

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DANIELLE JUREMA BARCELOS

**A PASSAGEM DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES**

Florianópolis
2024

DANIELLE JUREMA BARCELOS

**A PASSAGEM DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Alba Regina Battisti de Souza.

Florianópolis
2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Barcelos, Danielle

A passagem das crianças da Educação Infantil para o
Ensino Fundamental : Perspectivas e ações docentes /
Danielle Barcelos. -- 2024.
214 p.

Orientadora: Alba Regina Battisti de Souza
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2024.

1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental . 3.
Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
4. Formação e Prática Docente. . I. Regina Battisti de Souza,
Alba. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Danielle Jurema Barcelos

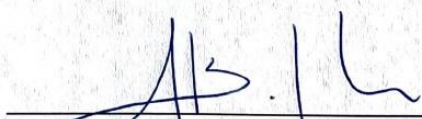
**"A Passagem Das Crianças Da Educação
Infantil Para O Ensino Fundamental:
Perspectivas E Ações Docentes"**

*Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação
junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação –
PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade
do Estado de Santa Catarina – UDESC.*

Florianópolis, 9 de agosto de 2024.

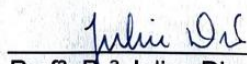
Banca Examinadora:

Presidente/a:



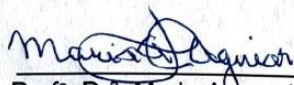
Profª. Drª Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Profª. Drª Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Profª. Drª Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Dedico este momento às duas mulheres extraordinárias, à minha querida vizinha (*in memoriam*), cujo amor e carinho moldaram quem sou hoje. Sua presença carinhosa e seu apoio inabalável serão eternamente lembrados. E à professora Mari Simone, (*in memoriam*), cuja paixão pela educação iluminou o caminho da minha filha e de tantas outras crianças. Sua dedicação incansável inspira-nos a buscar sempre o melhor. Que suas memórias vivam para sempre em nossos corações, como um testemunho do poder do amor e da educação.

AGRADECIMENTOS

Chegar a este momento é muito mais do que uma conquista: é a realização de um sonho. Não estive sozinha nesta jornada de dois anos, e é com profunda gratidão que agradeço a todos que me incentivaram ao longo do caminho.

Primeiramente, agradeço à minha querida orientadora, professora Dra. Alba Regina Battisti de Souza, pelo aceite no programa, por sua orientação, ajuda constante, e por seus toques e dicas valiosos. Foi uma imensa honra ser sua orientanda, você é uma inspiração.

Minha gratidão à banca examinadora, composta pelas professoras Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Dra. Julice Dias, por suas palavras carinhosas, sugestões pertinentes e pelo aceite. Também agradeço às professoras Dra. Mônica Teresinha Marçal e Dra. Mônica Wendhausen pela suplência.

À Universidade do Estado de Santa Catarina, por todo o meu percurso formativo desde a graduação, e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC: Dra. Larissa Cerignoni Benites, Dra. Raquel Fröhlich, Dr. Lidnei Ventura, Dra. Alba Battisti e Dra. Julice Dias. À professora Dra. Gisele Gonçalves, que me incentivou a realizar o mestrado.

Agradeço às minhas amigas Aline Machado e Clarice Galvão, com quem formei um trio inseparável durante o mestrado. Nossa amizade tornou esta jornada mais leve e foi fundamental em muitos momentos. Amo vocês!

Aos colegas e amigos que o NAPE me proporcionou, especialmente Sara Souto-Maior, Kênia Furtado e Anésia Furtado, obrigada por todo carinho e acolhimento! Ao professor Dr. Alino Martins Filho e ao colega de tardes de estudo na sala do NAPE, Marco César Krüger. Ao querido amigo, professor Mestre Leandro Antunes, obrigada por toda ajuda.

Às colegas da EBM Retiro da Lagoa, onde sou professora, minha sincera gratidão. Em especial, às amigas Maria Elisa Vicente, Rafaela Ferreira e Susanna Luz, obrigada pelo apoio e carinho de sempre! Agradeço também às crianças do grupo com quem atuei em 2022, quando me ausentei para me dedicar à pesquisa.

Um agradecimento especial à querida Maria Luiza Beduschi, a Keka, que me ajudou tanto na escrita do meu projeto, com encontros remotos e muitas trocas.

À minha incentivadora Nicole Alves, que era minha diretora, quando iniciei o mestrado. Obrigada, minha guerreira.

Agradeço profundamente às professoras participantes da pesquisa, que generosamente disponibilizaram seu tempo para nossos enriquecedores diálogos. Também expresso minha gratidão às escolas envolvidas, reconhecendo a prontidão e o apoio de suas gestões na realização desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por conceder a licença para aperfeiçoamento, possibilitando minha dedicação integral à pesquisa durante esses dois anos.

Ao meu marido Alexander, que sempre me incentivou e apoiou, especialmente cuidando de nossa filha para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Às minhas tias Sidelma e Vilma, ao meu padrasto Vilson, e ao meu querido irmão Mathias, que contribuiu com a criação do mapa da minha pesquisa, expresso meu mais profundo agradecimento.

Há duas pessoas especiais que são meu norte, minha razão e meus amores: minha querida filha Lívia e minha mãe, Jurema. Lívia, a mamãe teve que se ausentar em alguns momentos para estudar, mas você foi tão compreensiva e amorosa. Quero que saiba que tudo isso é para você. Obrigada por existir, minha filha!

E a você, minha mãe, Jurema, minha guerreira. Você não mediu esforços para que tivéssemos a chance de estudar, e graças a isso, chego aqui como mestre, vencendo através do estudo. Obrigada por ser quem você é em minha vida, obrigada por ser a minha mãe! Este trabalho é para você!

“A verdadeira coragem é ir atrás de seus sonhos mesmo quando todos dizem que eles são impossíveis”.

Cora Coralina

RESUMO

A presente dissertação de mestrado teve como objeto de estudo a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as implicações nas ações de docentes que atuam nesse contexto. Vinculada à Linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação e ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, a pesquisa investigou como as professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) definem e organizam suas práticas pedagógicas para essa transição, frente às demandas legais e curriculares. O objetivo geral do estudo foi compreender as perspectivas e as ações das docentes relacionadas à passagem das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos do estudo foram: (i) descrever aspectos das políticas e documentos orientadores de abrangência nacional e da rede municipal de ensino que tratam da passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, (ii) interpretar as concepções das docentes, quanto à articulação entre a Educação Infantil e os Anos iniciais, no que diz respeito à formação, ao currículo e às crianças e (iii) explicitar as experiências e práticas docentes, quanto à passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O território de estudo compreendeu a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). A partir de uma abordagem qualitativa e em uma perspectiva crítico-dialógica de educação, foram realizados estudos documentais e entrevistas semiestruturadas com as professoras. Os resultados destacaram a importância de uma passagem planejada e estruturada, valorizando práticas lúdicas e afetivas, além da formação continuada das docentes como pilares essenciais para uma transição enriquecedora. Desafios como a falta de formação específica e a necessidade de maior integração entre as duas etapas foram identificados. Os documentos analisados ressaltaram a importância de uma transição sensível às necessidades das crianças, garantindo continuidade no aprendizado e respeito à sua singularidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Formação e Prática Docente.

ABSTRACT

This master's dissertation focuses on the transition of children from Early Childhood Education to Elementary School and its implications for the actions of teachers working in this context. Linked to the Educational Policies, Teaching, and Training Line and the Didactics and Teacher Training Research Group (NAPE) of the Graduate Program in Education at the State University of Santa Catarina, the research investigates how teachers in the Municipal Education Network of Florianópolis (SC) define and organize their pedagogical practices for this transition in response to legal and curricular demands. The general objective of the study is to understand the perspectives and actions of teachers related to the transition of children from Early Childhood Education to the first year of Elementary School. The specific objectives are: (i) to describe aspects of national and municipal guiding policies and documents that address the transition between Early Childhood Education and Elementary School; (ii) to interpret teachers' conceptions regarding the articulation between Early Childhood Education and the Initial Years in terms of training, curriculum, and children; and (iii) to explain teachers' experiences and practices regarding the transition of children from Early Childhood Education to Elementary School. The study area comprises the Municipal Education Network of Florianópolis (RMEF). Using a qualitative approach and a critical-dialogical perspective of education, documentary studies and semi-structured interviews with the teachers were conducted. The results highlight the importance of a planned and structured transition, valuing playful and affective practices, as well as continuous teacher training as essential pillars for an enriching transition. Challenges such as the lack of specific training and the need for greater integration between the two stages were identified. The analyzed documents emphasize the importance of a transition sensitive to children's needs, ensuring continuity in learning and respect for their individuality.

Keywords: Early Childhood Education, Elementary School, Transition from Early Childhood Education to Elementary School, Teacher Training and Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa com a localização das escolas participantes.....	92
Figura 2 - Representações das docentes sobre a transição.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação de Teses de Doutorado	32
Quadro 2 - Relação de Dissertações de Mestrado.....	34
Quadro 3 - Relação de Trabalhos da ANPED.....	43
Quadro 4 - Relação de Artigos Seleccionados	48
Quadro 5 - Unidades da RMEF escolhidas para a realização da pesquisa.....	91
Quadro 6 - Documentos seleccionados para análise.....	94
Quadro 7- Categorias prévias para análise da entrevista.....	96
Quadro 8- Síntese dos documentos estudados.....	104
Quadro 9- Síntese dos pressupostos e indicativos dos PPPs.....	122
Quadro 10- Trajetória acadêmica e profissional das docentes participantes.....	126
Quadro 11- Interpretações dos diálogos com as professoras.....	182
Quadro 12- Interpretações das perspectivas docentes sobre a transição.....	185
Quadro 13- Interpretações das experiências e práticas docentes na transição.....	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEI - Centro de Educação Infantil

CEMJ - Centro Educacional Menino Jesus

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DEI - Diretoria de Educação Infantil

DEF - Diretoria de Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EBM - Escola Básica Municipal

EBMAPA - Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo

EBMDR - Escola Básica Municipal Darcy Ribeiro

EBMMC� - Escola Básica Municipal Maria Conceição Nunes

EF - Ensino Fundamental

EJA- Educação de Jovens e Adultos

GT – Grupo de Trabalho

NAI - Núcleo dos Anos Iniciais

NAPE - Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente

NAP- Núcleo da Ação Pedagógicas

NEIM - Núcleo de Educação Infantil Municipal

NEIMSJB- Neim São João Batista

NEIMLML- Neim Lausimar Maria Laus

NUFP AEI - Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis

PEEF - Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RMEF- Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SMEF- Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DA ORIGEM ÀS PERSPECTIVAS DO ESTUDO	17
1.1 O CAMINHAR QUE ME TROUXE ATÉ AQUI: TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL	19
1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA	26
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	28
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS FRENTE ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	30
2.1 ALGUMAS PESQUISAS VOLTADAS PARA A TEMÁTICA DE ESTUDO.....	31
2.1.1 Levantamento de Teses e Dissertações sobre o tema	32
2.1.2 Trabalhos publicados pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	43
2.1.2 Artigos – Portal de Periódicos da CAPES	48
2.1.3 O que as pesquisas revelaram.....	61
3 CONCEITOS FUNDANTES DO ESTUDO	65
3.1 A INFÂNCIA COMO ELO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
3.2 A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	73
3.3 A ATUAÇÃO DOCENTE NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	81
4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	90
4.1 PERCURSO DA PESQUISA.....	91
4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	92
4.3 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	92
4.3.1 Estudo documental	93
4.3.2 Entrevista.....	94
4.3.3 Procedimentos para sistematização e análise	95
5 EXPLORANDO OS DOCUMENTOS: O QUE REVELAM SOBRE A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	98
6 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDO: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E AS UNIDADES PARTICIPANTES DO ESTUDO	107
6.1 PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	107
6.1.1 Educação Infantil	107
6.1.2 Ensino Fundamental	110
6.2 AS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DO ESTUDO	115

6.2.1 NEIM São João Batista	115
6.2.2 NEIM Lausimar Maria Laus.....	116
6.2.3 EBM Darcy Ribeiro	117
6.2.4 EBM Antônio Paschoal Apóstolo.....	118
6.2.5 EBM Maria Conceição Nunes	120
7 DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS: ENTRE APRENDIZAGENS E DESAFIOS	125
7.1 PERFIL DAS DOCENTES PARTICIPANTES	125
7.2 A ANÁLISE DAS CATEGORIAS E SUAS REFLEXÕES.....	127
7.2.1 Concepções.....	127
7.2.2 Abordagens pedagógicas e ações docente.....	132
7.2.3 Relação com as Crianças, famílias e docentes	146
7.2.4 Formação.....	165
7.2.5 Dificuldades e desafios encontrados.....	171
7.2.6 Síntese do que foi revelado pelas entrevistas	182
PALAVRAS FINAIS	193
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE A- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	205
ANEXO I- PRIMEIRA PÁGINA DO PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	211
ANEXO II- DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA	212
ANEXO III- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	213

INTRODUÇÃO: DA ORIGEM ÀS PERSPECTIVAS DO ESTUDO

O tema desta dissertação é a compreensão das ações e perspectivas das¹ docentes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental sobre a passagem das crianças entre essas etapas educativas. O projeto de pesquisa esteve vinculado ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente e do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A motivação para este estudo surgiu, inicialmente, da minha experiência como docente da Educação Infantil, desde o ano de 2015, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), que oferece Educação Infantil (pré-escola²) e Anos Iniciais (até o quarto ano). Durante esse período na Educação Infantil, percebi a importância de promover uma maior aproximação com os demais profissionais da escola, incluindo tanto os professores de áreas (como Espanhol, Tecnologia e Artes) quanto àqueles que participam como regentes das turmas.

Com base nessa percepção, busquei desenvolver ações que promovessem a articulação e aproximação entre todos os envolvidos no processo educativo, porém, ainda não tinha uma compreensão clara do termo "transição", pois ele era novo para mim. À medida que participava de formações e estudos, passei a compreender melhor esse termo e o que significava para a minha prática, enquanto docente do último ano da Educação Infantil.

Fui, gradualmente, compreendendo que as ações direcionadas à passagem das crianças entre as etapas estavam desempenhando um papel importante em seu sentimento de segurança e em sua capacidade de realizar novas aprendizagens, conforme relatado pelas professoras que as recebiam. Elas demonstraram adquirir maior autonomia e apresentar melhores condições para aprender. A troca de experiências com outros profissionais se tornou um indicativo de que minhas ações estavam, de fato, tendo um impacto significativo para as crianças.

Conforme me aprofundava no assunto, meu anseio por conhecer mais só se intensificava. A oportunidade de ingressar no mestrado surgiu como um momento

¹ Nos referimos "às docentes", pois todas as participantes da pesquisa são mulheres.

² A pré-escola atende crianças dos 4 aos 5 anos de idade, conforme o art. II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, (Brasil, 2013).

propício para enriquecer minha prática educacional, abrindo caminho para possibilidades de aperfeiçoamento e aprendizado.

A partir do estudo de produções sobre o tema e dos indicativos dos documentos legais, foi possível identificar uma crescente preocupação e conscientização sobre a importância da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como a necessidade de vias mais efetivas nesse processo, no sentido de considerar a criança quanto ao seu desenvolvimento e expectativas, a articulação curricular de ambas as etapas e o conhecer e o reconhecer de como as professoras lidam com essas questões, quais seus aprendizados e saberes elaborados. No entanto, ainda há lacunas na compreensão das práticas docentes e na coordenação entre as etapas educacionais. A esse respeito, posso citar Mello (2018), pois este compartilhamento

[...] que envolve conhecimento e escuta resulta em aprendizagens docentes que possibilitam relações cuidadosamente pensadas no ensino fundamental para receber e acolher as crianças da educação infantil que chegam muito mais cedo no ensino fundamental; uma organização dos espaços e materiais mais intencional e articulada às necessidades e ao enriquecimento das necessidades das crianças; formas de gestão do tempo que contemplem os tempos diferentes das crianças; a proposição e organização de vivências que encantem as crianças tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, e, neste sentido, que lhes eduquem a atenção e o interesse (p. 66).

Dessa forma, a investigação das práticas pedagógicas e das experiências vivenciadas pelas professoras, durante esse período de passagem entre as etapas educativas, tal como se propôs no presente estudo, permitiu identificar desafios, estratégias bem-sucedidas e oportunidades de melhoria. Também contribuiu na discussão sobre os necessários subsídios para a formação contínua dos profissionais, promovendo a reflexão sobre suas práticas e incentivando a adoção de abordagens pedagógicas que possam tornar a passagem entre as etapas um momento de continuidade, voltado para processos de aprendizagem e desenvolvimento comprometidos com a aquisição e sistematização dos conhecimentos científicos, literários, culturais e artísticos, histórica e socialmente construídos, mas também considerando os direitos das crianças à infância, o que pressupõe, dentre tantos, o direito ao brincar, à proteção, à manifestação e à participação.

1.1 O CAMINHAR QUE ME TROUXE ATÉ AQUI: TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história. (Paulo Freire, 2021, p.53).

Sou uma pessoa. Sou um ser humano único, carregada de histórias e experiências que me constituíram ao longo da vida. Minhas vivências têm sido fundamentais para me conduzir até o momento presente e me sustentar em direção ao futuro. Neste relato, que mistura aspectos pessoais e acadêmicos, busco refletir sobre meu percurso formativo e reconhecer o poder transformador que essas vivências carregam.

Ao tomar consciência do impacto que cada experiência teve em minha trajetória, posso compreender melhor meus pontos fortes, e até mesmo os pontos frágeis, pois me fortaleço nessas situações. E utilizar esse conhecimento para contribuir na construção de um mundo mais justo e igualitário. A valorização de minha história e das aprendizagens, ao longo do caminho, tem fortalecido minha autoconfiança e autoestima, permitindo-me assumir um papel mais ativo na transformação da sociedade ao meu redor.

São episódios/momentos/fatos que foram determinantes/marcantes no percurso que me forjou como professora da Educação Infantil. São carregados de significados que estão presentes na minha atuação e na minha intenção de pesquisar a respeito do processo de passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Minha trajetória na Educação Infantil teve início na minha infância, pois frequentei uma Unidade da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Orisvaldina Silva. Tenho desse período lindas recordações, memórias afetivas e bem vivas, com os profissionais que me acolheram tão respeitosamente e que tive o prazer de conviver anos depois ao retornar à mesma escola como professora.

Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, estudei em uma escola localizada ao lado do NEIM que frequentei na Educação Infantil. Recordo-me do estranhamento, das mudanças que consigo sentir até hoje, como do tamanho da escola, tão grande na minha percepção, das carteiras enfileiradas, mas, ao mesmo

tempo, de uma professora acolhedora e carinhosa. As recordações desse período não são tão vivas e significativas, não são tão afetivas. Lembro de poucos fatos ocorridos, raros momentos de brincadeiras, e muito tempo na carteira, escrevendo, calculando, escutando... Talvez essa minha passagem para o Ensino Fundamental de alguma forma contribuiu para que esteja hoje aqui, em busca de possibilidades e de Instituições que realizam ações de transição, entre as etapas educativas da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

Ainda no Ensino Fundamental, vivi uma transição significativa ao trocar de escola, migrando para a Rede Privada, localizada mais próxima à minha residência. Essa mudança trouxe consigo uma mistura de emoções, pois representava um novo mundo para mim, repleto de incertezas e expectativas. No entanto, para minha agradável surpresa, fui calorosamente acolhida pela comunidade escolar e logo percebi que estava no lugar certo. Ao longo dos anos, tive a felicidade de encontrar professores verdadeiramente especiais e inspiradores, que não apenas compartilharam seus conhecimentos com paixão, mas também demonstraram um cuidado genuíno com o desenvolvimento de cada aluno. Essa experiência enriquecedora perdurou até o fim do Ensino Médio, quando me despedi daquela instituição que tanto marcou minha vida. Levo comigo as lembranças de um período repleto de aprendizado, crescimento e amadurecimento. Essa escola se tornou mais do que um local de estudo, tornou-se um espaço acolhedor, onde pude me preparar para enfrentar os desafios futuros com confiança e determinação.

