orientações dadas e esperar todos acabarem as atividades (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 134).

Dentre as conclusões das pesquisadoras também está o fato de que na instituição de educação infantil “o dia a dia da turma era organizado, principalmente, em torno das brincadeiras”, e que as propostas do planejamento pedagógico “eram realizadas em vários espaços da instituição: sala de aula, oficina de artes, pátio e cantina” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 125). Conforme as autoras,

Na escola de educação infantil pesquisada, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais, com os usos do tempo e do espaço estruturados em torno dessa atividade. [...] Ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. [...] As práticas educativas da escola de ensino fundamental, ao longo do primeiro mês de aula, organizaram-se em torno da repetição de atividades de treino psicomotor, tomadas como pré-requisitos para a apropriação do sistema de escrita (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

Concluem - e concordamos com as mesmas, que:

[...] a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

Essa ruptura levantada pelas pesquisadoras fica ainda mais explícita quando analisamos as reações das crianças; esse é o foco da pesquisa desenvolvida por Amaral (2009).

A pesquisa de Amaral (2009) foi realizada numa instituição de Educação Infantil municipal da situada Curitiba. Sustentada por observações e no convívio com um grupo de crianças, a pesquisadora buscou analisar o que é ser criança e viver a infância nas instituições escolares, ouvindo os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Amaral, as crianças, sujeitos da pesquisa, passaram por uma forte ruptura no ano de 2007, uma vez que haviam iniciado “o ano letivo como a última etapa da educação infantil e que, atipicamente, por força do Mandato Judicial (n° 402/07)¹¹, em julho, foi transformada em primeiro ano do ensino fundamental de nove anos” (AMARAL, 2009, p. 6). As falas das crianças quanto à inserção no 1° ano do Ensino Fundamental deixam claro as fortes mudanças na organização das práticas pedagógicas e de rotina das crianças:

Aqui tem amigos muito chatos, eu gostava mais da turma de lá, tinha parquinho, tinha a hora do almoço, que almoçava antes do horário daqui, era muito “massa”, tinha um monte de recreio, a gente assistia televisão, **lá tinha hora para tudo**, para brincar e para descansar – concluiu o menino (Fala de Lucas, diário de bordo, 23 de novembro de 2007) (AMARAL, 2009, p. 9).

Na fala de Lucas, ao ser indagado pela pesquisadora sobre o que tinha de diferente na creche em relação ao 1° ano do ensino fundamental, conseguimos perceber que as crianças sentem fortemente as diferenças entre elas, já que no ensino fundamental a rotina se torna intensa e cheia de atividades. Esse fato se mostra evidente na mesma pesquisa, na fala da pequena Heloisa: “estou com tanta atividade para fazer para professora que nem te vi” (AMARAL, 2009, p. 11), quando abordada pela pesquisadora em um dos momentos vivenciados na sala de aula. Segundo Amaral,

[...] as crianças, geralmente, costumam relacionar as atividades aos momentos organizados pelos adultos, algo que elas desenvolvem para atender as expectativas da professora, para se adequar à proposta escolar. E, muitas vezes, se queixam do excesso de atividades escritas e pedem para fazer outras coisas (AMARAL, 2009, p. 11).

A pesquisadora também mostra que os interesses das crianças são deixados de lado na maior parte do tempo, com o uso pela professora da famosa frase “se der tempo a gente faz” (AMARAL, 2009, p. 12). Citando Goulart (2007), a autora destaca a necessidade que as crianças têm de brincar:

¹¹ A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba solicitou a reorganização de 171 escolas municipais naquele ano, a fim de transferir para o primeiro ano, no segundo semestre de 2007, as crianças do pré II que completaram seis anos naquele ano (AMARAL, 2009, p. 6-7).

As crianças precisam de tempo para brincar entre elas, definindo tipos de brincadeira, papéis, tempos, regras e normas. A escola das crianças de 6 a 10 anos, principalmente, não pode negligenciar esse ponto. As atividades livres são tão importantes quanto às dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade da criança (GOULART, 2007, p. 81, apud AMARAL, 2009, p. 12).