A escolha de uma profissão é permeada por dúvidas e inseguranças, mesmo na infância, ao brincar de ser professora das minhas primas, em nenhum momento relatei que gostaria de ser uma professora. Talvez eu não escolhesse ser, mas fui escolhida para ser.

Aos 15 anos, uma tia minha e duas amigas me relataram que desistiram de frequentar a EJA (Educação de Jovens e Adultos), por não conseguir acompanhar, mas que tinham o desejo de se alfabetizar. Assim, me pediram ajuda. Realizamos encontros semanais e a gratificação veio, quando as letras viraram palavras e as palavras se transformaram em frases, lidas e compreendidas. Mas ainda não me via professora.

No último ano do Ensino Médio, fiz minha primeira tentativa de ingressar na universidade, escolhendo Psicologia, o curso que acreditava ser minha paixão.

Infelizmente, não fui aprovada, o que me deixou com um sentimento de frustração. Estudei arduamente e me dediquei ao máximo, mas pareceu que não foi o bastante.

Em meados de 2006, com apoio de minha mãe (que pagou a inscrição, após ver em um jornal) realizei o vestibular para Pedagogia na UDESC, era o curso que avaliava ter mais proximidade com o curso de Psicologia. Quando vi meu nome na lista de aprovados, foi uma grande emoção, seria a primeira pessoa da minha família a ingressar em uma universidade, neta de uma analfabeta, filha de mãe solo e empregada doméstica. Era o início de uma paixão que nem imaginaria. Seria o início de tudo, mesmo sem ainda saber.

Nas primeiras semanas de aula, o prédio antigo³, lindo, cheio de histórias, e os professores, inesquecíveis como certo professor de óculos, cabelos espetados, com um brilho e uma paixão por ensinar, chamado Tito Sena⁴... Como não se apaixonar pelo curso? Como negar que sim, eu seria uma Pedagoga!

Mas quando seria? No início de 2007, no segundo semestre da graduação, deu-se início a minha experiência profissional na Educação Infantil, como auxiliar de sala do mesmo colégio da Rede privada em que estudei. Receio, inexperiência, novidades e uma acolhedora professora que me recebeu para trabalhar com ela. Seu jeito encantador com as crianças se tornou uma referência, um exemplo de trabalho e dedicação. Poder estar junto à prática docente de uma professora experiente durante a graduação me trouxe um olhar diferenciado, pude relacionar aspectos teóricos estudados com a prática, aliar à teoria, compreender processos, me aperfeiçoar. Fiquei por 2 anos nessa escola. Resolvi então traçar novos rumos.

Em 2009, mudei de escola, ao iniciar o curso Montessori no Centro Educacional Menino Jesus (CEMJ), localizado no Centro de Florianópolis. Fui convidada a trabalhar nessa Unidade, na biblioteca, onde pude aprofundar os estudos acerca desse método tão interessante e instigante. Em 2010, a escola abriu uma filial no bairro Santa Mônica (Florianópolis), muito próximo ao Campus I da UDESC. Assim,

³ O primeiro prédio da FAED é localizado no Centro de Florianópolis-SC. Esse edifício foi construído para acomodar a *Escola Normal Catarinense*, sendo inaugurado em 1926. No ano de 1964, a Faculdade de Educação passa a atender nesse local, permanecendo até o ano de 2007 onde foi transferida para o atual endereço no bairro Itacorubi, em Florianópolis. Já, o antigo prédio se tornou a sede do Museu da Escola Catarinense, em 2007. Fonte: Histórico do Museu da Escola Catarinense, disponível em: <http://www1.udesc.br/?id=2035>

⁴ Doutor em Ciências Humanas, professor da UDESC desde o ano de 2007, atuava com os temas: relações humanas, sexualidade, Sociologia, teorias da aprendizagem e infância. Um professor dedicado e querido por todos. Deixou-nos precocemente na noite de 24 de março de 2015, deixando saudades e um legado de amor pela educação, respeito e admiração por seus alunos e colegas.

fui trabalhar nessa Unidade, agora com um novo desafio: trabalhar com os bebês. Aprendizado, descoberta e mais uma vez, com profissionais inspiradoras. Nesse mesmo ano foi a minha formatura, uma festa para comemorar com família e amigos. Sim, meu sonho se realizou. Agora era graduada.

Em 2011, já formada, continuava como auxiliar de sala no CEMJ à tarde. Nesse mesmo ano também foi o início - após participar do processo seletivo para o cargo de professora temporária na Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), - fui contratada e passei a atuar no Grupo 6 da Educação Infantil. Essa nova experiência foi repleta de muitos desafios, aprendizados, parcerias, e quando o ano letivo terminou, me senti grata e com certeza da escolha profissional.

Em 2012, tive uma nova oportunidade especial, de assumir a posição de professora, em uma turma do Maternal I, no Menino Jesus. Essa turma era a mesma que eu acompanhava desde a fase de bebês, e foi incrivelmente gratificante fazer parte do crescimento das crianças. Além disso, nesse mesmo ano, tive a oportunidade de trabalhar na Unidade que frequentei, quando era criança, o NEIM Orisvaldina Silva. Retornar e conviver com os profissionais que fizeram parte da minha própria infância foi uma experiência verdadeiramente gratificante. Eles me receberam de braços abertos, e eu me sentia imensamente segura e confortável naquele ambiente.

No mesmo ano, de 2013, dei início à minha primeira pós-graduação, em Psicopedagogia Clínica e Institucional. No início de 2013, veio a primeira aprovação em um concurso público, para a Prefeitura de São José. Despedi-me da escola que me acolheu tão bem e iniciei minha nova jornada. Uma jornada para um lugar muito especial, a Unidade de Educação Infantil Centro de Educação Infantil - CEI São José é localizada na Associação Catarinense de Educação Especial.

Trabalhava com o grupo 2 no período vespertino, porém, no período matutino, continuei na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na Unidade de Educação Infantil NEIM Celso Ramos, com um grupo de bebês, continuando os estudos da especialização.

Em 2014, mais uma grata surpresa, a convocação para o tão esperado concurso público para professora efetiva: agora da Prefeitura de Florianópolis. Para conseguir 40 horas foi necessário escolher duas unidades diferentes, com sorte de ser no mesmo bairro (Rio Vermelho). Atuava com o Grupo 1, no período matutino, e com o Grupo 6, no outro período (vespertino), diferenças que me completavam, início

e fim da Educação Infantil, duas paixões. Foi um ano muito gratificante, meu sonho de ser professora efetiva na RMEF fora realizado. Mesmo em duas unidades, me sentia muito feliz. Nesse ano, concluí a minha especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Ano de 2014 poderia ser melhor? Sim! No fim do ano foi aberta a possibilidade de uma troca de unidade por relotação⁵, algo até então inédito para quem estava no estágio probatório: era a chance de poder, ao menos, estar em uma única unidade, bastava tentar escolher. Mas foi melhor. Havia uma escola por onde eu passava todos os dias, próxima à minha residência. Nessa escola, havia apenas uma única vaga, para qual fui selecionada. Estava próxima à minha casa, estava nessa escola tão bem-vista e querida: na época chamada, Núcleo de Educação Infantil Municipal - NEIM Vinculado e Escola Desdobrada Retiro da Lagoa, sim, uma Unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental juntos!

Em 2015, cheguei a essa Unidade, onde estou atualmente, tudo muito diferente, seria a única professora de Educação Infantil, sem outras colegas para partilhar ideias. Mas dividir com outros profissionais também é significativo. Nesse ano, iniciei a minha segunda especialização, agora em Educação Infantil pela Faculdade Municipal de Palhoça (SC), resultando em muitos aprendizados e trocas importantes de conhecimentos sobre a infância.

Onde poderia ver dificuldades, vi possibilidades: a estranheza cedeu lugar para oportunidades. Profissionais de diferentes áreas? Mais possibilidades de rico conhecimento para as crianças! E assim, iniciei meu trabalho. Foi um coletivo com toda uma Unidade que reconhece as especificidades, mas acima de tudo, valoriza a importância do fazer pedagógico de cada etapa educativa, sem imaginar, que um dia, essa mudança de Unidade seria um dos motivadores de estar em um programa de Mestrado.

Em 2017, aconteceu algo maravilhoso e muito esperado: eu engravidei. As crianças do NEIM onde eu atuava acompanharam de perto o crescimento da minha barriga, estiveram presentes em cada etapa dessa jornada e compartilharam comigo todas as mudanças. Juntos, escolhemos o nome do bebê e tivemos conversas animadas sobre como ela nasceria e como os bebês vêm ao mundo. Ao final do ano,

⁵ A relotação para servidores efetivos é realizada por meio de processo seletivo interno e, através desta classificação, é possível escolher a troca de Unidade onde há vaga disponível.

eu estava com um barrigão e transbordando de amor, pois as crianças cuidavam de mim com tanto zelo, fazendo carinhos e massagens. Foi um momento mágico e muito especial para todos nós.

No ano de 2018, decidi fazer uma pausa na minha carreira como professora para me tornar mãe. Minha filha, Lívia, nasceu em janeiro, e a partir desse momento, dediquei-me inteiramente a essa nova e encantadora fase da minha vida. Ser mãe era um desejo profundo, e essa mudança representou uma transformação significativa em minha jornada. Para as crianças, prometi que levaria a minha filha para que conhecessem, pois ela também fazia parte desse laço afetivo que compartilhamos. Assim, ao longo do ano, fiz visitas frequentes à escola para manter esse vínculo especial. Durante todo esse período, deixei de ser a professora Dani para me dedicar plenamente ao papel de mãe da Lívia. Foi um período de grandes descobertas e aprendizados, uma experiência que transformou minha vida de maneira única e inesquecível.

Em 2019, retornei à escola com uma sensação de alegria ao estar de volta, pois ser apenas mãe durante o período de afastamento fez com que eu me distanciasse um pouco da minha identidade profissional. No entanto, mesmo animada com o retorno, o sentimento de preocupação em deixar minha filha ainda era presente. Apesar de contar com uma rede de apoio, lidar com essa questão não foi fácil. A experiência da maternidade e o retorno à docência me trouxeram novos desafios e perspectivas.

Nesse mesmo ano, recebi uma notícia gratificante: a escola foi mencionada como referência na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Embora, antes, os profissionais da escola não pensavam nessa palavra específica, sempre souberam da qualidade do trabalho. Esse reconhecimento fortaleceu ainda mais o compromisso em oferecer um ambiente acolhedor e adequado para que as crianças vivenciassem esse momento de forma tranquila e significativa, tanto emocionalmente quanto em termos de aprendizado.

O ano de 2020 foi marcado pelos desafios impostos pela Pandemia de Covid5⁶, demandando uma nova readaptação nas vidas e rotinas. Nesse período,

⁶ A pandemia de COVID-19, também conhecida como SARS-CoV-2, é uma doença causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Surgiu no final de 2019 na cidade de Wuhan, na província de Hubei, China, e desde então se espalhou por todo o mundo, resultando em um impacto devastador na saúde pública e na economia global. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a COVID-19 como uma pandemia em 11 de março de 2020, devido à

muitas mudanças aconteceram, e para mim, a oportunidade de buscar novos conhecimentos e aprofundar meus estudos na temática se apresentou. Mesmo diante das dificuldades impostas pelo distanciamento social, a equipe empenhou-se em realizar ações para não perder o vínculo com as crianças, mantendo a conexão e o cuidado, mesmo à distância.

No decorrer do ano de 2021, a escola conseguiu retomar as atividades presenciais, mas ainda com certa apreensão e cuidados redobrados. Contudo, a convivência entre as crianças e entre as pessoas se mostrou cada vez mais como algo essencial e enriquecedor. As crianças retornaram gradualmente, respeitando o ritmo e a segurança de suas famílias. Ficou claro que elas estavam saudosas da escola, ávidas por partilhar experiências e aprender juntas.

O período desafiador da pandemia, embora tenha gerado muitas tristezas, perdas e incertezas, proporcionou aprendizados importantes e reforçou a relevância do ambiente escolar como espaço de trocas, convivência e desenvolvimento integral das crianças. A busca contínua por novos conhecimentos nessa temática se tornou uma oportunidade para aprimorar minha prática e nutrir a conexão com as crianças, mesmo em tempos adversos.

O ano de 2022 foi mais um ano de alegria. Após toda a preparação, desde a escrita do projeto, os estudos para a prova escrita, a cada etapa ver que se aproximava a tão esperada chamada: aprovação para o Curso de Mestrado em Educação da minha tão querida UDESC, voltar após 12 anos de formada, com tão admirada professora Alba, como minha orientadora. Orgulho me definiu. Ano de retomada, de estudar, de conhecer pessoas e partilhar conhecimentos.

Aqui, sigo com o desejo que transcende o aprendizado formal: o desejo de contribuir de maneira significativa e retornar às minhas crianças com uma bagagem intelectual enriquecida. Com isso, posso continuar meu trabalho de forma mais

rápida disseminação do vírus e ao aumento significativo do número de casos e mortes em diferentes países. A pandemia levou a medidas drásticas de controle, como o distanciamento social, o uso de máscaras e *lockdowns*, as escolas ficaram fechadas durante um longo período e os professores passaram a realizar seu trabalho em *home office*. (Organização Mundial da Saúde OMS, Histórico da Pandemia de COVID-19, 2021 <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo>).

qualificada, inspirando outros profissionais que também buscam a esperança e a mudança.

1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

A motivação para este estudo surgiu da minha experiência profissional em uma escola da Rede municipal de ensino de Florianópolis, que oferece Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental I (até o quarto ano). Durante meu período como professora na Educação Infantil, percebi a importância de promover maior aproximação com os profissionais da escola, incluindo os professores de áreas (como Espanhol, Tecnologia e Artes), e aqueles que participam como regentes das turmas. Com base nessa percepção, busquei desenvolver ações que promovessem a articulação e aproximação entre todos os professores envolvidos no processo educativo.

Inicialmente, na minha atual Unidade Educativa, a palavra **transição** ainda não era conhecida, todavia, a cada ano fomos percebendo o diferencial do nosso trabalho. As crianças eram felizes, não estranharam a mudança, se sentiam pertencentes à escola porque é uma escola só: Unidade e Continuidade. Mas basta estar em uma mesma escola para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja qualificada? Foi preciso repensar, conversar e se aproximar.

Dividir com outros profissionais é significativo. Estar em uma Unidade que tem Educação Infantil e Ensino Fundamental pode sim ser diferente, mas se torna gratificante quando se tem a oportunidade de acompanhar o processo da criança. É um novo olhar, é poder saber que o proposto lá na Educação Infantil repercutiu e seu objetivo foi alcançado no Ensino Fundamental.

Guiada pelo desejo de explorar mais a fundo esse tema e identificar abordagens educativas que promovam a passagem entre as etapas de maneira mais significativa, e, sobretudo, de contribuir com colegas e toda uma Rede que está trabalhando, que iniciei a pesquisa. Repensando estratégias para condução desse processo — o qual, sem dúvida, implica em ruptura e mudança, mas busca ser realizado de maneira planejada, projetada e reflexiva —, é que também conduzi a pesquisa sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental, enfrentam um desafio que vai além da aprendizagem de novos conteúdos. Elas precisam se integrar a um

ambiente escolar diferente, com novas expectativas. Esse novo processo não é apenas sobre assimilar conhecimento, mas também sobre internalizar os valores, práticas e comportamentos esperados pelo contexto escolar (Fulaneto, Medeiros, Biasoli, 2020).

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco crucial na trajetória das crianças, caracterizado por desafios que podem ser as bases de suas experiências educacionais. Entretanto, reconhecer simplesmente esses desafios não basta. Nesse contexto, Gonçalves e Rocha (2021) defendem que a

[...] necessidade de pesquisas que, de maneira inovadora, busquem transformar os problemas em vez de meramente constatá-los", assim a abordagem inovadora de pesquisa pode direcionar seu foco não apenas para os obstáculos enfrentados pelas crianças e docentes, mas também para as estratégias pedagógicas adotadas, as políticas educacionais implantadas e a estruturação institucional. (Gonçalves e Rocha, 2021, p.22).

Esse processo pode ser desafiador. As crianças trazem consigo expectativas e formas de se relacionar com o mundo, construídas ao longo de sua trajetória na Educação Infantil. A passagem para o Ensino Fundamental pode gerar conflitos entre essas experiências anteriores e as novas demandas da cultura escolar. A questão é: Será que os adultos, ao assumirem o compromisso com o contexto da transição, seja na Educação Infantil ou no 1º ano do Ensino Fundamental, podem tornar esse momento mais significativo para as crianças? Como, então, podem os docentes, a escola, a família e o poder público contribuir nesse processo? O ponto de partida é o diálogo e a aproximação.

Assim, a pesquisa buscou dialogar com docentes que já vinham realizando um trabalho específico, no contexto da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Este diálogo foi fundamental para captar a riqueza das informações, possibilitando o aprimoramento das práticas pedagógicas, a construção de um conhecimento coletivo e a valorização da experiência e dos saberes dos docentes envolvidos. A interação entre a pesquisadora e os professores é essencial para embasar e enriquecer a pesquisa, como destaca Tardif (2014) sobre a importância do diálogo com os docentes na pesquisa educacional:

[...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer que também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos

competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (Tardif, 2014, p. 230).

Por meio desse diálogo, a pesquisa torna-se mais próxima do cotidiano dos professores e mais relevante para a prática educativa. Além disso, ao reconhecer os saberes específicos dos professores, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e para a melhoria da formação e valorização dos docentes.

Com base neste contexto, as questões que orientaram a pesquisa foram: Como as professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que atuam nos Grupos 6 e nos Primeiros Anos, definem o processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? A partir dessa compreensão, de que maneira organizam suas ações e práticas pedagógicas?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O **objetivo geral** da pesquisa foi: compreender as perspectivas e as ações relacionadas à passagem das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, segundo as docentes atuantes nessas etapas educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E os objetivos **específicos** foram:

1. Descrever aspectos das políticas e documentos orientadores de abrangência nacional e da Rede Municipal de Ensino que tratam da passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
2. Interpretar as concepções das docentes quanto à articulação entre a Educação Infantil e os Anos iniciais, no que diz respeito à formação, ao currículo e às crianças.
3. Explicitar as experiências e práticas docentes quanto à passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: na primeira seção introdutória, “Da origem às perspectivas do estudo”, é apresentada a trajetória pessoal e acadêmica que levou à escolha do tema. Nesta seção, são incluídas a justificativa do estudo, a formulação do problema de pesquisa e a definição dos objetivos que guiaram a investigação, situando o contexto e a relevância do estudo.

Seguindo para segunda seção, “Perspectivas teóricas frente às produções acadêmicas”, foi desenvolvida uma revisão de literatura relacionada ao tema. Isso incluiu a análise de teses, dissertações, trabalhos publicados pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e artigos acadêmicos. Essa análise teve a função de situar o tema em estudo dentro do panorama acadêmico atual, identificando contribuições, algumas tendências e possíveis lacunas.

Na terceira seção, “Conceitos fundantes do estudo”, são discutidos os principais conceitos teóricos que sustentam a pesquisa. Os subtemas abordados incluem a infância como elo articulador entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a atuação docente na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e os processos e desafios envolvidos nesta transição. Também são apresentados alguns elementos da legislação que abordam as considerações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

“Escolhas metodológicas” é a quarta seção, dedicada ao desenho metodológico da pesquisa. Aqui, foram detalhados o percurso seguido, o cenário da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados. Esta seção justifica as escolhas metodológicas e explica como elas são apropriadas para responder ao problema de pesquisa.

Na seção cinco, “Explorando os documentos: o que revelam sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, são analisados alguns documentos relevantes, extraindo informações sobre o que, e como, abordam a transição entre as etapas educativas.

E na quinta seção, “Contextualizando os campos de estudo”, são apresentadas as instituições participantes da pesquisa, trazendo seus princípios e organização curricular, segundo o Projeto Político Pedagógico, descrevendo o cenário do estudo estabelecendo um pano de fundo no que diz respeito à interação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no âmbito da pesquisa.

Na sexta seção “Campos de estudo e diálogos com as professoras: entre aprendizagens e desafios”, foi realizada a análise das entrevistas realizadas com as docentes, apresentando as principais aprendizagens e desafios relatados, tal como previsto nos objetivos no estudo. Esta análise qualitativa realiza uma interlocução com

as professoras, envolvidas diretamente no processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS FRENTE ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Nesta seção, são apresentadas as perspectivas teóricas decorrentes das buscas sistemáticas realizadas sobre o tema, no sentido de identificar tendências e formas de abordagem e ainda algumas possíveis lacunas.

2.1 ALGUMAS PESQUISAS VOLTADAS PARA A TEMÁTICA DE ESTUDO

A busca⁷ sobre o tema central “a passagem/transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” foi realizada nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Portal de Periódicos da CAPES⁸ e arquivos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)⁹, Reuniões Anuais Nacionais.

O recorte temporal selecionado abrange o período de 2012 a 2022, um intervalo significativo, após duas mudanças legislativas importantes na educação brasileira. A primeira delas foi a Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o Ensino Fundamental com duração de 9 anos, com a inclusão das crianças a partir dos 6 anos de idade. A segunda mudança foi a Lei nº 11.700/2008, que tornou obrigatória a frequência das crianças a partir de 4 anos na pré-escola. Essas alterações legislativas impulsionaram estudos e sistematizações sobre o tema, resultando em um aumento significativo de publicações na sequência da implementação das novas leis.

No processo de levantamento de publicações relacionadas ao tema de estudo “A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, foi inicialmente definido o descritor principal para a busca: “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Além disso, foram incluídos sinônimos para a palavra “transição”, como “mudança” e “passagem”. Foram considerados também os termos “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental” e “Educação Fundamental”, assim como

⁷ O levantamento foi realizado em parceria com a doutoranda Sara Duarte Souto-Maior, por se tratar da mesma temática de estudo, porém as análises foram realizadas individualmente.

⁸ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD - portal desenvolvido para a realização de busca de teses e dissertações, realizadas nos institutos brasileiros de pós-graduação. Portal de Periódicos CAPES- biblioteca virtual, onde estão disponibilizados os artigos científicos para finalidade de pesquisa.

⁹ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma entidade brasileira fundada em 1978, que reúne pesquisadores, professores e estudantes da área de educação. Seu propósito é fomentar e disseminar a pesquisa educacional. A ANPEd realiza eventos acadêmicos, como congressos e encontros, para apresentar e discutir estudos e reflexões relevantes para o campo educacional. Fonte: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>.

seus respectivos possíveis substitutos, como "Educação da Infância", "Ensino Básico" e "Educação Básica".

2.1.1 Levantamento de Teses e Dissertações sobre o tema

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, após definir os termos de busca, foram encontradas um total de 57 dissertações e 13 teses relacionadas ao tema. Para o presente estudo, foram selecionadas 4 teses e 14 dissertações que abordam especificamente a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os trabalhos selecionados estão organizados em dois quadros distintos: um para as teses e outro para as dissertações, ordenados de acordo com o ano de publicação (crescente). Cada pesquisa foi numerada para facilitar sua identificação durante a descrição.

Quadro 1: Relação de Teses de Doutorado

TESES DE DOUTORADO				
Fonte: e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD Descritores: Tema 1: “transição” OR “mudança” OR “passagem” Tema 2: "Educação Infantil" OR "Ensino Fundamental" OR "Educação Fundamental" OR "educação da infância" OR "ensino básico" OR "educação básica" Período: 2012 a 2022				
Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)/ INSTITUIÇÃO	LINK PARA ACESSO
1	2012	Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos.	Keila Hellen Barbato Marcondes (Universidade Estadual Paulista- UNESP)	http://hdl.handle.net/11449/101554
2	2014	A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Cinthia Votto Fernandes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS)	http://hdl.handle.net/10183/102342
3	2015	Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	Patrícia C. Campos Ramos (Universidade de Brasília -UNB)	http://repositorio.unb.br/handle/10482/18151 http://dx.doi.org/10.26512/2015.03.T.18151
4	2021	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados	Angélica de Almeida Merli (Universidade de São Paulo-USP)	https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-27082021-120807

Fonte: elaborado pela autora em parceria com a doutoranda Sara Duarte Souto-Maior (2023).

A primeira tese “Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos” (Marcondes, 2012), parte do olhar das crianças, professores e responsáveis para então observar a ruptura ou continuidade entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao observar, entrevistar e coletar dados, durante um semestre na Educação Infantil e um ano letivo no Ensino Fundamental, dialogou com as crianças em pequenos grupos, onde elas produziram desenhos, entrevistou responsáveis e observou o ambiente escolar.

Após analisar os dados, Marcondes (2012) constatou que há necessidade de urgente reflexão sobre a transição, para evitar as rupturas e assim influenciar negativamente no desenvolvimento das crianças que perpassam essas etapas, ou seja, a pesquisadora pôde concluir que as práticas docentes devem ser revistas, o modelo vigente é voltado aos moldes tradicionais de alfabetização sem possibilitar o brincar no Ensino Fundamental.

A segunda tese, “A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência” (Fernandes, 2014), buscou levantar relatos com os sujeitos envolvidos no processo educativo das crianças da pré-escola (professores, equipe pedagógica, famílias e as próprias crianças), para que a partir de seus relatos, suas ações e o que pensam sobre a educação fossem evidenciados.

Segundo Fernandes (2014), os entendimentos de pré-escola que foram levantados evidenciaram que há a preocupação com o preparo para a aprendizagem da leitura e da escrita, com propostas pedagógicas que visam uma escolarização precoce, com a finalidade do futuro sucesso escolar, sem o real sentido ou significado para a criança. Para a autora, a transição não é pensada através das crianças, ou para as crianças, mas sim por um adulto que deveria, mas não possibilita fazer desse momento uma continuidade de propostas significativas. (Fernandes, 2014).

A terceira pesquisa de doutorado, “Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (Ramos, 2015), foi realizada com crianças de 5 a 7 anos, contando com adultos colaboradores, para assim analisar a construção dos significados na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, envolvendo momentos individuais e coletivos. Analisou também a compreensão que o adulto trazia sobre:

criança, participação e a transição para o 1º ano do Ensino Fundamental, utilizando como instrumentos: grupo focal entrevistas semiestruturadas e observações.

Conforme Ramos (2015), A mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é vista como um momento crucial que pode desencadear novas significações de si mesmo, especialmente influenciadas pela introdução de novos artefatos culturais e pela experiência de transição em si. A autora sublinha a necessidade de preparar crianças, famílias e escolas para essa transição precoce na educação, provocada por mudanças nas políticas educacionais. Além disso, ressalta a importância de considerar o contexto cultural e as interpretações individuais das crianças.

A quarta pesquisa de doutorado, “A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos Integrados” (Merli, 2021), utilizou como estratégia cursos de formações com os profissionais que atuam nas duas etapas de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental, possibilitando uma integração para uma reflexão sobre práticas e concepções.

Analizando argumentações, inquietações e sugestões levantadas durante os encontros, a pesquisadora (Merli, 2021) pôde elencar os principais pontos que estiveram presentes nesta etapa de escuta e diálogos, tais como a necessidade de aumentar as formações continuadas, auxílio para que as unidades possam realizar articulações entre as duas etapas, enfatizando a importância da equipe gestora, principalmente da coordenação pedagógica no processo de ajudar os professores envolvidos, e também a importância da valorização de uma formação voltada para o ser humano de forma integral, valorizando as ações dos envolvidos: crianças e adultos.

Quadro 2 - Relação de Dissertações de Mestrado

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO				
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD Descritores: Tema 1: “transição” OR “mudança” OR “passagem” Tema 2: "Educação Infantil" OR "Ensino Fundamental" OR "Educação Fundamental" OR "educação da infância" OR "ensino básico" OR "educação básica" Período: 2012 a 2022				
Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)/ INSTITUIÇÃO	LINK PARA ACESSO

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO				
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD Descritores: Tema 1: “transição” OR “mudança” OR “passagem” Tema 2: "Educação Infantil" OR "Ensino Fundamental" OR "Educação Fundamental" OR "educação da infância" OR "ensino básico" OR "educação básica" Período: 2012 a 2022				
1	2012	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Adriana Zampieri Martinati (Pontifícia Universidade Católica- PUC Campinas)	http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15493
2	2013	As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Izabel Maciel Monteiro Lima (Universidade Federal do Ceará-UFC)	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7539
3	2014	Proposta curricular da rede municipal de juiz de fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Edinéia Castilho Ribeiro (Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF)	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/758
4	2016	Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição	Lílian Rodrigues Corrêa (Universidade Federal do Pampa –UNIPAMPA)	http://dspace.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/1478
5	2016	Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais	Fernando Ferrão (Universidade Federal de Santa Maria- UFSM)	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17988
6	2017	Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano	Joana Zanatta (Universidade Federal da Fronteira Sul –UFSS)	https://rd.uffs.edu.br/handle/refix/1146
7	2018	O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização	Renata Santana de Miranda Cardoso (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC)	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21617
8	2020	A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da creche oeste	Lucimara Artussa Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12648

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO				
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD Descritores: Tema 1: “transição” OR “mudança” OR “passagem” Tema 2: "Educação Infantil" OR "Ensino Fundamental" OR "Educação Fundamental" OR "educação da infância" OR "ensino básico" OR "educação básica" Período: 2012 a 2022				
9	2021	O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Karina Graziela Lins (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC)	https://repositorio.pucsp.br/jsui/handle/handle/23844
10	2021	A criança e o brincar: transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Natal	Karluza Araújo Moreira Dantas (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/43738
11	2021	O brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise das narrativas de crianças	Letícia Joia de Nois Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14669
12	2022	O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública	Gisele dos Santos Oliveira Batista (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC)	https://repositorio.pucsp.br/jsui/handle/handle/26079
13	2022	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores	Rosa Cleide Marques Machado (Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE)	https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6359/5/Rosa_Machado.2022.pdf
14	2022	Linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental: análise da transição segundo as professoras	Keila Cristina Armando de Moraes (Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR)	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17074

Fonte: elaborado pela autora em parceria com a doutoranda Sara Duarte Souto-Maior (2023).

Na primeira pesquisa, nomeada "Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental" (Martinati, 2012), a passagem entre as etapas é analisada sob o ponto de vista das crianças e dos professores que participaram do estudo. O objetivo principal foi compreender os processos de transição a partir da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, buscando explicitar as experiências das crianças tanto na Educação Infantil quanto no

primeiro ano do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas entrevistas e observações.

Martinati (2012) também estudou o ponto de vista dos professores em relação à transição e à obrigatoriedade das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. A pesquisa constatou que, nas instituições observadas, não havia preocupação, planejamento e debates sobre a articulação entre as etapas. Desde o início da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, foram identificados problemas que ainda não puderam ser solucionados, devido à falta evidente dessa articulação.

A segunda pesquisa, intitulada "As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar" (Lima, 2013), teve como objetivo observar na prática como ocorre a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola pública. Para isso, foram utilizadas estratégias de observação e entrevistas com os envolvidos, incluindo crianças, profissionais e famílias.

Como resultados, Lima (2013) constatou que ao ingressar no primeiro ano a estratégia de ensino é o foco na alfabetização (aprender a ler e escrever), onde as atividades voltadas para tanto utilizam um tempo muito maior em relação às propostas de interações, brincadeiras, ciências naturais e artes. Já na Educação Infantil, a intenção era minimizar as possíveis dificuldades que as crianças poderiam encontrar no Ensino Fundamental, com propostas antecipadas de escritas com vistas à alfabetização das crianças.

A terceira pesquisa, nomeada "Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental" (Ribeiro, 2014), teve como objetivo investigar o significado da pré-escola e a compreensão da transição entre essa etapa e o Ensino Fundamental, por parte dos profissionais, familiares e crianças do primeiro ano e da pré-escola. Para isso, foram utilizadas entrevistas, fotografias dos espaços e análise da documentação pedagógica. A pesquisadora constatou que a pré-escola observada carrega os traços da escolarização das crianças, sendo vista como uma preparação para o sucesso na vida escolar futura. No entanto, o entendimento da transição por parte dos adultos nesse estudo foi de que ela ocorre naturalmente, à medida que a criança cresce, não havendo necessidade de planejamento específico. Ribeiro (2014) defende uma nova

identidade para a pré-escola, com a criança como sujeito principal, um espaço de compartilhamento de experiências e uma escola básica com um projeto comum de formação humana.

A quarta pesquisa, com o título "Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição" (Corrêa, 2016), foi realizada em 2 escolas de Educação Infantil e 6 escolas de Ensino Fundamental municipais. Os participantes da pesquisa foram os professores que atuavam na última etapa da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Corrêa (2016) realizou observações nas salas de aula desses professores, focando na análise da proposta pedagógica, rotina, tempo e espaço. Além disso, foram conduzidas entrevistas para compreender o entendimento dos professores sobre a transição entre as etapas, a fim de realizar um diagnóstico.

Após reflexão e discussão com os próprios participantes, o objetivo da pesquisa foi elaborar uma Proposta Político Pedagógica de transição entre as etapas para o município onde a pesquisa foi realizada (Corrêa, 2016).

Na quinta pesquisa, intitulada "Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição Da Educação Infantil para os Anos Iniciais" (Ferrão, 2016), o foco foi as crianças, buscando explorar seus sentimentos em relação à escola e à transição que vivenciaram, por meio de diálogos e desenhos. Além disso, foram realizadas observações dos momentos cotidianos na escola.

Na perspectiva de Ferrão (2016), há uma interrupção nas experiências vivenciadas pelas crianças ao passarem da Educação Infantil para os Anos Iniciais. O brincar, que era central na Educação Infantil, acaba sendo deixado em segundo plano, gerando uma dicotomia entre brincar e aprender. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de uma melhor articulação, formação e interesse por parte de todos os envolvidos, a fim de proporcionar uma transição que respeite as especificidades da criança.

Na sexta pesquisa, "Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano" (Zanatta, 2017), as crianças desempenharam um papel central no estudo. A pesquisadora optou por ouvi-las, observá-las e descobrir por meio delas o que compreendem sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Foram investigadas suas recordações em

relação à Educação Infantil e os sentimentos que experimentam ao ingressarem no primeiro ano.

A passagem entre as etapas, de acordo com Zanatta (2017), gerou um impacto para as crianças, uma vez que houve a transição do foco na brincadeira para o foco nos estudos. Isso evidencia a necessidade de aproximação e compreensão do que significa ser criança. No entanto, a pesquisa apontou que é necessário promover mudanças nas duas etapas do processo de transição.

Na sétima pesquisa, denominada "o processo de transição Educação Infantil/Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do Ciclo de Alfabetização" (Cardoso, 2018), foram analisadas as formas pelas quais os relatórios descritivos da Educação Infantil poderiam contribuir para o planejamento dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental. Verificou-se que essa avaliação possui um caráter importante e decisivo, na elaboração dos planos de ensino dos professores. No entanto, Cardoso (2018) ressalta que os registros da educação infantil e os planejamentos do primeiro ano nem sempre levam em consideração o processo de transição vivenciado pelas crianças.

Diante disso, a pesquisadora defende a necessidade de realizar ações de articulação entre os relatórios descritivos da Educação Infantil e os planejamentos do primeiro ano, como forma de refletir e desenvolver ações que efetivem a passagem entre as etapas de forma mais suave, sem rupturas. Essa integração entre os documentos pode contribuir para uma transição mais adequada e garantir uma continuidade do desenvolvimento das crianças.

Na oitava pesquisa, "A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da creche Oeste" (Artussa, 2020), os principais temas abordados foram alfabetização e letramento, políticas públicas direcionadas à alfabetização, no primeiro ano do Ensino Fundamental, e o ensino da leitura e escrita na Educação Infantil. A pesquisa utilizou questionários com professores das duas etapas e análise de documentos, como instrumentos para coletar dados e realizar uma abordagem qualitativa.

A partir dos resultados obtidos, a pesquisa proporciona uma reflexão sobre o processo de alfabetização, durante a transição entre as etapas. Busca-se encontrar um equilíbrio entre evitar a antecipação de conteúdos dos Anos Iniciais na Educação

Infantil e, ao mesmo tempo, oferecer às crianças experiências significativas no contexto da alfabetização. Nesse sentido, Artussa (2020) reflete sobre o papel do professor, destacando a necessidade de reinvenção constante e aperfeiçoamento profissional para atender às demandas desse processo de transição.

Dessa forma, a pesquisa contribui para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando os desafios da alfabetização e letramento, bem como a importância do papel docente nesse contexto (Artussa, 2020).

Na nona pesquisa, intitulada "O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental" (Lins, 2021), o objetivo foi investigar como os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental utilizam os relatórios descritivos individuais das crianças que estiveram na Educação Infantil durante o processo de transição entre as etapas.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras como método de coleta de dados. O objetivo era analisar quais informações eram consideradas importantes e quais elementos eram relevantes para a construção de ações afirmativas que possibilitassem a articulação da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Lins, 2021).

Os resultados revelaram que os relatórios descritivos não estão sendo utilizados da forma como poderiam. Eles não fazem parte do planejamento dos professores do primeiro ano, sendo que o foco recai mais nas questões comportamentais das crianças, em vez de evidenciar o currículo da Educação Infantil. Segundo Lins (2021), essa falta de integração é evidente, tanto nas ações formativas quanto no uso dos relatórios para auxiliar no processo de transição.

Esses achados ressaltam a necessidade de uma maior valorização e utilização dos relatórios descritivos individuais como uma ferramenta efetiva para a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Isso poderia contribuir para uma transição mais suave e consistente, levando em consideração não apenas aspectos comportamentais, mas também o desenvolvimento e aprendizado das crianças durante a Educação Infantil (Lins, 2021).

O décimo estudo, "A criança e o brincar: transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Natal" (Dantas, 2021), foi

conduzido em uma escola de Educação Infantil, envolvendo crianças que estavam no último ano dessa etapa e ingressaram no Ensino Fundamental, bem como os professores das turmas observadas e analisadas. O objetivo da pesquisadora era investigar se, durante a transição entre as etapas, o brincar ainda estava presente e valorizado.