Amaral finaliza seu texto trazendo mais uma vez a fala do pequeno Lucas, e sua posição quanto à passagem da educação infantil para o ensino fundamental concluindo que no “ensino fundamental tem exigências em demasia, as tarefas são muitas, na educação infantil “tinha hora pra tudo, para brincar e descansar”” (AMARAL, 2009, p. 14).

A terceira pesquisa que apresentamos foi desenvolvida por Motta (2011). Trata-se de um estudo longitudinal realizado em uma escola pública municipal na cidade de Três Rios, no Rio de Janeiro. A pesquisa se estendeu por três anos (2007-2009), sendo acompanhado o mesmo grupo de crianças “desde o 3º período da educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental” (MOTTA, 2011, p. 159).

Também nessa pesquisa são destacados aspectos similares aos apresentados pelas outras pesquisadoras, cujos trabalhos apresentamos acima. Um dos aspectos ressaltados pela autora é o poder disciplinador, nos lembrando de que “a disciplina explicita as regras, o corpo deve cumpri-las” (MOTTA, 2011, p. 167). As crianças então, não somente vivem esses processos de disciplinamento, mas também destes se apropriam, de modo a alcançar seu objetivo principal: obedecer às regras.

Motta nos aponta que quando as crianças obedecem às regras (tanto as regras impostas socialmente quanto aos “combinados” feitos com as crianças no decorrer do ano), não há necessidade da chamada punição, ou castigo.

Quando o controle funciona, não há necessidade de punição, para isso as sanções normatizadoras são aplicadas sob a forma de micropenidades, que se apresentam desde punições sutis até castigos que implicam privação de alguma atividade ou humilhações (MOTTA, 2011, p. 170).

O mobiliário também ajuda na questão do controle:

A disposição do mobiliário contribui para o exercício do controle. As carteiras, de maneira geral, são dispostas em filas, deixando um espaço na frente reservado para a professora, as amplas janelas são transparentes. Parece que as coisas estão dispostas na escola de forma a criar uma rede de

olhares que controlam uns aos outros: o professor controla sua turma, o diretor controla a escola (MOTTA, 2011, p. 167).

Todavia, como mostra-nos a autora, as crianças também desenvolvem formas de resistir a esses controles, criando estratégias para alcançar as expectativas dos adultos.

A tarefa consistia em riscar no papel as letras a e circular as e. Lídia cantava uma música referindo-se aos sons ê e é, pensei no som de i, que nem foi citado. A professora incentivava, elogiava e consertava o que estava incorreto. Fazia junto, segurando a mão da criança. Júlia parecia ter dificuldades, conversava, levantava. Fazia cara de exausta. Tentou então outra estratégia: riscava todas as letras e ia mostrar para a professora que a corrigia: "- Não, essa é a letra t..." Com esse movimento, observava o dever dos colegas que tinham terminado e que estavam sendo colados em seus cadernos (MOTTA, 2011, p. 168).

Essas estratégias de resistência – no caso acima, segundo a autora, “Julia já havido aprendido a ‘colar’ como tática de sobrevivência na escola” revelam também os processos de apropriação ativa dos “códigos da cultura escolar”, ressignificando-os as relações com outras crianças, ou seja, na “cultura de pares” (MOTTA, 2011, p.168). Apesar de as perspectivas pedagógicas no ensino fundamental serem bastante embasadas na questão do controle, Motta nos mostra que:

O corpo não fica sentado na carteira, vai ao banheiro, levanta, se espreguiça, faz contorcionismo, aponta lápis. As interações também não cessam durante as atividades e, mesmo por ações proibidas, como comer bala, podem ocorrer sem serem notadas. [...] Há um dinamismo incessante na sala (MOTTA, 2011, p. 169).

Ainda tratando dos processos disciplinares na escola, Motta (2011) também destaca a uniformização do tempo: submetidas a mesma organização de horários/atividades, as crianças “devem sentir fome, vontade de ir ao banheiro, ter disposição para fazer as tarefas ou brincar nos mesmos horários” (MOTTA, 2011, p. 170). Motta finaliza sua análise com a seguinte afirmação, com a qual concordamos: “O que não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos” (id. *ibid.*, p. 171).