Dantas (2021) constatou que, ao entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças acabaram perdendo tempo para brincar, uma vez que o brincar já não era considerado tão importante. Houve uma separação entre brincar e aprender, em conformidade com uma cultura escolar que segue uma rotina rígida. Isso contrasta com a Educação Infantil, onde a ludicidade das crianças é respeitada. A pesquisadora destacou a falta de formações continuadas como um dos obstáculos para auxiliar os professores nessa transição, assim como a necessidade de um ambiente físico adequado que proporcione um espaço acolhedor para as crianças.

A décima primeira pesquisa, intitulada “O brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise das narrativas de crianças” (Nois, 2021), utilizou as narrativas das crianças como meio de compreender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com ênfase no aspecto lúdico no ambiente escolar. O estudo foi conduzido de forma qualitativa, por meio de entrevistas realizadas com as crianças em dois momentos distintos: durante a fase de Educação Infantil e após a transição para o Ensino Fundamental.

A partir das narrativas das crianças, Nois (2021) identificou que a transição entre as etapas não tem ocorrido de maneira adequada. Ficou evidente que na Educação Infantil há uma preocupação maior com o brincar, enquanto no Ensino Fundamental a ênfase é voltada para uma abordagem escolar tradicional, com foco nas atividades curriculares.

A décima segunda pesquisa, “O Processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: identificando as necessidades formativas do professor do 1º Ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública” (Batista, 2022), teve como objetivo entender os desafios enfrentados por professores do 1º ano e crianças, durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa foi motivada pelas experiências e preocupações da pesquisadora em relação a esse processo de transição, objetivando assim compreender a perspectiva das crianças sobre estar em uma escola de Ensino Fundamental e desenvolver

princípios para uma proposta formativa que leve em conta as diferentes visões dos professores e das crianças, em relação ao processo de transição. Com uma abordagem qualitativa, Batista (2022) realizou entrevista com famílias, contação de histórias e observação com crianças de uma mesma turma de uma escola pública estadual.

Os resultados da pesquisa revelaram que a escola é um lugar importante para as crianças viverem, aprenderem e compreenderem o mundo. Nesse sentido, pensar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolve refletir sobre a integração e a infância, de modo a garantir a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, evitando rupturas abruptas. A educação básica deve priorizar a educação integral dos sujeitos (Batista, 2022).

O objetivo da décima terceira pesquisa, "A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores" (Machado, 2022), foi examinar as diversas influências da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando esta transição como um dos fatores que pode contribuir para altas taxas de reprovação no início do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nessa etapa, adotando uma perspectiva histórico-cultural.

De acordo com Machado (2022), a passagem entre as etapas é um momento singular no processo de escolarização, uma vez que demanda transformações rápidas no desenvolvimento das crianças. Os professores enfrentam desafios nessa transição, pois são os responsáveis por conduzi-la, o que torna a tarefa complexa e exige uma formação docente voltada para a prática, de modo a contribuir para uma inserção social transformadora.

O propósito do estudo, intitulado "Linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental: análise da transição segundo as professoras" (Moraes, 2022), décima quarta pesquisa, foi examinar a visão dos professores em relação à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como foco o desenvolvimento infantil e a aprendizagem da escrita. O estudo considerou a importância do desenvolvimento simbólico nesse processo complexo de construção histórica. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos professores das duas etapas. O

objetivo foi comparar os pressupostos desses profissionais, em relação à transição entre as etapas e ao processo de aprendizagem da alfabetização.

Após a análise dos dados, ficou evidente para Moraes (2022) que, embora o aspecto lúdico e o brincar façam parte do planejamento dos professores, é necessário e urgente pensar em estratégias que permitam uma nova perspectiva e postura de toda a equipe escolar, bem como um currículo comum que enfatize a articulação da teoria com a prática pedagógica, visando um trabalho efetivo de transição, com foco no aprendizado das linguagens e no desenvolvimento da criança.

2.1.2 Trabalhos publicados pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

A fonte de buscas no site da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - se concentrou nas Reuniões Anuais Nacionais realizadas no período de 2012 a 2022, nos seguintes Grupos de Trabalhos (GT): GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT 08 - Formação de Professores, GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 12 - Currículo e GT 13 - Educação Fundamental.

No site da ANPED, não há buscador que possibilita a pesquisa avançada com mais de um descritor. Desta forma, foi escolhido realizar uma pesquisa mais artesanal, ou seja, entrar em cada site das Reuniões Anuais Nacionais e nos 5 GTs selecionados. Com a análise dos títulos, 6 trabalhos foram selecionados e estão enumerados, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - Relação de Trabalhos da ANPEd sobre o processo

Fonte: ANPEd					
Busca: GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos GT 08 - Formação de Professores GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita GT 12 - Currículo GT 13 - Educação Fundamental Descritores: Transição, Educação Infantil e Ensino Fundamental Período: 2012 a 2022					
Nº	ANO	TÍTULO	GT	AUTOR(ES)	LINK PARA ACESSO
1	2012	A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao Ensino	7	Bianca Cristina Correa Lorenzza Bucci	http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1799_int.pdf

Fonte: ANPEd					
Busca: GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos GT 08 - Formação de Professores GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita GT 12 - Currículo GT 13 - Educação Fundamental Descritores: Transição, Educação Infantil e Ensino Fundamental Período: 2012 a 2022					
		Fundamental sob a ótica das crianças			
2	2012	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um outro lugar escolar para as crianças de seis anos	13	Maria Renata Alonso Mota	http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1930_int.pdf
3	2015	Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo?	12	Rosalva de Cássia Rita Drummond	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4131.pdf
4	2015	Proposta curricular da rede municipal de Juiz De Fora: Um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	07	Edinéia Castilho Ribeiro	https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4147.pdf
5	2019	Os entrelugares de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental: currículos de resistência cotidiana	12	Tamili Mardegan da Silva Letícia Regina Silva Souza	http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4892-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
6	2019	Currículo e o tempo de aprender: aproximações necessárias para pensar a alfabetização Nacional	12	Bonnie Axer Rosalva de Cássia Rita Drummond	http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5431-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Fonte: elaborado pela autora em parceria com a doutoranda Sara Duarte Souto-Maior (2023).

O primeiro trabalho, intitulado "A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças" (Bucci 2012), é o desdobramento de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar o

impacto do Ensino Fundamental de 9 anos no trabalho pedagógico, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Bucci (2012) explorou a perspectiva das crianças, agora mais novas em função da alteração da legislação, que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos (Lei nº 11.700/2008). Pensou na perspectiva delas em relação às expectativas para ingressar no Ensino Fundamental, bem como suas vivências na Educação Infantil. O objetivo era estudar a compreensão das crianças sobre a transição entre as etapas. A pesquisa constatou que, mesmo na Educação Infantil, já havia uma aproximação com um modelo mais rígido e inflexível de rotinas, com antecipação das propostas pedagógicas, sem levar em consideração que as crianças são sujeitos de direitos e precisam ter suas vozes ouvidas.

O segundo trabalho intitulado “Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um outro lugar escolar para as crianças de seis anos” (Mota, 2012) teve como objetivo abordar a política educacional do Ensino Fundamental de Nove anos e suas implicações para as práticas de “governo” (conceito foucaltiano) da infância, e como essas práticas influenciam o espaço escolar para as crianças de seis anos.

Mota (2012) apresenta resultados de uma pesquisa que discute como essa política afeta o contexto escolar das crianças de seis anos, criando um novo espaço para elas dentro da escola. A implantação dessa política pode alterar as relações entre as crianças e a escola, uma vez que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental possuem diferentes formas de organização e propostas pedagógicas distintas. A partir desse entendimento, a criança de seis anos passa a ocupar um lugar diferente na escola, o que pode influenciar também suas formas de vivenciar a infância.

Neste estudo, a autora procura relacionar-se com as ideias de Michel Foucault e outros pensadores pós-estruturalistas. Ao analisar diversos materiais, teve a percepção de que a dissolução das fronteiras pode aproximar as crianças de seis anos das estruturas já estabelecidas no Ensino Fundamental. Surgem discursos que defendem a adaptação dessas crianças à lógica dessa etapa escolar, sugerindo uma escolarização mais precoce. Enquanto alguns documentos oficiais reforçam a importância da infância e da brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há outras vozes na sociedade que propõem uma escolarização antecipada. Nessa tensão entre diferentes discursos, o novo sujeito escolar de seis anos vai se

configurando, moldado tanto pelas práticas discursivas quanto pela vivência das próprias crianças (Mota, 2012).

O terceiro artigo, "Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo?" (Drummond, 2015), aborda o debate em torno do ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, levantando questões sobre o currículo nas diferentes etapas e refletindo sobre os conhecimentos produzidos na escola.

Drummond (2015) destaca a importância de discutir se a antecipação da entrada das crianças no Ensino Fundamental foi realmente feita para ampliar o acesso ou para encurtar a Educação Infantil. Nesse sentido, ela questiona: "Qual é a educação que a criança tem direito?" A reflexão central do artigo é que as questões relacionadas à infância não devem ser exclusivas da Educação Infantil, destacando um distanciamento entre as etapas e diferenças significativas entre o lúdico e a escolarização

O quarto trabalho, "Proposta curricular da rede municipal de Juiz De Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental" (Ribeiro, 2015), foi realizado a partir da pesquisa de mestrado abordada anteriormente no Quadro 3-item 3. A autora reitera que a dicotomização da Educação Básica, especialmente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos, não favorece a articulação efetiva entre esses dois níveis educacionais.

Esta separação dificulta uma visão integrada da criança em sua totalidade, que é vista não apenas como aprendiz, mas também como alguém que brinca e se desenvolve de maneiras diversas e interconectadas. A autora ainda enfatiza a importância de repensar as estruturas educacionais que limitam a compreensão da criança como um ser multifacetado e em constante desenvolvimento, sugerindo uma abordagem mais fluida e inclusiva na Educação Básica (Ribeiro, 2015).

O quinto artigo, intitulado "Os Entrelugares de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental: currículos de resistência cotidiana" (Silva, Souza, 2019), explora os cotidianos de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, focando nos movimentos das crianças que permeiam os currículos. As autoras defendem a ideia de um currículo escrito, a partir de uma "literatura menor", produzida pelas infâncias, argumentando que tal abordagem se intensifica nas aprendizagens. Destacam a importância de pensar o tempo da infância como algo infinito e inacabado.

Silva e Souza (2019) propõem uma abordagem de composição em vez de transição, destacando que as intensidades vivenciadas na escola, desafiam a linearidade e promovem encontros impensáveis. Enfatizam a resistência às lógicas instituídas, defendendo a validação de conhecimentos de tecnologias em escalas menores e destacando a incoerência de categorizar crianças. Abordam também as hibridizações complexas nos currículos e destacam a necessidade de problematizar a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil 2017), apontando para a importância das práticas cotidianas das crianças e professoras na escola, como formas de resistência e novos modos de (re)existência.

Para as autoras, é fundamental desafiar a concepção de que a Educação Infantil seja apenas uma preparação para o Ensino Fundamental. Elas argumentam que não se trata de ensaiar ou preparar as crianças para eventos futuros, como se a vida e os processos educacionais pudessem ser simulados ou pré-determinados. Ao invés disso, defendem que cada etapa da educação tem suas próprias características valiosas e únicas. Em uma abordagem integradora, propõem um pensamento que permita a fluidez e a interconexão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Silva e Souza, 2019).

O sexto trabalho selecionado, intitulado "Currículo e o tempo de aprender: aproximações necessárias para pensar a alfabetização nacional" (Ayer, Drummond 2019), busca problematizar o discurso do "tempo certo de aprender a alfabetização", em diálogo com as políticas do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e quais desdobramentos essas políticas trazem também para a Educação Infantil. Ayer e Drummond (2019) questionam qual é a finalidade dessas políticas de antecipar a escolarização, que estão embasadas no discurso da garantia da entrada das crianças na escola.

Ayer e Drummond (2019) apontam a lógica das avaliações como algo contraditório, questionando como é possível incluir a todos, quando se utiliza a mesma base curricular e a mesma forma de avaliação. Essas políticas são justificadas em nome da garantia da qualidade. Segundo eles, as políticas de alfabetização são necessárias como investimento, porém têm sido implementadas como normativas regulatórias e hegemônicas, reduzindo o currículo com o objetivo de obter resultados. Isso entra em conflito com a concepção de um currículo reflexivo, que leva em

consideração as diferenças no processo de aprendizagem, as concepções teóricas e as realidades vivenciadas pelas crianças.

2.1.2 Artigos – Portal de Periódicos da CAPES

A pesquisa de artigos relacionados ao tema da dissertação foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os mesmos descritores utilizados na busca de teses e dissertações previamente conduzida. A escolha dos artigos baseou-se em critérios de relevância e abrangência, em relação ao tema da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O objetivo dessa seleção foi obter referências diversas que proporcionassem diferentes perspectivas e abordagens sobre o assunto.

Inicialmente, foi identificado um total de 82 artigos. Posteriormente, realizou-se uma leitura detalhada dos resumos para uma seleção mais criteriosa, resultando na escolha final de 20 artigos. Os artigos selecionados estão especificados no quadro a seguir, em ordem cronológica:

Quadro 4 - Relação de Artigos Selecionados

ARTIGOS				
Busca: PORTAL PERIÓDICOS CAPES Descritores: Tema 1: “transição” OR “mudança” OR “passagem” Tema 2: "Educação Infantil" OR "Ensino Fundamental" OR "Educação Fundamental" OR "educação da infância" OR "ensino básico" OR "educação básica" Período: 2012 a 2022				
Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)/ INSTITUIÇÃO	LINK PARA ACESSO
1	2012	Diálogos com crianças sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Jéssica Schmidt Nunes (Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS)	https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1379
2	2012	A transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental no olhar das crianças, pais e educadores: um recorte fenomenológico	Luciana Szymanski Carolina Grando Elaine Freire Fabiana Villas Boas Marcos Souza Junior (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC)	https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/29/19
3	2015	“Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição	Adriana Zampieri Martinati	https://www.scielo.br/j/pee/a/dQMTYBy3gtKMHddmN

ARTIGOS				
Busca: PORTAL PERIÓDICOS CAPES Descritores: Tema 1: “transição” OR “mudança” OR “passagem” Tema 2: "Educação Infantil" OR "Ensino Fundamental" OR "Educação Fundamental" OR "educação da infância" OR "ensino básico" OR "educação básica" Período: 2012 a 2022				
		da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas – SP PUC)	mbXVGh/?lang=pt
4	2015	Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos	Marciel Barcelos Wagner dos Santos Amarílio Ferreira Neto (Universidade Federal do Espírito Santo)	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/artic le/view/2175-8042.2015v27n45 p84
5	2015	A Educação Infantil e os (im)possíveis enlaces no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar	Rogério Rodrigues (Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI)	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/artic le/view/2175-8042.2015v27n45 p102/30198
6	2015	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade	Edilamar Borges Dias Rosânia Campos (Universidade da Região de Joinville - Univille)	https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/?lang=pt
7	2017	A relação entre a atividade do brincar e a atividade de estudos na transição da Pré Escola para o Ensino Fundamental	Fabiana Lohani de Sousa José Ricardo Silva Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (Universidade Estadual Paulista – UNESP)	http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20RELA%C3%87%C3%83O%20ENTE%20A%20ATIVIDADE%20DO%20BRINCAR%20E%20A%20ATIVIDADE%20DE%20ESTUDOS%20NA%20TRASI%C3%87%C3%83O%20DA%20PR%C3%81-%20ESCOLA%20PARA%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf

ARTIGOS				
Busca: PORTAL PERIÓDICOS CAPES Descritores: Tema 1: “transição” OR “mudança” OR “passagem” Tema 2: "Educação Infantil" OR "Ensino Fundamental" OR "Educação Fundamental" OR "educação da infância" OR "ensino básico" OR "educação básica" Período: 2012 a 2022				
8	2018	Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental	Claines Kremer Carolina Gobbato Leandro Forell (Universidade Federal do Rio Grande do Sul. e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)	https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14064/pdf
9	2018	“Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola” Reflexões sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental	Débora de Lima do Carmo Maria Vitória Campos Mamede Maia (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)	https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39255
10	2018	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes	Suely Amaral Mello (Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília)	https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33683
11	2019	A centralidade das infâncias e do brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda Daniella Salviana Faria (Universidade Federal de Uberlândia)	https://seer.ufu.br/index.php/emrevisa/article/view/50989/27102
12	2020	Encontros e desencontros na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Kelen A. Galvão Pinheiro Filomena M. de Arruda Monteiro (UFMT/ Cuiabá)	https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/13851/10936
13	2020	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a gestação da atividade de estudo	Juliana Carbonieri Nadia Mara Eidt Cassiana Magalhães (Universidade Estadual de Londrina)	https://www.scielo.br/j/pee/a/97Tn9BTwb5zcjPdPStGktzk/?lang=pt
14	2020	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental narrada pelas crianças	Ecleide Cunico Furlanetto Aline De Souza Medeiros Karina Alves Biasoli (Universidade Cidade de São Paulo UNICID)	https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26966/24484
15	2021	Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre	Luciana dos Santos Gonçalves	https://seer.ufu.br/index.php/emrevisa

ARTIGOS				
Busca: PORTAL PERIÓDICOS CAPES Descritores: Tema 1: “transição” OR “mudança” OR “passagem” Tema 2: "Educação Infantil" OR "Ensino Fundamental" OR "Educação Fundamental" OR "educação da infância" OR "ensino básico" OR "educação básica" Período: 2012 a 2022				
		Educação Infantil e Ensino Fundamental	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	ta/article/view/60973/31641
16	2021	O lúdico na transição dos educandos da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental	Carolina Marques de Carvalho Kelly Gonçalves de Oliveira Aline Aparecida de Souza Ribeiro (Centro Universitário de Valença - UNIFAA)	https://revistas.faa.edu.br/SaberDigital/article/view/1137/800
17	2021	O que encontramos sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos	Lurdete Castelan Novicki Prefeitura Municipal de Florianópolis	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/496
18	2021	Transição e articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: análise de documentos oficiais	Mayra Maria de Oliveira Santos Maria Angélica Olivo Francisco Lucas (Universidade Estadual de Maringá - UEM)	https://revistas.ufg.br/interacao/articula/view/65145
19	2022	A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita	Bruna Carvalho Centro Universitário Sagrado Coração de Bauru-SP - Unisagrado	http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/387
20	2022	Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar	Sinara Narciso de Lima Aguiar Michelle de Freitas Bissoli (Rede Municipal e Estadual do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas)	https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65672

Fonte: elaborado pela autora em parceria com a doutoranda Sara Duarte Souto-Maior (2023)

O primeiro artigo, “Diálogos com crianças sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (Nunes, 2012), destaca a importância de reconhecer a criança como produtora de conhecimento e sujeito ativo na prática

educativa. A pesquisa foi realizada por meio de conversas com um grupo de crianças de três escolas diferentes, com o objetivo de compreender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando as peculiaridades das Culturas Infantis.

Segundo Nunes (2012), as crianças mostraram-se comprometidas com a nova postura escolar, durante a transição, porém revelaram maior satisfação nos momentos de mobilidade, expressão e brincadeira. Essas revelações apontam para mudanças de paradigma que não são responsabilidade exclusiva da escola, mas de todos os envolvidos com a criança, uma vez que é um compromisso social.

O segundo artigo “A transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental no olhar das crianças, pais e educadores: um recorte fenomenológico” (Szymansk *et al.* 2012), explora o impacto da implementação da Lei 11.274/06 Brasil (2006) que antecipa a entrada das crianças no Ensino Fundamental em um ano. A pesquisa, realizada no ano de 2009, em uma unidade de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental, buscou compreender como crianças, familiares e educadores lidam com essa mudança.

Após a análise dos resultados, Szymansk *et al.* (2012) constataram que os adultos participantes, incluindo pais e professores, demonstraram preocupação com a ausência de espaços lúdicos e acolhimento adequado para as crianças mais jovens, durante o processo de transição. No entanto, é importante destacar que, segundo consta no trabalho, as crianças não relataram hostilidade em relação ao novo ambiente escolar. Essa diferença de percepção indica que cada participante atribui significados distintos e pessoais à transição, ressaltando a importância de ouvir todas as partes envolvidas e proporcionar um espaço de discussão para compreender suas perspectivas e necessidades

No terceiro artigo, “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (Martinati, Rocha 2015), com o objetivo de analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sob a perspectiva de crianças e professoras, foi conduzido um estudo em duas etapas: a primeira envolveu uma turma de Educação Infantil, e a segunda contou com uma turma de Ensino Fundamental para coletar dados, como observação do cotidiano escolar, entrevistas com professoras e crianças, análise documental e questionários respondidos pelos pais. Os resultados revelaram uma falta de cuidado

com a transição em ambas as instituições, bem como a desarticulação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

As crianças responderam a essa situação de formas diversas: algumas se adaptaram às exigências do novo contexto escolar, outras tentaram contorná-las e algumas cobraram a garantia do tempo para brincar, uma vez que algumas crianças manifestaram, inclusive, sofrimento psicológico durante esse período de transição. As professoras, por sua vez, reagiram timidamente a esse sofrimento. Martinati e Rocha (2015) destacaram a recorrência dos problemas identificados, ressaltando a importância de reflexões sobre as articulações entre as etapas, com a necessidade de debates sobre qual é o projeto brasileiro para a infância, a fim de buscar soluções para melhorar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O quarto artigo, “Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos” (Barcelos, Santos Ferreira Neto, 2015), teve como objetivo analisar as concepções de crianças, infância e escolarização, por meio das práticas dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar, incluindo professores com formação em Pedagogia e com formação em Educação Física.

Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015) buscaram compreender como esses praticantes do cotidiano escolar percebem a infância e a escolarização, e como eles buscam promover uma integração entre as práticas culturais das crianças e as demandas do currículo escolar. Essa análise contribui para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na educação, considerando as concepções e vivências dos profissionais envolvidos no processo educativo.

No entanto, os autores ressaltam um aspecto pouco explorado nessa transição, que são as relações construídas no cotidiano escolar e como os professores interagem com as crianças de seis anos, promovendo diferentes formas de ação pedagógica. A pesquisa se concentra nas práticas desses profissionais, especialmente nas aulas de Educação Física, buscando compreender os significados produzidos em relação à inclusão das crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental, assim como compreender as tensões, negociações, arranjos e ajustes que ocorrem nesse processo de transição, e como as experiências são utilizadas para receber e incluir as crianças nas práticas culturais desta etapa (Barcelos, Santos, Ferreira Neto, 2015).

O objetivo do quinto artigo “A Educação Infantil e os (im)possíveis enlaces no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar” (Rodrigues, 2015) foi analisar as possíveis relações entre a Educação Infantil e as atividades lúdicas, questionando se é possível pensar o brincar como um processo de desenvolvimento do pensamento na criança e na sua inserção no campo da cultura. O estudo reconhece a dualidade existente em relação ao brincar, onde ele é valorizado como uma prática pedagógica, mas também é visto como uma distração.

Rodrigues (2015) utiliza o método da revisão bibliográfica, baseada em autores que ajudam a conceituar o brincar no contexto escolar como Adorno (1995) e Larrosa (2004). Através dessa análise, o autor aborda a questão das relações entre a Educação Infantil e as atividades lúdicas, buscando analisar se é possível integrar o brincar, o aprender e o educar como processos essenciais para o desenvolvimento do pensamento das crianças e na sua inserção no campo da cultura. Ele argumenta que o brincar possui uma dualidade no contexto educativo: por um lado, é valorizado como uma atividade pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral da criança; por outro lado, é visto, por alguns, como algo supérfluo ou meramente uma distração.

Assim, o autor destaca a importância de reconceituar o brincar, não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma prática que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, especialmente dentro do contexto educacional, e defende um ambiente educacional que reconhece o brincar como parte essencial do processo educativo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para sua formação como sujeitos críticos e participativos na sociedade (Rodrigues, 2015).

O sexto artigo, “Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade” (Campos, Dias, 2015), é oriundo de uma pesquisa realizada na rede pública municipal de educação de Joinville (SC) e teve como objetivo compreender como as crianças vivenciam a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa foi conduzida por meio de um estudo etnográfico, com um grupo de crianças que frequentavam o último período da Educação Infantil. O estudo iniciou em 2013 e foi concluído em 2014, quando as mesmas crianças já haviam ingressado no 1º ano do Ensino Fundamental.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, diário de bordo e registro fotográfico. Os dados foram analisados com base em diálogos com

teóricos da educação, estudos da sociologia da infância e da psicologia sócio-histórica. Segundo as análises realizadas por Campos e Dias (2015), embora muitas práticas da Educação Infantil sejam incorporadas pela escola no Ensino Fundamental, a forma como são desenvolvidas e concebidas resultam em interações diferentes com as crianças. Nesse sentido, as crianças indicam que, embora desejem entrar no ensino fundamental, estar na escola representa um desafio diário.

O sétimo artigo, “A relação entre a atividade do brincar e a atividade de estudos na transição da Pré-Escola para o Ensino Fundamental” (Sousa, Silva, Viotto Filho, 2017), a partir da metodologia de estudo bibliográfico, aborda o desenvolvimento humano, destacando a periodização que surge das relações adversas com a realidade. Destaca a importância da brincadeira na idade pré-escolar, apontando que, embora a atividade de estudo se torne predominante, posteriormente, a brincadeira não desaparece, mas assume um papel secundário.

Sousa, Silva e Viotto Filho (2017) argumentam a favor da valorização da brincadeira como uma atividade complementar que auxilia na atividade de estudo, além de defender a necessidade de uma transição gradual da brincadeira para a atividade de estudo, destacando o papel do professor como mediador desse processo, evitando rupturas abruptas, como frequentemente observadas no contexto escolar.

O oitavo artigo, “Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental” (Kremer, Gobbato, Forel, 2018), discute a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enfocando os significados atribuídos pelas crianças. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa etnográfica em uma escola pública. A análise de Kremer, Gobbato e Forel (2018) revela que os rituais vivenciados na pré-escola têm significados didáticos para os professores, mas as crianças os reinterpretam através do brincar. Além disso, as expectativas das crianças em relação à escrita estão relacionadas às tensões do novo ambiente escolar e à ausência de brincadeiras, o que leva as crianças a desenvolver estratégias para tentar reverter essa situação. O estudo considera a importância dos significados compartilhados pelas crianças, nesse processo de transição.

No artigo intitulado “Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola”: reflexões sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental (Do Carmo, Maia, 2018), o ponto de partida é um episódio de integração entre crianças do último grupo da Educação Infantil e alunos do Primeiro

Ano do Ensino Fundamental, na mesma instituição pública. Do Carmo e Maia (2018) ressaltam a importância de abordar essa transição como um momento crítico que requer acolhimento. Elas questionam e refletem sobre a necessidade de um ambiente seguro, os obstáculos na aprendizagem e o uso de atividades lúdicas como uma forma de tornar a transição mais envolvente para as crianças. Adicionalmente, o artigo enfatiza a dimensão do cuidado, sob uma perspectiva ética e política, ao considerar esse processo de transição entre os dois estágios educacionais.

O décimo artigo selecionado, nomeado “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes” (Mello, 2018) teve como objetivo refletir sobre a importância de uma formação teórica consistente dos professores tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, com o intuito de promover o desenvolvimento humano. Diante da compreensão atual do papel da educação na formação do indivíduo, são apresentadas contribuições da teoria histórico-cultural para compreender o desenvolvimento humano e são discutidas as implicações dessa abordagem, ressaltando a importância de os professores adquirirem e construir uma base teórica pedagógica sólida que oriente seu pensamento e se manifeste por meio de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das crianças (Mello, 2018).

O décimo primeiro artigo, “A centralidade das infâncias e do brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (Miranda, Faria, 2019), revela que, nos últimos tempos, houve um aumento significativo nos estudos dedicados à infância no Brasil, o que resultou em avanços no conhecimento científico e na proteção dos direitos das crianças. Dentro desse contexto de pesquisa, o brincar e a educação nas escolas têm despertado debates e reflexões sobre as políticas que regulamentam a Educação Infantil. Este artigo, que é oriundo de uma pesquisa de mestrado, teve como objetivo identificar as expressões do lúdico e do brincar no ambiente escolar do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, com foco central na infância e nas crianças. Miranda e Faria (2019) buscaram compreender como os professores e as crianças concebem o lúdico, o brincar e a infância.

São explorados pelas autoras elementos teóricos que estão relacionados ao protagonismo das crianças, em diálogo com as políticas públicas voltadas para a infância e para as práticas pedagógicas. As crianças sinalizaram o desejo de ainda brincar, mesmo estando no Ensino Fundamental. Assim, Miranda e Faria (2019),

concluem que é importante ouvir os seus indicativos e considerar suas falas, pois elas têm muito a ensinar também.

O décimo segundo artigo selecionado, “Encontros e desencontros na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (Pinheiro, Monteiro 2020), foi o resultado de uma pesquisa teórica onde foi analisada a passagem das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, objetivando uma maior compreensão acerca de conceitos utilizados na Educação Infantil como infância e criança, a partir de estudos de alguns autores que fundamentam esses conceitos, como Corsaro (2011) e Kramer (2006). Trazem também o que os documentos legais afirmam sobre esse assunto, e qual é o espaço destinado à infância nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Pinheiro e Monteiro (2020) convidaram os leitores a adotarem uma nova perspectiva, em relação à infância e às ações que ela permite realizar.

O artigo “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a gestação da atividade de estudo” (Carbonieri, Eidt, Magalhães, 2020) foi um estudo teórico-conceitual e se baseia na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, buscando compreender o papel da brincadeira na formação psíquicas necessárias para a atividade escolar.

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) indicam que na brincadeira de papéis, as crianças reproduzem e representam papéis sociais e relações sociais. Dentro dessa atividade, desenvolvem o autocontrole de comportamento e a imaginação. Por outro lado, as atividades produtivas são realizadas com o objetivo de alcançar um resultado específico e, nesse processo, são desenvolvidas “capacidade psíquicas” importantes, como análise e planejamento. Todas essas capacidades são essenciais para o pensamento teórico, e por isso, as autoras defendem que as atividades relacionadas aos estudos devem iniciar desde a Educação Infantil, considerando os interesses e especificidades das crianças desta etapa.

O décimo quarto artigo, “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental narrada pelas crianças” (Furlanetto, Medeiros, Biasoli, 2020), cujo estudo foi ampliar a compreensão sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para isso, foram coletadas narrativas de crianças, reconhecendo sua capacidade de expressar e atribuir significados às suas experiências. A pesquisa foi embasada na abordagem (auto)biográfica em educação

e na Sociologia da Infância, e envolveu crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental que haviam frequentado escolas de Educação Infantil.

Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) trouxeram como resultados que a transição entre as duas escolas gerou algumas tensões. As crianças sentiram-se atraídas pelas novidades oferecidas pela nova escola, mas também experimentaram temores, tristezas e dificuldades, especialmente em relação à diminuição das oportunidades de brincar, acolhimento e preparação da escola para recebê-las. Algumas crianças compensaram as perdas, por meio das novas aprendizagens, enquanto outras enfrentaram sofrimentos e precisaram de maior apoio para se adaptarem a essa nova etapa. Para as autoras, os adultos responsáveis pela educação desempenham um papel crucial no acolhimento das crianças, nesse novo contexto. Eles podem estar presentes, identificar as necessidades das crianças e ajudá-las a se integrarem nessa nova fase, assim como ouvi-las, para pensar no seu planejamento.

No décimo quinto artigo selecionado, “Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental” (Gonçalves, Rocha 2021), foi examinado o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com base em documentos oficiais que fornecem diretrizes para o trabalho pedagógico nas redes educacionais, bem como em pesquisas científicas sobre o assunto. Também foram realizadas análises de documentos governamentais (referenciais para as redes educacionais) e revisão bibliográfica de trabalhos científicos, incluindo artigos, dissertações e teses.

Como resultado Gonçalves e Rocha (2021), observaram que, embora seja reconhecida a importância de procedimentos que promovam condições favoráveis ao desenvolvimento infantil durante a transição, há pouca concretização dessas práticas pedagógicas. Acredita-se que essa heterogeneidade possa ser atribuída à falta de diálogo entre os diferentes campos discursivos. Destacaram também a estagnação dos problemas, uma vez que as análises dos dois discursos revelam poucas mudanças entre o que é dito e o que é feito. Com base na Teoria Histórico-cultural, ressaltaram a importância de esforços para transformar esse panorama, tanto no discurso oficial quanto em futuras pesquisas, destacando que as condições concretas

de organização e integração dos dois segmentos educacionais podem ser mais ou menos propícias para o desenvolvimento infantil.

O artigo décimo sexto, “O lúdico na transição dos educandos da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental” (Carvalho, Oliveira, Ribeiro 2021), teve como objetivo relatar as expectativas dos professores durante a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por meio de uma revisão da literatura de práticas sólidas que promovam a ajuda para os alunos durante seu aprendizado educacional.

Para Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2021) cabe ao professor se adequar à necessidade de seus alunos e de sua turma, valorizando-os e promovendo momentos de ludicidade articuladas com o que foi vivenciado na Educação Infantil. Esta pesquisa proporciona aos profissionais uma compilação de estudos e discussões sobre o tema, incentivando-os a refletir sobre sua prática pedagógica, durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dessa forma, eles podem adotar práticas consistentes que acolham e auxiliem os alunos no processo de ensino-aprendizagem durante sua jornada educacional.

Neste artigo décimo sétimo, “O que encontramos sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos” (Novicki 2021), foi realizado um Estado da Arte, acerca da produção acadêmica, com o intuito de compartilhar as análises dos autores sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Para isso, foram identificados quatro principais temas: práticas pedagógicas, tempo e espaço, brincadeira e alfabetização. A revisão revelou, segundo Novicki (2021), que as práticas pedagógicas do primeiro ano estão focadas em uma abordagem de alfabetização que não considera as experiências mais lúdicas e interativas, resulta em tensões e uma relação negativa da criança com o papel de aluno, além de desafios entre as duas etapas.

O artigo décimo oitavo, “Transição e articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: análise de documentos oficiais” (Santos, Lucas, 2021), teve como objetivo analisar diretrizes legais e teórico-metodológicas presentes em documentos oficiais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação relacionados à transição e à aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica, com ênfase na Teoria Histórico-Cultural, que serve como base teórica. Inicialmente, Santos e Lucas

(2021) abordam as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Em seguida, examinam os propósitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental expressos nos documentos oficiais, bem como os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento neles presentes. A partir dessa análise, as autoras discutem a transição e a conexão entre as duas etapas escolares, ressaltando a necessidade de reorganização do ensino.

No décimo nono artigo “A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita” (Carvalho 2022), cujo foco é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, teve como objetivo fazer reflexões sobre o ensino da linguagem oral e escrita, tanto na Educação Infantil quanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando assegurar uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem.

Carvalho (2022) apresentou o conceito de atividade e das principais características do desenvolvimento humano, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, especialmente o desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos. Destacou também algumas considerações sobre a organização do ensino, no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, a fim de promover uma transição efetiva, evitando uma ruptura no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

O vigésimo artigo, “Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: Reflexões sobre o processo de transição escolar” (Aguiar, Bissoli, 2022), consiste em uma revisão teórica e documental que surgiu, a partir de uma pesquisa de mestrado em Educação, realizada entre 2019 e 2021, na cidade de Manaus. O foco da pesquisa foi a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, levando em consideração as Leis Federais nº 11.114/2005 e 11.274/2006, que ampliaram a duração do Ensino Fundamental para 9 anos no Brasil e tornaram obrigatório o ingresso das crianças com seis anos de idade, no 1º ano dos Anos Iniciais.

Para Aguiar e Bissoli (2022), é fundamental refletir sobre a organização de práticas pedagógicas que promovam uma transição respeitosa e coerente com as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Apesar dos documentos legais estabelecerem que essa transição não deve ser abrupta, os dados da pesquisa mostram que essa questão ainda precisa ser mais discutida e

resolvida adequadamente. As argumentações e considerações das autoras são baseadas na abordagem Histórico-Cultural, buscando refletir sobre as mediações pedagógicas necessárias para que a transição da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental ocorra de maneira a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças, evitando a fragmentação e a descontinuidade entre as primeiras etapas da Educação Básica.

2.1.3 O que as pesquisas revelaram

O levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos arquivos das Reuniões Anuais Nacionais da ANPEd e no Portal de Periódicos da CAPES, resultando na análise de 4 teses, 14 dissertações, 6 trabalhos da ANPEd e 20 artigos.

Após análise das pesquisas, foram identificados dados relevantes que enriquecem este estudo. Inicialmente, realizou-se um levantamento para determinar os anos com maior quantidade de pesquisas sobre o tema. Os resultados indicaram que o ano de 2021 registrou o maior número de publicações, totalizando 8 pesquisas, seguidas pelo ano de 2015, com um total de 7 estudos abordando essa temática. As abordagens metodológicas predominantes nas pesquisas foram:

a) Pesquisa Qualitativa: A grande maioria das pesquisas utilizaram métodos de pesquisa qualitativa, como entrevistas, observações e análise de narrativas, para explorar as experiências e perspectivas de crianças, educadores e famílias, durante a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

b) Revisão da literatura: Em algumas pesquisas, foram realizadas revisões da literatura para analisar e sintetizar a pesquisa existente sobre o tema da passagem entre as etapas. Essas revisões ajudaram os pesquisadores a identificar temas comuns, tendências e lacunas na literatura.

c) Análise de Documentos: foi também utilizada em algumas pesquisas para examinar documentos oficiais, políticas e diretrizes educacionais relacionadas ao processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

d) Pesquisa Etnográfica: foi utilizado este método de pesquisa em alguns trabalhos, que envolve trabalho de campo imersivo e observação participante, para compreender as experiências e o contexto cultural dos indivíduos estudados.

e) Análise Teórica: alguns autores empregaram a análise teórica, trazendo referenciais teóricos e conceitos relacionados à Educação Infantil, Ensino Fundamental e desenvolvimento infantil. Isso pode ajudar os pesquisadores a explorar os princípios e suposições subjacentes que influenciam o processo de transição.