Outra pesquisa que estudamos foi realizada por Correa e Bucci (2012) em uma EMEI da cidade de São Paulo, numa turma com 21 crianças, do último ano da Educação Infantil. Como metodologia de pesquisa, as autoras optaram pela realização de entrevistas com as crianças, organizando-as em pequenos grupos. Segundo as mesmas,

A opção pela entrevista em pequenos grupos, sob a designação “Rodas de Conversa” (RC), ao invés de individualmente, deu-se com base no estudo de Campos; Cruz (2006). As autoras constataram que por meio de entrevistas realizadas com um maior número de crianças elas se mostraram mais a vontade para falar e puderam participar mais livremente, complementando, concordando ou discordando da fala do outro. (CAMPOS; CRUZ, 2006) (CORREA; BUCCI, 2012, p. 2-3).

Duas estratégias foram usadas nas rodas de conversa: “História a Completar” e “Desenho com Histórias”, métodos utilizados por outras pesquisadoras anteriormente (CORREA; BUCCI, 2012, p. 3-4). No grupo pesquisado, as autoras observaram fortemente a presença de uma ideia de que as crianças são “sujeitos a serem preparados para o futuro, nesse caso, para o ingresso no ensino fundamental” (CORREA; BUCCI, 2012, p. 7).

Nos encontros e brincadeiras propostas, a professora era representada como castigando, brigando e passando atividades na lousa. As falas e desenhos das crianças deixavam claro “o quanto a exigência de disciplina estava presente” (CORREA; BUCCI, 2012, p. 7). Após analisar algumas situações, as pesquisadoras constataram que “as propostas da professora sempre tinham como objetivo, ao fim e ao cabo, treinar as crianças para o uso do alfabeto” (CORREA; BUCCI, 2012, p. 9). As falas das crianças também mostravam que os momentos de brincadeira eram os seus preferidos, além de que os espaços externos da EMEI eram os que elas mais sentiam prazer em estar. As histórias criadas pelas crianças traziam traços do real (brinquedos que existiam na EMEI; momentos de opressão, frases de impacto da professora nos momentos de opressão) e do imaginário das crianças (brinquedos que não havia no EMEI, mas que elas demonstravam gostar muito) (CORREA; BUCCI, 2012). Quanto às expectativas das crianças em relação ao ensino fundamental, as pesquisadoras apontam:

[...] o que as crianças mais utilizaram como recurso para falar sobre como seria a EEF, foram as suas próprias experiências vividas na EMEI. Por um lado, a reprodução da rotina marcada por lições e castigos; por outro, o desejo por uma escola que em que pudessem brincar, que fosse bonita e agradável (2012, p. 13).

As crianças pesquisadas pelas autoras claramente já sabiam o que enfrentariam no modelo proposto no ensino fundamental, e “seguiam desejando um ambiente em que pudessem ser felizes, tanto na pré-escola quanto no ensino fundamental” (CORREA; BUCCI, 2012, p. 15).

A última pesquisa que nesse trabalho será apresentada foi desenvolvida por Campos e Dias (2015), com um grupo de crianças da rede pública de educação da cidade de Joinville. A pesquisa, inspirada na metodologia etnográfica, acompanhou este grupo no período de 2013-2014, e concluída no final deste último ano, quando esse mesmo grupo já havia ingressado no Ensino Fundamental.

A coleta de dados foi feita através de observações participantes, registros escritos e fotográficos e entrevistas com as crianças (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 637). As pesquisadoras apontam que “ao findar o ano de 2013, as crianças perceberam que o próximo ano suscitaria outras experiências, bem diferentes das praticadas até então” (id. *ibid.*, p. 638). Assim como na pesquisa de Correa e Bucci, anteriormente analisada, as crianças já tinham uma noção das diferenças que ocorreriam.

Indagadas sobre o motivo que as levaria a trocar de escola no ano seguinte, as crianças respondiam “tô crescendo!”, ou explicavam que “pelo fato de já terem feito seis anos e não poderem mais ficar na educação infantil” (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 639) teriam que mudar para a escola de Ensino Fundamental. As crianças mostraram em suas falas que essa passagem era mais que apenas uma simples troca de escola, mas uma passagem para um novo universo (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 639). Ir para lá significava, segundo apontamento das autoras, “fazer parte do mundo letrado” (*idem*).