Após a leitura dos trabalhos, foi possível elencar algumas centralidades e abordagens conceituais utilizadas pelos autores, como:

a) Abordagem centrada na criança, enfatizando a importância de considerar as crianças como participantes ativos, em seu próprio processo de aprendizagem e sua passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, explorando assim as perspectivas, experiências e vozes das crianças durante a transição, destacando a importância de valorizar o arbítrio e a autonomia das crianças.

b) Brincar e aprender: alguns autores trazem a discussão sobre o papel do brincar, no processo de passagem entre as etapas. Eles exploram como a brincadeira pode ser integrada à educação primária, para que esta mudança possa ser suave e apropriada para o desenvolvimento, reconhecendo o jogo como uma ferramenta valiosa para a aprendizagem, e enfatizam a necessidade de manter elementos lúdicos no currículo.

c) Práticas pedagógicas: muitos pesquisadores trazem como foco as práticas pedagógicas como suporte a uma passagem entre etapas mais significativas. Eles discutem como os educadores podem criar continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, adaptando métodos de ensino, atividades e avaliações para alinhar com os estágios de desenvolvimento das crianças.

d) Bem-estar social e emocional: um tema comum é o bem-estar social e emocional das crianças durante mudança de etapa educacional. Os pesquisadores enfatizam a importância de fornecer apoio emocional, criar um ambiente escolar positivo e inclusivo e abordar quaisquer ansiedades ou desafios que as crianças possam enfrentar durante esse período.

e) Política e currículo: alguns autores examinam o papel das políticas educacionais e das estruturas curriculares na formação do processo de passagem entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Eles analisam como as mudanças políticas, como a extensão da educação básica, impactam as experiências de crianças, pais e educadores.

f) Preparação de professores e formação profissional: a discussão da necessidade de preparação de professores e da formação profissional continuada, para garantir que os educadores estejam preparados para auxiliar no processo de passagem das crianças para a próxima etapa de uma transição, foi discutida por algumas pesquisas. Elas exploram como os professores podem criar um ambiente de aprendizagem favorável e envolvente para as crianças.

g) Envolvimento da família e da comunidade: vários autores destacam a importância de envolver a família e a comunidade neste processo de passagem entre etapas. Eles discutem estratégias para comunicação, colaboração e engajamento eficazes entre escolas e famílias.

h) Continuidade e alinhamento: há artigos que abordam a questão da continuidade e do alinhamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Eles exploram como os educadores podem desenvolver o conhecimento e as experiências anteriores das crianças para criar uma jornada de aprendizagem contínua e coerente.

Os resultados dos estudos analisados foram diversos, mas com pontos em comum, tais como: a necessidade da criação de uma atmosfera inclusiva que ajuda as crianças a se sentirem mais confiantes e motivadas em seu novo ambiente educacional, pois elas enfrentam desafios e tensões durante a transição, como adaptação a novas rotinas, expectativas e demandas acadêmicas. Esses desafios podem levar a estresse emocional e psicológico para algumas crianças.

Destaca-se a importância de oferecer às crianças aprendizagens coerentes e baseadas no conhecimento prévio destas que expressam também o desejo de continuar se envolvendo em atividades lúdicas e criativas, independente da etapa que estão frequentando. A mudança para ambientes de aprendizagem mais estruturados pode afetar seus níveis de engajamento e satisfação.

Foi enfatizado também o papel fundamental dos docentes em facilitar uma mudança de etapa de forma mais qualificada. Professores que estão mais sintonizados com as necessidades das crianças fornecem orientação e criam ambientes de aprendizagem inclusivos, contribuindo para uma experiência positiva, devendo também envolver as crianças nos processos de tomada de decisão relacionados a esse contexto de mudanças que estão inseridas, pois, segundo as pesquisas, quando elas têm oportunidades de expressar suas preferências e expressar suas preocupações, elas expressam.

Os artigos e pesquisas selecionados trouxeram elementos para reflexão acerca da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como compuseram as bases teóricas da pesquisa. Esta revisão enriqueceu a compreensão, ao identificar diversas ideias e hipóteses de outros pesquisadores que exploram o mesmo tema. As pesquisas apontaram para a complexidade persistente na relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, revelando uma lacuna de diálogo entre essas duas etapas educacionais, trazendo assim consequências para as crianças.

As pesquisas mencionadas forneceram uma noção do que falta e do que ainda é preciso investigar e buscar nesses locais. Seria indicado realizar um percurso em busca desses lugares, onde as ações voltadas para a passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental já estejam ocorrendo, a fim de dialogar com os profissionais que as estão conduzindo de maneira intencional, planejada e respeitosa, em relação à criança. Esses profissionais podem servir como exemplo e guiar a construção de abordagens mais efetivas para a passagem das crianças entre as etapas educacionais.

Este levantamento bibliográfico foi essencial para fundamentar e orientar a pesquisa, permitindo identificar e relacionar conceitos-chave, lacunas no conhecimento e práticas no processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ao integrar as abordagens e percepções de diferentes estudos, foi possível enriquecer a discussão teórica, direcionar o foco da pesquisa e contextualizar as práticas docentes dentro de um panorama mais amplo. Além disso, este levantamento destacou a relevância de políticas educacionais e formações continuadas para os docentes, reforçando a necessidade de uma transição planejada e humanizada, centrada na criança e em sua individualidade.

3 CONCEITOS FUNDANTES DO ESTUDO

Nesta seção são apresentados os conceitos fundantes da pesquisa, com ênfase em temas como: Docência, Infância, Educação Infantil, Ensino Fundamental e o conceito de transição/passagem entre as etapas educacionais. Também são indicados alguns aspectos da legislação que tratam das reflexões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, particularmente após a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 11.274/2006.

3.1 A INFÂNCIA COMO ELO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Para este estudo, é necessário destacar o que é comum entre as duas etapas educacionais: a presença da criança. Conforme estipulado no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), considera-se criança todo indivíduo com até 12 anos de idade, o que implica que também há crianças no Ensino Fundamental. Essas crianças já tiveram experiências na Educação Infantil e agora estão em processo de transição para a próxima etapa, por isto, se faz necessário compreender qual concepção de criança está sendo defendida nesse contexto. Por meio de estudos da Sociologia da Infância, é fundamental compreender a criança como sujeito, detentora de direitos e capaz de ser agente social ativo. Ela não apenas recebe e assimila cultura, mas também a produz e reproduz (Corsaro, 2011). Sendo assim,

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido as crianças são membros e operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário (Corsaro, 2011, p.15).

As crianças são entendidas como agentes sociais ativos e criativos, que influenciam suas próprias vidas e participam na construção de suas experiências no contexto social em que estão inseridas. Ao reconhecer a capacidade e a participação das crianças na construção de suas próprias infâncias, pode-se promover uma abordagem mais respeitosa, inclusiva e sensível às suas necessidades e singularidades.

A infância é, de fato, uma construção social complexa onde as crianças não apenas são influenciadas pelo mundo ao seu redor, mas também operam como

agentes ativos que interpretam, modificam e estruturam a cultura. As culturas infantis, ricas em expressão, comunicação e interação, são de suma importância, na definição e diferenciação da infância, proporcionando um contexto único para o desenvolvimento e a experiência infantil (Sarmiento, 2005).

As crianças não são simplesmente passivas beneficiárias de proteção ou assistência, mas desempenham um papel ativo e reconhecido na esfera pública e social, carregando consigo direitos e responsabilidades que se estendem por toda a sociedade. A infância transcende sua definição tradicional, não sendo apenas um estágio de desenvolvimento, mas sim um *status* de sujeito de direitos públicos e sociais.

A partir do prisma da sociologia da infância, oferece-se uma abordagem, um marco que desafia e reflete acerca das concepções tradicionais da infância. Ao invés de enxergar as crianças como meras beneficiárias de proteção ou assistência, essa perspectiva reconhece-as como agentes ativos e influentes na esfera pública e social, portando direitos e responsabilidades que se estendem por toda a sociedade. A infância é vista como uma construção social complexa, moldada pelas normas, valores e práticas culturais de uma determinada sociedade. Não existe uma infância natural ou universal, mas sim múltiplas infâncias, que variam de acordo com fatores como classe social, gênero e contexto histórico, como nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003):

- a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função;
- os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
- as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância;
- as crianças contribuem para os recursos e para a produção sociais, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga;
- os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira

como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.71).

Essa transformação de perspectiva não se baseia meramente em sentimentos de caridade ou afeto, mas em uma consciência coletiva da obrigação pública que a sociedade tem em relação à infância, uma vez que esta conquistou seu lugar como portadora de direitos e, por consequência, geradora de obrigações estatais (Arroyo, 1994). O que implica em uma responsabilidade coletiva de assegurar que esses direitos sejam respeitados, e que as crianças tenham as condições necessárias para crescer, aprender e se desenvolver de maneira saudável e plena. Portanto,

Cada idade tem em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. [...]. Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. (Arroyo, 1994, p.90).

Os direitos da criança estão “protegidos” por meio de políticas públicas direcionadas para a infância, traçando sua origem na Constituição de 1988 e ganhando maior precisão com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. A garantia de sua educação, previamente assegurada, agora encontra regulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009) consolidam esse compromisso.

O compromisso se faz no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral, que abranja diversas dimensões humanas, como linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural. Isso implica respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, para que as crianças possam desenvolver habilidades como questionar, ouvir, colocar-se no lugar do outro, participar de situações diversas, aprender coisas novas e ter contato com brincadeiras, natureza, outras linguagens e contextos comunicativos. Nas instituições, as crianças não são meras observadoras; elas exercem influência de maneira direta e participativa, ou mesmo de forma sutil e resistente, muitas vezes nos espaços onde a influência adulta pode ser limitadora. Isso resulta em processos de socialização horizontal, onde as crianças comunicam-se e aprendem umas com as outras, enquanto expressam uma "ordem social das crianças", uma dinâmica própria que coexiste e interage com a ordem social dos adultos (Sarmiento, 2006).

A infância transcende o mero conceito de uma fase de vida, sendo uma construção social multifacetada em que as crianças desempenham um papel ativo, tanto influenciando quanto sendo influenciadas, e onde suas expressões culturais são fundamentais para a definição e diferenciação dessa fase da vida. (Sarmiento, 2005, Corsaro, 2011).

A redefinição do papel da infância como detentora de direitos públicos e sociais traz consigo uma compreensão mais profunda e abrangente do papel das crianças na sociedade. Isso implica em uma responsabilidade coletiva para garantir que esses direitos sejam respeitados, e que as crianças tenham as condições adequadas para prosperar, aprender e se desenvolver de maneira saudável e completa. A esse respeito, Dahlberg, Mos e Pence trazem que

a criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo. Isto significa ser um cidadão, com os direitos de cidadão e, quando ela for capaz de assumi-los, com responsabilidades de cidadão. Além disso, significa que a criança pequena não somente está incluída, mas também em relacionamento ativo com essa sociedade e com esse mundo. Ela não é um inocente, separado do mundo, a ser abrigado em alguma representação nostálgica do passado reproduzido por adultos. Ao contrário disso, a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele - mas também o influencia e constrói significados a partir dele (Dahlberg, Mos e Pence, 2003, p.72).

Essa perspectiva reconhece a criança pequena como um membro ativo da sociedade, participando ativamente do mundo ao seu redor. Ela é vista como um cidadão em desenvolvimento, com direitos e, eventualmente, com responsabilidades associadas à sua condição de membro da comunidade. Em vez de ser vista como uma figura isolada ou inocente, separada do contexto social, a criança pequena é considerada parte integrante do mundo contemporâneo. Ela absorve e é influenciada pelas complexidades desse mundo, ao mesmo tempo em que contribui para moldar e criar significados, a partir das suas interações e experiências.

Essa abordagem destaca a importância de incluir a criança pequena de forma significativa na sociedade e nos processos culturais, reconhecendo sua capacidade de participação ativa e sua contribuição para a construção de significados, dentro do contexto em que está inserida. Dessa forma, a infância é vista como uma fase vital na formação da identidade, e na interação com o mundo contemporâneo, moldando e sendo moldada pelas dinâmicas sociais e culturais do presente.

Cada etapa da vida, desde a infância até a adolescência, carrega consigo uma identidade única que requer uma abordagem educacional específica, não apenas como preparação para o próximo estágio, mas como uma oportunidade para expressar plenamente essa identidade. A valorização das características e necessidades distintas de cada fase é fundamental, reconhecendo que cada etapa tem suas próprias intenções intrínsecas, que merecem ser vividas em sua totalidade e não sentir expectativas futuras incertas (Arroyo, 1994).

Compreender a infância como uma importante referência na passagem entre as etapas educativas requer considerar as especificidades de cada fase, respeitando sua história e trajetória até o momento. Isso envolve a colaboração de diferentes profissionais, políticas públicas, gestão, propostas curriculares, formações e outros envolvidos, buscando maneiras de fazer diferente, estudar, repensar práticas, conversar, trocar experiências e aprender, a fim de promover uma educação integral e de qualidade, desde a pré-escola até o Ensino Fundamental, com uma continuidade de trabalho que tenha como base o respeito às diferentes infâncias. É essencial promover uma visão mais abrangente e integrada da criança, considerando-a como sujeito ativo, participativo e completo em sua trajetória educacional.

Pensar na criança como sujeito de cultura e história é primordial para compreender suas necessidades e singularidades; valorizar suas experiências e bagagens culturais, integrando-as ao processo educativo, enriquecendo a aprendizagem e proporcionando um ambiente mais inclusivo e diversificado.

A sociologia da infância desafia a repensar e redefinir concepções sobre a infância, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos públicos e sociais, com voz e agência para participar ativamente na sociedade e na construção de seu próprio futuro. Essa perspectiva tem implicações para políticas e práticas educacionais, as quais devem priorizar a participação, inclusão e respeito às múltiplas infâncias que existem em nossa sociedade.

As instituições dedicadas à primeira infância devem ressaltar uma visão inclusiva e centrada no desenvolvimento integral das crianças, pois essas instituições são concebidas como locais inclusivos para todas as crianças, reconhecendo-as como uma parte integral da primeira infância, pois essas instituições são concebidas como partes essenciais da primeira infância, acessíveis a todas as crianças,

independentemente de suas características individuais ou familiares, para Dahlberg, Moss, Pence (2003) as crianças

[...] não estão frequentando uma instituição dedicada à primeira infância porque são classificadas como, de algum modo, incapacitadas ou carentes, ou porque suas famílias são classificadas como incapazes de satisfazer suas necessidades, mas sobretudo porque a instituição dedicada à primeira infância é um local *para* todas as crianças, uma parte reconhecida da primeira infância. Além disso, [...] nossa ideia da instituição dedicada à primeira infância é a de um local de relacionamentos próximos entre crianças, pais e pedagogos, onde o trabalho é sempre objeto de documentação pedagógica rigorosa e pública, e uma das indagações fundamentais é "nós enxergamos a criança?". Nessas circunstâncias, as crianças (ou os pais) que podem necessitar de recursos adicionais ou outro apoio ficarão aparentes, e os recursos ou o apoio necessários serão garantidos. Nesse caso, garantir os direitos das crianças de aprender e de ter relacionamentos, e reconhecer o potencial e as aptidões de todas as crianças fica em primeiro plano, mais que a intervenção desejada e a satisfação das necessidades. Os pedagogos trabalham junto com os pais para aprofundar mutuamente o seu entendimento da criança e do trabalho pedagógico, em vez de aplicar tecnologias de normalização para as crianças e para os pais. (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p.115).

O foco principal não está apenas na intervenção imediata para satisfazer necessidades específicas, mas sim em garantir os direitos fundamentais das crianças de aprender, estabelecer relacionamentos significativos e reconhecer o potencial e as habilidades de todas as crianças. Os pedagogos trabalham em colaboração com os pais para aprofundar o entendimento mútuo da criança e do processo pedagógico, ao invés de aplicar abordagens normativas ou de padronização, como bem mencionado:

dado o nosso entendimento da instituição dedicada à primeira infância como um organismo complexo e multifacetado, incorporado na sociedade civil, situado em um contexto particular, engajado em um trabalho pedagógico coconstrutivo, estimulando a solidariedade e a cooperação, e um local para a prática democrática e emancipatória, a pergunta "Isso funciona?" (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 116).

As instituições de primeira infância são espaços onde são estabelecidos relacionamentos próximos entre crianças, pais e pedagogos. O trabalho pedagógico é documentado de forma rigorosa e pública, destacando a importância de observar e compreender verdadeiramente a criança, no contexto educacional. As instituições de primeira infância devem ser espaços que promovam o diálogo e a escuta ativa, reconhecendo e valorizando as vozes das crianças, e construindo um ambiente inclusivo e respeitoso das diversas culturas e conhecimentos que elas trazem consigo.

Ao enfatizar a participação e inclusão das crianças na construção de suas próprias experiências, políticas e práticas educacionais são orientadas a priorizar a escuta, o respeito e a sensibilidade às necessidades singulares de cada criança. As

instituições de primeira infância assumem um papel fundamental como espaços inclusivos e cooperativos, onde relacionamentos próximos entre crianças, pais e pedagogos são valorizados. A esse respeito, Barbosa (2007) traz a ideia de uma escola

[...] que seja plural, mas não excludente. Uma escola que possa “escutar” as crianças e se construir para e com elas. Que escute o barulho do confronto, faça emergir os mal-entendidos, compreenda as diferenças nos modos de recepção e significação, ajuste as lógicas de cada grupo cultural, analise as relações de poder e hierarquia entre eles, proponha processos de inserção social de todos. Problematizar a incomunicabilidade das culturas e criar com significados compartilhados e contínuos, que envolvam e discutam as culturas legítimas, não-legítimas, de massas, populares, infantis, as muitas culturas do mundo contemporâneo, são fundamentais no processo de escolarização. (Barbosa, 2007, p. 1079).

A abordagem centrada na sociologia da infância proporciona uma visão transformadora da infância, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos e influentes na esfera pública e social. Esse entendimento desafia concepções tradicionais, onde as crianças são vistas não apenas como beneficiárias de proteção, mas como agentes dotados de direitos e responsabilidades que permeiam toda a sociedade. A infância é compreendida como uma construção social complexa, variando de acordo com fatores sociais, culturais e históricos, o que implica na existência de múltiplas infâncias e crianças. Cada criança traz consigo uma bagagem cultural e experiências únicas que enriquecem o ambiente de aprendizagem. Reconhecer e valorizar essa diversidade é crucial para promover um ambiente inclusivo, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Nas palavras de Barbosa,

se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir”, “formular novos conhecimentos”. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis (Barbosa, 2007, p. 1078).

Ouvir é fundamental para essa abordagem, pois permite aos professores compreender as perspectivas das crianças, reconhecer suas vozes e valorizar suas contribuições. Escutar, nesse contexto, vai além do simples ato de ouvir. Trata-se de estar genuinamente aberto às perspectivas das crianças, de compreender seus pontos de vista e de construir um diálogo significativo. Isso envolve acolher as diferenças e propor unidades flexíveis que se adaptem às necessidades e singularidades de cada criança. Um diálogo verdadeiro exige respeito mútuo e a

disposição para aprender com o outro, reconhecendo que as crianças têm muito a ensinar e a contribuir.

Essa mudança de abordagem está em consonância com a compreensão da infância, como uma fase significativa na trajetória educativa, onde reconhecer a voz e a agência das crianças promove uma abordagem mais respeitosa e integrada, contribuindo para o desenvolvimento pleno de cada criança no contexto social contemporâneo. Esse entendimento desafia concepções tradicionais, vendo as crianças não apenas como beneficiárias de proteção, mas como agentes dotados de direitos e responsabilidades que permeiam toda a sociedade.

Adotar essa perspectiva reforça a importância de enxergar e valorizar as crianças como membros ativos da sociedade, capazes de influenciar e contribuir para a construção de um futuro mais inclusivo e democrático. Ao priorizar a escuta e o diálogo, a prática educativa se torna mais dinâmica e participativa, permitindo que as crianças desempenhem um papel central na construção de suas próprias experiências e conhecimentos.

A infância transcende a mera definição de um estágio de vida, sendo uma construção social multifacetada, na qual as crianças desempenham um papel ativo, tanto influenciando quanto sendo influenciadas. Suas expressões culturais são fundamentais para a definição e diferenciação dessa fase da vida. Portanto, é essencial que as instituições educacionais adotem uma postura que valorize e respeite as múltiplas infâncias e as necessidades singulares de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, participativo e culturalmente sensível.

Políticas e práticas educacionais que priorizem a participação e a inclusão das crianças, escutando suas vozes e respeitando suas individualidades, são fundamentais para garantir uma educação de qualidade. Ao fazer isso, se está não apenas promovendo o desenvolvimento integral das crianças, mas também construindo uma sociedade mais justa e democrática, onde todos os membros, independentemente de sua idade, são reconhecidos e valorizados como cidadãos.

3.2 A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

As primeiras reflexões sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vêm ocorrendo principalmente a partir da alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio da Lei nº.11.274, que

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 (Brasil, 2006).

Seu objetivo é a formação básica do cidadão, por meio do desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores essenciais para a vida em sociedade. A ampliação da duração do Ensino Fundamental é justificada pela importância de oferecer às crianças um período mais longo de formação básica, que contribua para o seu desenvolvimento integral (Brasil, 2006). Essa medida ampliou a oferta de ensino obrigatório às crianças para um período mais extenso de formação básica. No entanto, é fundamental destacar que essa mudança também trouxe desafios e questionamentos sobre como essa transição deve ser conduzida de forma adequada.

Anteriormente, em 2004, o Ministério da Educação (MEC) elaborou as “Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos”, com finalidade de orientar as redes de educação na implementação, com diretrizes para o currículo, formação docente e organização do trabalho pedagógico. O documento justifica a mudança, pois

o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (Brasil, 2004, p.17).

Um período mais extenso na escola poderia possibilitar uma aprendizagem mais ampla e completa. No entanto, é importante ressaltar que a simples ampliação do tempo de permanência na escola não é suficiente para garantir uma aprendizagem efetiva. O tempo escolar deve ser aproveitado de maneira eficiente e eficaz, garantindo que as crianças tenham experiências educacionais significativas.

Com a obrigatoriedade de as crianças, a partir dos 4 anos estarem matriculadas, ocorre um grande risco da antecipação da escolarização com os moldes tradicionais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que o ensino de 09 anos não

significa a garantia de qualidade do processo de transição. É necessário que se garantam os direitos de aprendizagem da criança, durante sua estada na Educação Infantil, sem retroceder para a condição de preparação para o Ensino Fundamental. Sobre essa compreensão:

a educação é um campo de disputa. Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. (Kramer *et al*, 2011 p. 75).

É fundamental compreender as diferenças e especificidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que são componentes essenciais da Educação Básica. A Educação Infantil constitui a primeira etapa desse processo, mas difere significativamente do Ensino Fundamental, em termos de sua estrutura curricular e de sua abordagem pedagógica. Reconhecer a indissociabilidade entre essas etapas é valorizar as especificidades de cada uma.

A saída de uma etapa para a chegada em outra é um momento que marca a vida das crianças e familiares, com a espera de adentrar em um mundo diferente, um mundo letrado. As expectativas moldam essa passagem, as quais podem assumir diversas interpretações e manifestações emocionais.

Essa mudança pode gerar diferentes expectativas, tanto nas crianças quanto em seus familiares. Para as crianças, pode ser uma mistura de entusiasmo e ansiedade, pois elas estão prestes a enfrentar novos desafios e experiências. Por um lado, há a empolgação de aprender coisas novas e se tornar "grandes", mas também pode haver receio de lidar com um ambiente escolar que pode ser mais estruturado e exigente.

Para os familiares, também pode ser motivo de expectativas e preocupações. Eles podem desejar que suas crianças tenham um bom desempenho acadêmico, façam amigos e aprendam a ler e escrever como o esperado. Ao mesmo tempo, podem se preocupar com a pressão que a mudança pode causar nas crianças e com a possibilidade de enfrentarem dificuldades nesse processo.

Essas diferentes significações e formas de sentir a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental mostram como esse momento é complexo e importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É de comum acordo que há um objetivo, que é o desenvolvimento integral das

crianças que passam pelas etapas educativas. Vai além de exigir que a Educação Infantil prepare as crianças para o Ensino Fundamental, mas sim que haja receptividade a essas novas crianças. Mas como adequar currículos, pensar nessa criança, ou até mesmo aproximar as duas etapas? Qual a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Moss (2011) considera quatro possibilidades de relação entre as etapas educacionais.

A primeira delas é a de *preparação da criança para a escola*, que se refere à antecipação dos conteúdos formais de escolarização para as crianças. Prepará-la para a próxima etapa, deixando-a apta ao ingressar na nova escola. A segunda relação é a de *distanciamento* entre as etapas, o que seria o oposto de uma parceria, podendo “[...] configurar uma fonte de suspeita e tensão” (Moss, 2011 p.151). A terceira possibilidade é a de *preparação da escola para a criança*, com a ideia de tornar as escolas mais adequadas para receber as crianças, utilizando as práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental, com um olhar mais crítico para a escola tradicional, negando algumas especificidades que compõem o currículo da escola de Ensino Fundamental. A possibilidade defendida pelo autor é a ideia de *convergência* entre as etapas, com partilha e respeito mútuo, além de reconhecer suas diferenças e concepções. Assim:

para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada pelo respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho em conjunto em um projeto em comum. (Moss, 2011, p. 153).

A partilha e o respeito entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são os indicativos de possibilidades de passagem entre essas etapas de forma respeitosa para a criança. Ou seja,

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso de todos, que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (Kramer, 2007, p.20).

A relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pode ser vista sob diferentes perspectivas. É importante superar a ideia de que a Educação Infantil deve servir apenas como uma preparação para o Ensino Fundamental. Ambas as etapas têm seus objetivos e contribuições específicas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A parceria e a convergência entre as duas etapas são fundamentais para garantir uma passagem respeitosa para a criança, sem pressões ou antecipações inesperadas. Assim,

o desafio é buscar construir e reconhecer a especificidade da função dessas instituições, oportunizando a criança a ser respeitada em sua idade própria, tendo oportunidade para vivenciar e experienciar plenamente a infância. Faz-se necessário indicadores que demarquem os pontos que aproximam e/ou diferenciam a educação infantil e o ensino fundamental para, assim, formularmos projetos educacionais que considerem a categoria infância e sua integralidade e singularidade. (Martins Filho, Martins Filho, 2013 p.129).

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, é importante garantir a participação ativa das crianças em seu processo educativo. Propiciar espaços de escuta e diálogo, onde elas possam expressar suas opiniões e interesses, é essencial para promover uma educação mais significativa.

Diante disso, surge uma questão pertinente: Por que, ao ingressar no Ensino Fundamental, uma criança é repentinamente rotulada como 'aluno'? O termo 'aluno' em si não é o cerne do problema, mas sim a maneira como tem sido empregado, muitas vezes de forma limitada e restrita, associada a uma concepção estreita de escola e escolarização. A palavra "aluno" tem origem no latim "*alumnus*", que significa "pupilo" ou "protegido". O termo "*alumnus*" é derivado do verbo "*alere*", que significa "nutrir" ou "criar". Sendo assim,

conceber a palavra "aluno" como um atributo negativo, que tornaria a criança um sujeito passivo, revela uma elaboração teórica anacrônica equivocada, ao supor que as palavras teriam poder de produzir a realidade, desconsiderando que os conceitos e definições são resultados das relações sociais e seus significados se modificam ao longo do processo histórico. Em segundo lugar, esse raciocínio é imprudente, pois enuncia um discurso que estimula dicotomia entre Mundo da Criança e o mundo da escola, como se esses espaços fossem contraditórios e como se a condição de aluno negasse a condição de criança. (Kuhlmann, Fernandes, 2012, p.32).

As palavras parecem que têm o poder de produzir a realidade, ignorando que os sentidos e significados são construções sociais e históricas que se modificam ao longo do tempo. Ao considerar o termo "aluno" como negativo, implicaria uma suposta negação da condição de criança, como se ser aluno significasse perder a liberdade, a criatividade e a espontaneidade próprias da infância.

Uma criança é uma pessoa completa, com suas características e singularidades, independentemente de estar matriculada na escola. Ser aluno não deve ser visto como uma condição que nega a essência da criança, mas sim como uma faceta de sua identidade como participante do ambiente educacional. Isso envolve respeitar suas peculiaridades, incentivar sua autonomia e reconhecer sua condição de criança, mesmo no contexto escolar, onde também é aluno.

Trazendo como reflexão, Sacristán (2005) aborda a construção social desses conceitos no contexto contemporâneo. Ele destaca que essa noção de aluno emergiu simultaneamente à construção da infância, como uma categoria social distintiva, influenciada por representações difundidas na vida cotidiana, na mídia, e em contextos familiares e escolares. A esse respeito, ele traz que a

[...] consolidação da ideia de aluno, como uma imagem social compartilhada por todos, deve ter ocorrido simultaneamente à expansão dos sistemas educacionais em sociedades altamente urbanizadas e quando a escolarização se universalizou como experiência que todos tivemos, embora as marcas dessa condição do ser humano, uma categoria do pensamento tão importante nas relações sociais, estejam presentes muito antes de tal universalização (Sacristán, 2005, p.21).

Sacristán (2005) ainda ressalta que, na vida diária e no contexto histórico, a condição de ser aluno muitas vezes é equiparada à ideia de ser menor, vinculando-se diretamente à experiência escolarizada da infância. Essas representações sociais são continuamente moldadas e reproduzidas através de diversos meios, como a publicidade, os meios de comunicação, o cinema e a televisão, entre outros, contribuindo para a construção das imagens arquetípicas da infância e do papel do aluno dentro desse contexto. A análise sobre a construção social da identidade de aluno e suas interações com conceitos de infância e educação nas sociedades contemporâneas, conforme discutido no texto anterior, dialoga diretamente com as reflexões de Kramer:

educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social. São sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental (Kramer, 2007, p.20).

Ao reconhecer as crianças como sujeitos da história e da cultura, Kramer desafia a visão tradicional que tende a retratá-las como passivas ou restritas em seu papel como alunos. Sua abordagem ressalta a complexidade da identidade de aluno, que não pode ser reduzida a uma simples definição, mas sim compreendida como um constructo social dinâmico, moldado por representações sociais mais amplas e influenciado por percepções e expectativas em relação à infância e à educação.

Essa perspectiva evidencia como a ideia de aluno, não apenas reflete a condição educacional da infância, mas também é moldada por representações sociais mais amplas que influenciam significativamente as percepções e expectativas em relação às crianças e aos processos educacionais. Essas reflexões enriquecem o debate sobre a construção social da identidade de aluno e sua relação intrínseca com os conceitos de infância e de educação nas sociedades contemporâneas.

Torna-se evidente que a concepção de aluno como um ser passivo ou restrito é uma simplificação que pode ser considerada equivocada. Em vez disso, é fundamental reconhecer a complexidade da identidade de aluno, que é construída socialmente e está sujeita a interpretações variadas ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais, enriquecendo, a partir destas reflexões, a compreensão das interações entre educação, infância e as representações sociais que moldam as visões sobre o desenvolvimento humano e educacional, nas sociedades contemporâneas.

Quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, há uma mudança de perspectiva em relação ao seu papel na educação. A passagem para o Ensino Fundamental, muitas vezes, traz consigo a expectativa de que a criança se adapte a um ambiente estruturalmente diferente, com ênfase na aquisição de conhecimentos escolares, por isso,

transitar da educação infantil para o ensino fundamental não implica que a criança deixe de brincar, nem se divida em corpo e mente ao ingressar no ensino fundamental. Ao contrário, ela continua a ser criança e deve ser compreendida em sua integralidade tendo oportunidades de avançar em seu conhecimento da cultura, sem abandonar a infância. (Mello, 2018, p.64).

Reconhecer que, mesmo nessa nova etapa, a criança mantém sua identidade infantil, e é importante considerar sua totalidade, oferecendo-lhe oportunidades de aprendizado que permitam aprofundar seu conhecimento sobre a cultura, sem que isso signifique abandonar as características e experiências próprias da infância. Isso

significa que, mesmo ao ingressar em uma nova fase da educação, a criança deve ser valorizada em sua singularidade e ter espaço para brincar, explorar e desenvolver-se de maneira integral.

À medida que as crianças avançam para o Ensino Fundamental, o direito à brincadeira não deve ser negado ou minimizado. A brincadeira continua sendo uma ferramenta poderosa para a aprendizagem, mesmo que a abordagem pedagógica seja estruturada de modo diferente. É importante que os professores reconheçam a importância da ludicidade e encontrem maneiras criativas de incorporá-la ao ensino, possibilitando que as crianças continuem a aprender e a se desenvolver de maneira mais significativa. Sobre essa importante relação entre o desenvolvimento e a brincadeira, Vygotski (1997) indica que:

todo avanço de um estado de desenvolvimento está conectado em mudanças acentuadas nas diversas motivações, tendências, percepções. Por esta razão não se deve separar a hora de brincar com a hora de aprender, pois fica estabelecido uma dicotomia: na pré-escola só se brinca, na escola só se aprende, como se não houvesse aprendizagem por meio da brincadeira, da ludicidade. (Vygotski, 1997, p.140).

Ao reconhecer e respeitar a identidade de crianças em sua totalidade, a escola pode criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo, onde elas se sintam seguras para expressar suas opiniões, explorar suas curiosidades e se engajar ativamente em seu processo de aprendizagem. Essa abordagem contribui para uma educação mais significativa, que considera a individualidade de cada criança e busca promover um desenvolvimento integral, tanto cognitivo quanto socioemocional.

Para ver a criança sob uma nova perspectiva, é necessário adotar uma atitude renovada em relação a ela, reconhecendo que aprender envolve interagir com uma diversidade de linguagens. Palavras, ações, gestos e expressões de afeto, transmitidos por meio do corpo, do desenho, do olhar devem fazer parte do cotidiano da criança na instituição escolar.

Essas formas de comunicação funcionam como referências de estabilidade e continuidade, tornando o ambiente educativo compreensível para ela e abrindo caminhos para suas descobertas e manifestações. Nesse contexto, Kramer (2006) destaca

[...] a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (Kramer, 2006, p. 810).

É essencial promover uma visão mais abrangente e integrada da criança, considerando-a como um sujeito ativo, participativo e completo em sua trajetória educacional. As crianças têm necessidades fundamentais de aprender e brincar, e ambas as atividades devem ser consideradas e atendidas adequadamente, ao longo de sua trajetória educacional.

Muitos profissionais ainda carecem de orientação e formação adequadas para acolher essa criança que, de repente, é vista sob novas perspectivas: as expectativas de aprendizado, que às vezes antecipam a formalização do conhecimento, relegando a infância e sua dimensão lúdica a um segundo plano, em prol de um suposto "desenvolvimento", "aperfeiçoamento" ou "aprimoramento" – a famosa "escolarização". Conforme Kramer, Nunes e Corsino,

é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (Kramer, Nunes e Corsino, 2011, p. 80).

É desafiador o fato dessas duas etapas da Educação Básica possuírem estruturas e legislações próprias e distintas. No entanto, a aproximação é de grande importância e aponta para a necessidade de adequação dos currículos, já que são etapas complementares. Sendo assim, é possível a continuidade? A proposta curricular da RMEF tem o indicativo de que

ambas as etapas envolvem cuidado e atenção, a seriedade e o riso, mas, no Ensino Fundamental, diferentemente da Educação Infantil, há especificidades que precisam ser consideradas para que a criança possa seguir seu percurso aprendendo e se desenvolvendo, ampliando seu repertório cultural. Para isso é essencial conhecer e considerar os sujeitos da aprendizagem. (Florianópolis, 2016, p.67).

O desafio de construir e reconhecer a especificidade da função das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental está relacionado à criação de um ambiente educacional que respeite a infância em sua idade própria. Isso significa proporcionar às crianças a oportunidade de vivenciar plenamente essa fase única de desenvolvimento, sem antecipação de etapas.

3.3 A ATUAÇÃO DOCENTE NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A docência é muito mais do que uma profissão, é uma complexa arte que transcende a mera transmissão de conhecimentos. Em seu cerne, revela-se uma atividade profundamente afetiva e ética, dedicada à construção de relações significativas e ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Reconhecida como uma profissão, a docência vai além desse rótulo, revelando-se uma prática dotada de peculiaridades singulares. Seu foco não são objetos inertes, mas seres humanos repletos de emoções e singularidades. Dessa forma, a docência se apresenta como uma profissão de natureza profundamente afetiva, intrinsecamente ligada às relações sociais e ao desenvolvimento humano (Tardif, 2014).

Essa perspectiva da docência como uma prática complexa e multifacetada vai ao encontro do que Souza e Martins Filho (2017) trazem como reflexão, sobre as exigências sociais e os diversos condicionantes dos ambientes onde os docentes atuam. Para os autores,

em meio a todas as exigências sociais, de caráter amplo, há um conjunto de condicionantes específicos dos ambientes nos quais os docentes atuam, caracterizados por aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos, somados às variáveis do espaço, onde ocorre efetivamente a docência, acrescendo-se as características socioculturais e as expectativas do grupo de estudantes. Assim, ser docente é lidar com um conjunto de variáveis presentes no cotidiano, desde o planejamento, elaborado na expectativa da participação de um determinado grupo de pessoas, cuja reação pode ser totalmente diferente da esperada aos aspectos que envolvem a instituição escolar, como as relações profissionais e com a comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis ou não, a organização curricular, as demandas específicas da turma e da escola, dentre tantos outros itens. Dessa forma, a docência não é uma tarefa simples, meramente repetitiva, mas sim algo que exige criatividade, constante atenção, redirecionamentos e formação contínua. (Souza e Martins Filho, 2027, p. 43-44).

A relação entre esses aspectos se dá na complexidade das interações humanas, dentro desse contexto educacional, pois os docentes lidam com uma multiplicidade de fatores, devido a seu aspecto que

[...] confere à docência uma atividade repleta de dilemas, pluralidade e pouca regularidade. É o fato de esta ser uma atividade essencialmente humana, ou seja, que se sustenta por meio de relações e interações com e entre seres humanos. São inúmeras as pessoas com as quais o professor tem de lidar, em um mesmo espaço e em geral por um período de tempo considerável. Nesse conjunto de relações, ele administra tensões, resistências, atitudes diversas e, em alguns casos, até reações adversas (Souza, Martins Filho, 2017, p. 44).

A jornada de ser docente transcende as ideias simplistas do que é o exercício da função de professor, envolvendo uma participação ativa na dinâmica complexa de ensino e aprendizagem. Mais do que apenas “transmitir conhecimento”, como é muitas vezes entendida no âmbito do senso comum, a docência se revela como uma expressão refinada da arte educacional (Tardif, 2014) exigindo não apenas um domínio de conteúdos, mas também um profundo entendimento das sutilezas que formam as bases históricas, sociais e epistemológicos dos processos de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Freire (2021),

tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência como o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 2021 p.100).

A dimensão ética da docência se manifesta como uma expressão concreta dos valores e princípios que orientam a prática educacional de um professor. Por meio de uma abordagem digna, uma preparação científica sólida, um respeito inabalável e uma coerência entre palavras e ações, o professor cria um ambiente de aprendizado enriquecedor e autêntico. Essa abordagem não apenas auxilia os alunos na aquisição de conhecimento, mas também os possibilita desenvolver atitudes e valores essenciais, fundamentais para sua jornada rumo a uma cidadania ética e ao pensamento crítico, como exemplo: a alteridade, respeito às diferenças, posturas cooperativas e solidárias, concordando com Freire (2021, p. 115) a respeito do ensinar, pois,

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (Freire, 2021, p. 115).