Dessa forma, o início da escolarização parece girar em torno desse universo letrado. E para as crianças da pesquisa de Campos e Dias, essa passagem ao novo universo é importante, como constataram as autoras em um diálogo com uma das crianças:

Joaquim, você gosta mais aqui da escola ou mais do CEI? Joaquim novamente responde: Daqui [escola], porque aqui... a gente faz bastante coisa, a gente faz mais coisa do que lá. Aqui a gente vai saber ler e escrever. Ah! Lá no jardim também é legal, tem o parque, né? Mas aqui vou aprender mais coisas. Foi a minha mãe que falou! Ah! Tem as tarefas também, que eu adoro, né? (Diário de Bordo, 2014) (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 639).

E assim vemos na fala de Joaquim a grande espera de sua mãe quanto aos processos de ensino e aprendizagem da criança, no que se refere às práticas de leitura e escrita. Ainda sobre o processo de alfabetização e as expectativas das crianças sobre o Ensino Fundamental, as autoras apontam que

[...] mesmo as crianças interagindo com cadernos, letras e livros no cotidiano da educação infantil, suas falas nos indicavam que não entendiam isso como

processo de aquisição de linguagem escrita. Pelo contrário, as falas denotavam que essa apropriação só seria realizada após o ingresso no 1º ano” (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 640).

Mas ao se depararem com as diferenças entre a educação infantil e o ensino fundamental, as crianças acabavam mostrando que essa ruptura as modifica; segundo as pesquisadoras,

[...] por um lado, as falas das crianças nos indicam a importância de frequentar a escola e sua ansiedade em participar desse mundo; por outro, suas condutas e relações no cotidiano do ensino fundamental vão nos indicando como essa tarefa é ainda sofrida para muitas delas (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 640).

Uma observação importante apresentada nessa pesquisa diz respeito as atitudes da professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Quando questionada pelas crianças, nos primeiros dias de aula, sobre quando iriam brincar, a professora usava frases como “Calma, calma! Estamos agora no primeiro ano, aqui é pra aprender a ler e escrever!”, “Vocês [...] já são grandes” ou “Vocês vão ver só como é bom aprender essas coisas” (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 640-641). As pesquisadoras nos mostram então:

[...] o quanto está implícito o não reconhecimento das atividades desenvolvidas na educação infantil e a ratificação de que naquele momento eles iriam aprender a ler e escrever. Em outras palavras, as aprendizagens relacionadas às interações das crianças com o brincar foram relegadas a segundo plano, consideradas de menor importância (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 641).

Outro aspecto ressaltado Campos e Dias é o fato de que “as experiências anteriores das crianças [...] não são consideradas no currículo do 1º ano” (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 641). Lembramos que Sacristán (2005, p. 22) já nos alertava que “a criança não é uma tábula rasa a ser preenchida pelos adultos, mas ela é o agente ativo em seu desenvolvimento”. Mas ao se deparar com muitas das práticas do ensino fundamental, as experiências vividas pelas crianças em suas trajetórias são esquecidas.

Assim como na pesquisa de Motta (2011), aqui também as pesquisadoras encontraram atitudes de resistência, por parte das crianças, em face da posição da professora, colocando a chamada “submissão” em xeque, uma vez que o aluno deveria ser submisso ao professor em sala, já que o “professor é aquele que sabe, e, por isso, tem uma posição superior” (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 642); as trocas de olhares com os colegas, os intercâmbios verbais, a atividade motora, a transformação do material em brinquedo mostram que as determinações

dos tempos, a organização das aulas e as suas definições não são exclusivamente desse adulto - as crianças tornam a sala de aula um espaço dinâmico e diversificado, criando:

modos de “burlar” as normas instituídas pela escola (copiar sem conversar; não brincar com o material; sentar corretamente; não pedir para ir ao banheiro; levantar a mão para poder falar etc.) como demonstraram a perpetuação do discurso, conforme podemos observar no diálogo entre Gabriela e Felipe: “Gabriela olhou para Felipe e disse: ‘Olha só, Felipe, você ainda não terminou a atividade. Sabe por quê? Você fica brincando’” (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 641-642).

Toda prática pedagógica que “valoriza o corpo dócil, disciplinado e passivo” segundo Campos e Dias (2015, p. 642) tem uma ideologia como base - onde “o sujeito, para ganhar prêmios, deve se sujeitar às normas ditadas pelo adulto da relação - nesse caso, a professora” (id. *ibid.*, p. 643). A educação escolar deve ser pensada para a submissão ou para a emancipação? Essas práticas do ensino fundamental apontam para qual educação?

Outro aspecto importante também analisado nessa pesquisa foi o silêncio; segundo as autoras, “o silêncio das crianças pode evidenciar que a interação não foi consensual nem bem-sucedida; antes, entende-se que algo foi silenciado” (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 644). Ressaltam mais uma vez que as regras consideradas próprias do “ofício de aluno”, ora eram subvertidas, ora eram acatadas pelas crianças, num processo em que estar no Ensino Fundamental também era encarado pelas crianças como o “gosto pelo novo, pelas novas experiências, pelos saberes oportunizados àqueles que frequentam essa etapa” (id. *ibid.* p. 645).

Finalizam então o artigo apontando que “as falas das crianças indicaram a necessidade de as diversas instâncias responsáveis pelas políticas, tanto no contexto da elaboração quanto no contexto da prática, atuarem de modo articulado, pois as análises dos dados demonstraram que a ampliação do tempo escolar [...] como medida isolada não promoveu a construção da escola democrática almejada, tampouco garantiu uma educação de qualidade às crianças” (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 647-648).

4.2 O que nos mostraram as pesquisas

Os artigos apresentados nesse capítulo convergem em diversos aspectos. Mostram-nos também que o processo da passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental é marcado por várias divergências. De um modo geral, esses aspectos divergentes se dão em relação às práticas pedagógicas, já que a ideia de ludicidade é deixada

de lado no Ensino Fundamental para dar lugar a alguns aspectos considerados importantes para essa faixa etária, como a atenção.

A questão do controle disciplinar é um aspecto que aparece fortemente nas pesquisas, já que as tentativas de controlar os corpos das crianças encontram-se aliadas aos espaços das instituições do ensino fundamental. As carteiras organizadas em fileiras, as filas para entrada e saída das salas de aula, o quadro exposto à frente das crianças, e a professora na frente de todos a fim de ter total controle sob a sala de aula - esses são alguns aspectos encontrados nas turmas a partir do 1º ano, fazendo com que a ruptura entre as etapas seja demarcada de maneira explícita.

As brincadeiras, nas propostas pedagógicas levantadas nas pesquisas, apareciam como foco nas instituições de educação infantil. Já nas instituições de ensino fundamental, muitas vezes, as propostas tinham como base a apropriação mecânica da linguagem escrita, com atividades previstas pelas professoras a quase todo momento. Nas instituições de ensino fundamental os momentos livres eram deixados em segundo plano.

Porém, é importante lembrar, que muitas vezes as expectativas das crianças quanto à entrada no 1º ano do ensino fundamental são pautadas em experiências vividas por alguns momentos de rotina nas próprias instituições de educação infantil, visto que a educação infantil também tem suas especificidades em relação aos espaços e propostas. E também no que escutam dos adultos - em especial dos familiares, que criam expectativas quanto à essa passagem e deixam explícito para as crianças a importância que dão para esse processo.

Dessa forma, concluímos que todas as pesquisas aqui apresentadas mostraram aspectos em comum para exemplificar as fortes rupturas presentes na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Também vimos que os sujeitos foco dessa passagem - as crianças - sentem esse processo em suas rotinas e vivências e percebem que as mudanças são grandes no dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos documentos e dos artigos, percebemos que os discursos sobre a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em geral, dão ênfase aos aspectos pedagógicos dessa passagem. Boa parte dos documentos analisados – tanto os promulgados em nível nacional, quanto os produzidos nos municípios pesquisados reconhecem a existência de rupturas entre estas etapas e, em sua maioria, indicam a necessidade de que a “cultura da Educação Infantil” seja introduzida nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os documentos apontam, como estratégia para viabilizar essa articulação, a produção de documentos de acompanhamento pedagógico sobre os processos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil que, seguindo com as mesmas quando de sua inserção no Ensino Fundamental, poderia ser uma mediação importante para que as professoras desta etapa pudessem conhecer seu percurso educativo na Educação Infantil. Reuniões pedagógicas, visitas, compartilhamento entre professoras também são indicados.

Do ponto de vista da gestão e organicidade das redes municipais de educação, a produção, em nível nacional, e também em alguns municípios pesquisados de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e, aqui especificamente no que interessa a essa pesquisa, abrangendo as duas primeiras etapas, parece ser uma iniciativa importante. Todavia, essa proposição não pode ser compreendida como justaposição de documentos específicos, mas ao contrário, observando-se as especificidades de cada uma destas etapas, encontrar eixos comuns que as façam aproximar-se.

No que diz respeito às pesquisas analisadas, observamos que todas constatarem uma forte ruptura no que se refere às práticas pedagógicas e de rotina entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Lembramos aqui o que nos diz Sacristán (2005), quando trata da escola:

As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias, de arrastarem uma tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão, por obrigação, e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores [...] (SACRISTÁN, 2005, p. 132).

O que está posto entre as pesquisas é de fato a problematização encontrada nas estratégias metodológicas utilizadas no ensino fundamental. Sacristán (2005, p. 177-190) nos traz algumas reflexões quanto às práticas de leitura e escrita nas escolas. Segundo ele, “a “ordem” escolar que define a categoria de aluno está muito ligada a ordem imposta pelas formas escolarizadas de ler e escrever” (SACRISTÁN, 2005, p. 177). E ainda afirma que:

[...] as práticas de leitura e escrita nas escolas adquirem formas e um significado especial; por isso socializam o leitor-aluno de uma forma singular. As modalidades de ler e escrever nas salas de aula se constituem em modos de ter acesso à cultura e em modos de ser pessoa (SACRISTÁN, 2005, p. 182).

Portanto, vemos que:

O vínculo entre a escolarização e alfabetização, assim como o caráter de iniciação da leitura e escrita para penetrar na cultura prestigiosa, fez com que se estabelecesse na tradição pedagógica o costume de dedicar as primeiras fases da escolarização quase que exclusivamente ao domínio da capacidade de ler (SACRISTÁN, 2005, p. 180).

Assim, esquecem-se as outras dimensões, que são tão importantes para as crianças. As pesquisadoras Albuquerque e Protásio (2005) trouxeram em seu artigo, e aqui concordamos e complementamos essa análise:

A total preocupação com a preparação dos alunos, para um futuro cada vez mais incerto, impede que a escola cumpra seu papel de valorizar a intensidade de vida trazida pelas crianças utilizando esse potencial em prol do desenvolvimento de forma integral, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e a sensibilidade. É lamentável perceber que tanta energia é constantemente desperdiçada ou, o que é pior, canalizada de maneira a transformar os pequenos, em adultos comportados e eficientes (ALBUQUERQUE; PROTÁSIO, 2005, p. 104).

Pontuamos também que muitas das análises apresentadas pelos pesquisadores têm como perspectiva de pensamento a Pedagogia da Infância, que como nos aponta Nogueira e Vieira (2013) é:

[...] uma concepção educativa que considera o direito das crianças à educação como premissa para suas práticas pedagógicas a partir de seus interesses e necessidades. A Pedagogia da Infância foca seu olhar no atendimento de crianças de 0 a 12 anos de idade; prioriza o respeito ao direito de ser criança para além das fronteiras institucionais, que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que constituem cada etapa da educação básica. (NOGUEIRA, VIEIRA, p. 267)

Não é demais lembrar que a categoria “aluno”, como bem nos mostra Sacristán (2005), implica por sua vez um “ofício” que conjuga não apenas certo tipo de expectativa, mas também modos próprios de socialização no ambiente escolar:

[...] em torno da categoria *aluno*, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e “obriga” os *sujeitos* nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

Além de fundamentar o que pensamos sobre a categoria *aluno*, Sacristán também complementa a reflexão deste trabalho quanto às concepções de *infância*:

[...] estes (os menores) são pessoas que vivem suas vidas em condições reais. Como essas circunstâncias são variáveis e desiguais segundo a geografia em que se está, a cultura, a classe social, a etnia, o sexo ou qualquer outra circunstância de caráter pessoal ou social, os sujeitos vivem sua infância ou sua pouca idade de formas bem diferentes. A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais (id. SACRISTÁN, 2005, p. 22).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n.9, p. 317-325, 2006.
- ALBUQUERQUE, Simone Santos de; PROTÁSIO, Michelle Reinaldo. Quando as crianças passam a ser alunas? Problematizações sobre a articulação da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. **Diálogos em Educação**, Rio Grande/RS: Momento, 2004/2005.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: 32ª reunião anual da ANPED, 2009, Caxambu. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras Gráficas e Editora Ltda, 2009. p. 13-318.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental No Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares municipais para educação básica**; v.1. Educação Infantil - Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED, 2012.
- BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares municipais para educação básica**; v.2. Ensino Fundamental - Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED, 2012.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.114, 16 de maio de 2005.
- BRASIL. **Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.274, 06 de fevereiro de 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: 2009a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº. 06**, 08 de junho de 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2010e**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº. 10.172**, 09 de janeiro de 2001.

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

CAMPOS, R. F.; SILVA, R.. Ensino Fundamental de nove anos: processos locais de regulação e seus efeitos sobre a educação infantil. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C.. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. Campinas - SP: Papyrus, 2011, v. , p. 349-366.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et. all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo ; FRANCA, F. F. ; PEREIRA, L. A. ; CALSA, Geiva Carolina. A representação da concepção de infância na criança e no adolescente em Dom Casmurro. In: **VII Jornada do Histedbr: O trabalho didático na história da educação**, 2007, Campo Grande. Anais da VII Jornada do Histedbr: O trabalho didático na história da educação. Campo Grande: UNIDERP, 2007. v. 1. p. 1-23.

CORREA, Ádria Vanusa; MARCINEIRO, Silvana Alves Bento. A educação infantil na perspectiva histórico-cultural. In: **Diretrizes Curriculares Da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma**. Criciúma, 2015/2016.

CORREA, B. C.; BUCCI, L. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. 35ª Reunião da ANPED, GT 07, 2012. Disponível em:
<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-799_int.pdf>. Acesso em: 13fev. 2016.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma**. 2015/2016.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 6514, de 1º de dezembro de 2014. **Approva o Plano Municipal de Educação de Criciúma e dá outras providências**. 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** - Volume III, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / SC** - 2015.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GOULART, Cecília. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Língua Escrita**. Belo Horizonte, n.1, p. 77-86, jan./abr. 2007.

ITAJAÍ. Secretaria Municipal de Educação - Diretoria de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares**. 2014.

ITAJAÍ. Secretaria Municipal de Educação - Diretoria de Educação Infantil. **Diretrizes Municipais para a Educação Infantil**. 2014.

JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 8043, de 02 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. 2015.

JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil**. s.d.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seus anos de idade**. MEC/SEB. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Educação e Pesquisa**, 2011, v. 37, n. 1.

LOSSO, C. D.; MARCHI, Rita de Cassia. A construção social do ofício de aluno na educação infantil. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), v. 6, p. 603-631, 2011.

MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (orgs). Brasília, 2007.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo. SP: Ed. Brasiliense, 1985, p. 125-135.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? in: **Research in Comparative and International Education**, 3 (3), 2008.

MOTTA, Flávia. DE CRIANÇAS A ALUNOS: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 37, p. 157-173, 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa** (USP), v. 37, p. 121-140, 2011.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. VIEIRA, Suzana da Rocha. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013, p. 265-292.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção cultural da imaginação - Lev Vigotski: O Legado-I. In: **Revista Educação - Lev Vigotski**. Publicação especial. Editora Segmento, p. 40-47, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 1, n.16, p. 27-34, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Criança e educação: Caminhos da Pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa editores, 2004, p. 245-255.

ROCHA, E. A. C.; CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. Ensino Fundamental de nove anos: continuidade ou rupturas com as políticas de focalização no ensino fundamental? In: VASQUES, C.; SCHLICKMANN, M. S. P.; CAMPOS, R. (Org.). **Educação e infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 197-216.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estados e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.25-63, mar.2002.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga Vieira. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 96, v.27, out. 2006.

THEISS, Rúbia. **A transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das Leis nº. 11.114/2005 e 11.274/2006**. Rúbia Theiss; orientador Jéferson Silveira Dantas - Florianópolis, SC, 2015. 56p.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XII, n. 19, dez. 2002.