O ato de ensinar não se limita à mera transmissão de conteúdo para os alunos, assim como aprender não se reduz a memorizar o perfil do conteúdo apresentado de forma vertical pelo professor. O processo de ensino e aprendizagem envolve o esforço meticulosamente crítico por parte do professor para revelar a compreensão de um assunto em questão. Esse processo vai além da simples transferência de conteúdo e

reflete a complexa interação entre o professor e o educando, destacando as dificuldades e, ao mesmo tempo, a beleza intrínseca da prática docente e do ato de aprender. Nas palavras de Battisti e Martins Filho, a docência é

[...]uma atividade essencialmente humana, ou seja, que se sustenta por meio de relações e interações com e entre seres humanos. São inúmeras as pessoas com as quais o professor tem de lidar, em um mesmo espaço e em geral por um período de tempo considerável. Nesse conjunto de relações, ele administra tensões, resistências, atitudes diversas e, em alguns casos, até reações adversas (Souza, Martins Filho, 2016, p.29).

No cerne da profissão docente, está a dimensão afetiva. Os educadores não podem se contentar apenas em socializar/contribuir para a apropriação de conhecimento historicamente acumulado, eles também são agentes de cuidado, apoio emocional e estímulo. As emoções permeiam a sala de aula, formando as conexões humanas que nutrem o aprendizado e promovem um ambiente onde as crianças se sintam seguras para expressar-se, questionar e explorar, interagir e expressar-se de maneira autêntica. Portanto,

[...] a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. [...] Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica, em torno da própria prática docente e discente recuar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (Freire, 2021, p.139).

Ser docente transcende os limites do conhecimento estático. É uma jornada dinâmica, onde o professor se torna um facilitador de descobertas, um condutor de conexões e uma descoberta de crescimento. Ao compreender a complexidade do contexto pedagógico, e ao mergulhar nas perspectivas dos profissionais, pode-se promover uma educação que enriquece cada momento presente. Nessa trajetória, desenvolve-se uma prática profissional multifacetada, enriquecida por conhecimentos especializados que vão além das páginas dos livros. Ser docente,

[...]é lidar com um conjunto de variáveis presentes no cotidiano, desde o planejamento, elaborado na expectativa da participação de um determinado grupo de pessoas, cuja reação pode ser totalmente diferente da esperada aos aspectos que envolvem a instituição escolar, como as relações profissionais e com a comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis ou não, a organização curricular, as demandas específicas da turma e da escola, dentre tantos outros itens. Dessa forma, a docência não é uma tarefa simples, meramente repetitiva, mas sim algo que exige criatividade, constante atenção, redirecionamentos e formação contínua (Souza, Martins Filho, 2016, p.29).

Entretanto, ser docente não é apenas sobre o domínio de técnicas, é também sobre a dedicação e o comprometimento, preparação, responsabilidade e competência, como nas palavras de Freire:

o fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2002, p.28).

A educação não deve ser concebida apenas como um processo de preparação para a fase seguinte, mas sim como uma oportunidade para a realização plena e significativa de cada fase em si mesma, pois,

[...] a escola enquanto serviço público permitindo a vivência de todas as dimensões da pessoa no presente. Não queremos uma escola para um dia ser. Queremos uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente (Arroyo, 1994, p. 90).

Nota-se, neste excerto, a reafirmação de uma escola que valorize e promova o desenvolvimento completo da criança no presente, em vez de adotar uma abordagem que priorize exclusivamente a preparação para etapas futuras da vida, oportunizando experiências educacionais que atendam às necessidades sociais, emocionais, intelectuais e físicas das crianças, permitindo-lhes que sejam participantes ativos.

Além disso, o professor deve ser sensível às particularidades de cada criança, levando em consideração seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. É fundamental adotar uma teoria pedagógica que oriente não apenas o pensar, mas também o agir docente nessa fase, ou seja,

[...] uma teoria para orientar nosso pensar e o agir docentes que supere o senso comum que trata o fazer educação como atividade cotidiana e não como ciência, uma teoria necessariamente ancorada na compreensão do processo de desenvolvimento humano, isto é, no processo de humanização, na compreensão de como as crianças aprendem (Mello, 2018, p.55).

A docência, na passagem entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, também envolve uma colaboração com outros profissionais, uma parceria que contribui para o planejamento de ações que promovam uma passagem acolhedora e que respeite o ritmo de cada criança. Como aponta Tardif (2014),

defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do

conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começamos a reconhecermos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da Universidade, nada tem a mostrar ou a provar - mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum. (Tardif, 2014, p. 224).

A união e o respeito mútuo entre os profissionais da educação, independentemente do nível de ensino em que trabalham, são essenciais para que a profissão seja valorizada e para que haja uma troca de conhecimentos que contribua para a melhoria da prática educacional. Para melhorar a compreensão do papel do professor nessa transição, é importante destacar sua responsabilidade em planejar e implantar propostas pedagógicas que atendam às necessidades das crianças, proporcionando uma transição significativa e respeitosa entre as etapas educacionais. Assim, trazendo o argumento de Tardif (2014),

[...] o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando). (Tardif, 2014, p.149).

O papel do professor na passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é fundamental para garantir uma continuidade e progressão adequadas no processo educativo das crianças, atuando também como mediador entre as duas etapas, ajudando as crianças com as mudanças e desafios que surgem ao avançarem para a próxima etapa educacional. Nas palavras de Mello (2018),

seja como iniciativa individual de uma turma, ou como iniciativa de escolas ou de uma rede inteira, este compartilhamento que envolve conhecimento e escuta resulta em aprendizagens docentes que possibilitam relações cuidadosamente pensadas no ensino fundamental para receber e acolher as crianças da educação infantil que chegam muito mais cedo no ensino fundamental; uma organização dos espaços e materiais mais intencional e articulada às necessidades e ao enriquecimento das necessidades das crianças; formas de gestão do tempo que contemplem os tempos diferentes das crianças; a proposição e organização de vivências que encantem as crianças tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, e, neste sentido, que lhes eduquem a atenção e o interesse. (Mello, 2018, p. 66).

Ampliando a compreensão do papel docente na passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fica manifesto que sua atuação vai além do ensino de conteúdos acadêmicos. O professor desempenha um papel crucial no suporte emocional, na formação construção de uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças, a partir da busca de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil. Entender como ocorre o desenvolvimento humano na

infância é fundamental para orientar uma teoria pedagógica que guie as suas práticas. A compreensão desse desenvolvimento permite dimensionar o papel da educação nesse contexto, assim como o papel da escola, dos professores e das professoras, e o lugar que as crianças ocupam no processo de aprendizagem, como argumenta Mello,

estes tempos que vivemos já decretaram que a professora e o professor têm que estudar sempre, procurar conhecer sempre e cada vez mais sobre a especificidade do aprender dos bebês e das crianças pequenas. Para isso, conhecer como se dá o processo de desenvolvimento humano é condição para a adoção de uma teoria pedagógica que oriente nosso pensar e agir na educação infantil. É a partir da compreensão de como acontece o desenvolvimento humano na infância que podemos dimensionar o papel da educação nesse desenvolvimento, o papel da escola, o lugar e o papel do professor e da professora, o lugar que a criança deve ocupar no processo de aprender, o lugar da cultura – isto é, de tudo o que viemos criando ao longo da história humana, sejam hábitos e costumes, objetos, linguagens, a língua falada, a ciência e as técnicas - para promover o desenvolvimento humano. A partir daí é que poderemos intencionalmente organizar o trabalho escolar, isto é, o espaço e os materiais, programar as formas de gestão do tempo, cuidar das formas como acontecem as relações - entre adultos e crianças, entre as crianças de mesma e diferentes idades, entre os adultos da escola, entre a escola e as famílias, entre a escola e a comunidade – e organizar as atividades vividas com as crianças de modo que elas possam ser sujeitos ativos, protagonistas neste processo (Mello, 2018, p.53).

A dedicação, conhecimento e sensibilidade dos professores são componentes essenciais para que a passagem das crianças de uma para outra etapa se faça de forma segura e respeitosa. Conforme destacado por Tardif (2014), os conhecimentos dos professores são fundamentados em princípios racionais, sujeitos a críticas e aprimoramentos constantes. Essa abordagem ressalta a importância da formação contínua dos educadores, permitindo que seus saberes se tornem mais poderosos, precisos e eficazes ao longo do tempo.

Ao compreender o desenvolvimento humano na infância, como mencionado por Mello (2018), os professores podem refletir sobre suas práticas pedagógicas e realizá-las de maneira mais informada e responsiva, proporcionando um ambiente educativo que promova o protagonismo das crianças. A combinação entre conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil e a aplicação prática desse conhecimento no dia a dia escolar é de grande importância para o crescimento das crianças na escola, e principalmente, no contexto de passagem de uma para outra etapa - Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental.

É importante considerar os professores como detentores de saberes específicos e essenciais ao exercício de sua profissão. Ao reconhecer os professores

como sujeitos que possuem, utilizam e produzem conhecimentos relacionados ao seu trabalho, valoriza-se o papel fundamental que desempenham na escola. Os professores são descritos como os principais agentes e mediadores da cultura e dos saberes escolares no ambiente educacional, sendo responsáveis por conduzir a missão educativa da escola, como nas palavras de Tardif,

[...] é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (Tardif, 2014, p.228).

Interessar-se pelos saberes e pela subjetividade dos professores é essencial para compreender o cerne do processo educacional, que ocorre por meio do trabalho diário dos professores, em interação com as crianças e outros participantes do contexto educacional. Essa abordagem destaca a centralidade dos professores na formação e ampliação do conhecimento, enfatizando a importância de investir em sua valorização e em seu desenvolvimento profissional, para promover uma educação de qualidade e significativa, a partir do indicativo de Pimenta (2002, p.15), não é qualquer pessoa que pode exercer a função de ser professor e, além disso,

[...] o professor precisa ser formado. Ele precisa ser formado e estar em constante formação, seja num curso, seja durante seu processo de trabalho, porque a sala de aula e a escola colocam-lhe questões para as quais ele não tem resposta pronta. Pode tomar decisões, mas posteriormente precisa recorrer a uma análise sobre tais decisões para verificar se tomou, ou não, a melhor decisão. A formação do professor é algo muito sério. Requer investimento pessoal, institucional, público, político e social. Todos são fundamentais para a constituição do que denomino identidade epistemológica do professor. [...] É uma profissão e, portanto, pressupõe uma formação, uma carreira que envolve a configuração do que são os profissionais dessa área. A docência requer o que é chamado aqui de desenvolvimento profissional. Envolve formação, exercício da prática, condições de trabalho, considerações sociais, controle e avaliações. E o que estamos abordando aqui é, justamente, transformar a qualidade da escola gerando modificações na formação docente e no desenvolvimento profissional. Para os professores, a formação e o desenvolvimento profissional são fundamentais para que se transforme e melhore a qualidade da escola. (Pimenta, 2002, p.15).

A formação dos professores é um processo integral que deve ser contínuo e conectado diretamente ao ambiente escolar. A identidade do professor se forma e se fortalece, através de uma combinação de formação inicial sólida e desenvolvimento profissional contínuo. A escola, sendo o local onde os desafios pedagógicos se manifestam de forma mais concreta, deve ser tanto o ponto de partida quanto o de chegada dessa formação. A esse respeito, Aguiar, Bricchi e Zapata trazem

[...] questões a se pensar em relação à formação continuada de professores: que percurso já realizamos até aqui? Por onde continuar? Como assegurar o direito das crianças de aprender e o direito dos professores a uma formação continuada que lhes dê as condições de ensinar a todas as crianças? Cada professor tem sua história de formação (inicial e continuada) e cada criança tem sua história de vida (familiar, cultural), então, como entrelaçar esses seres e suas histórias no processo de ensinar e aprender? Como as teorias e reflexões que vêm se constituindo ao longo da história no campo educacional nos ajudam a ler a nós mesmos e as crianças à nossa volta? Quais políticas públicas necessitamos para concretizar a utopia de uma escola para todas as crianças e, principalmente, para aquelas que sofrem as contradições dessa sociedade desigual e tão injusta, que resistem e insistem em acreditar na escola como uma possibilidade para a vida? (Aguiar, Brichi e Zapata, 2017, p.216).

A docência é uma profissão de profunda relevância, que transcende a mera transmissão de conhecimento para se tornar uma experiência enriquecedora de aprendizado e crescimento mútuo. Ao reconhecer o papel fundamental dos professores como agentes de transformação e construtores de pontes entre diferentes etapas educacionais, podemos fortalecer não apenas a qualidade da educação, mas também a formação de cidadãos éticos e críticos. Investir na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes, promover a colaboração e o respeito mútuo entre os profissionais da educação e valorizar a dimensão afetiva e ética da docência são passos essenciais para construir uma educação mais inclusiva e respeitosa com as infâncias, corroborando assim com as palavras de “somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores, também de ensinar” e “ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão” (Freire, 1996, p.12).

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A perspectiva metodológica do estudo é fundamentada na reflexão crítica da educação, conforme preconizado por Paulo Freire (2021), aliada a uma abordagem qualitativa de pesquisa. Assim, a pesquisa não se limitou à captação de impressões e deduções, mas também buscou instigar reflexões acerca do compromisso humano possível que cada um de nós tem, por meio das opiniões das professoras participantes. Partindo do que Freire (2021, p.38) traz como reflexão:

o próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (Freire, 2021, p.38).

A reflexão crítica também depende da capacidade de se perceber e compreender as razões pelas quais agimos de determinada forma. Quanto mais assumimos quem somos e compreendemos as razões de nossas ações, mais capazes nos tornamos de mudar e promover-nos, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a de curiosidade epistemológica. Isso significa que a reflexão crítica deve ser capaz de nos ajudar a compreender a nós mesmos e aos outros, e transformar a realidade em que vivemos por meio da ação consciente e comprometida.

O discurso teórico deve ser concreto o suficiente para se confundir com a prática, ou seja, deve estar tão próximo da realidade que possa ser facilmente aplicado na vida cotidiana. A teoria deve se aproximar da prática, para que possa ser compreendida e aplicada de maneira efetiva. A reflexão crítica deve ajudar a superar visões simplistas e experimentar a realidade.

Foi a partir de uma perspectiva crítica de educação que esta pesquisa foi desenvolvida metodologicamente, na qual Freire (2021) se tornou uma referência recorrente, para compreender o contexto e as participantes da pesquisa, detentores de historicidade e de um conjunto de conhecimentos advindos de processos formativos e dos planejamentos e ações pedagógicas construídos.

A pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, considerando que a pesquisa qualitativa em educação é uma forma importante de compreender a complexidade e as nuances do processo educacional, e pode ser usada para informar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas. Nessa perspectiva,

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que é nada trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. (Bogdan e Biklen, 1994, p.490).

A pesquisa qualitativa tem como pressuposto fundamental que qualquer aspecto relacionado ao fenômeno estudado é relevante para a sua compreensão, seja ele uma experiência, uma situação, seja um comportamento humano ou qualquer outro elemento. Dessa forma, a abordagem qualitativa busca explorar a complexidade e profundidade do fenômeno, indo além da medição ou quantificação de suas características, de modo a fornecer uma compreensão mais completa e significativa do objeto de estudo, pois o mundo é visto como algo não trivial e cheio de potencialidades a serem exploradas, para se chegar a uma compreensão mais esclarecida e significativa do fenômeno estudado. (Bogdan e Biklen, 1994).

Ao escolher a abordagem na pesquisa qualitativa, é essencial considerar a forma mais adequada para gerar dados relevantes e enriquecer a pesquisa com diversas possibilidades. Isso significa que a metodologia deve ser pensada cuidadosamente, levando em consideração as características dos participantes da pesquisa, a fim de garantir a obtenção de dados significativos para a análise e interpretação.

4.1 PERCURSO DA PESQUISA

A realização da pesquisa em campo iniciou, após a obtenção da aprovação junto ao Comitê de Ética da UDESC, sob o número do Parecer: 6.540.8736.540.873, em 29 de novembro de 2023 (ver ANEXO I). O próximo passo foi solicitar autorização à Secretaria Municipal de Educação (ver ANEXO II) para conduzir o estudo nas escolas selecionadas. Após a autorização concedida, foi estabelecido o contato com as escolas, para agendar e apresentar a proposta de pesquisa, bem como assinatura

de consentimento por parte da direção escolar, conforme estipulado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Em seguida, com a colaboração da direção das escolas, foram agendadas as entrevistas com as docentes, sendo estas conduzidas nas próprias unidades escolares, em horário previamente acordado, com gravação dos diálogos para posterior análise, seguindo o termo de consentimento livre e esclarecido (Ver ANEXO III).

Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição completa dos diálogos gravados. Os dados transcritos foram então analisados, utilizando as categorias previamente definidas na pesquisa, buscando identificar aspectos recorrentes e emergentes que pudessem contribuir nas discussões e análises frente aos objetivos do estudo. Esse percurso metodológico permitiu uma abordagem cuidadosa e sistemática na coleta e análise dos dados, garantindo a qualidade e a confiabilidade dos resultados.

4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo da pesquisa, que consistiu em investigar a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), optou-se por conduzir o estudo em unidades com docentes atuantes, em ambas as etapas educacionais. Especificamente, as Escolas Básicas Municipais (EBM) e os Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM), localizados no bairro Rio Vermelho, região leste de Florianópolis, foram selecionados como cenários para a pesquisa, conforme tabela a seguir:

Quadro 5 - Unidades da RMEF escolhidas para a realização da pesquisa

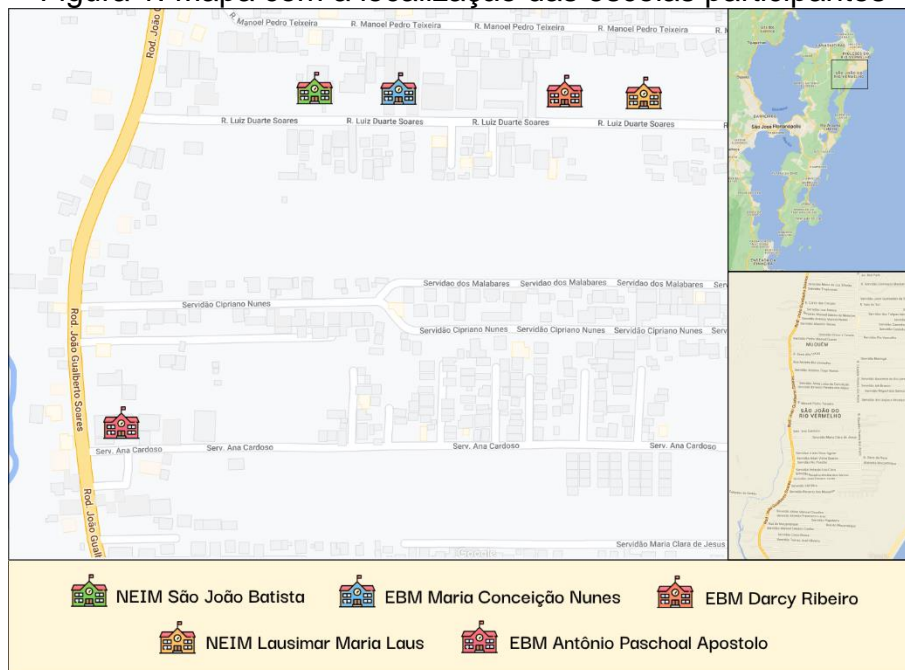
UNIDADES ESCOLHIDAS PARA A PESQUISA	
NOME DA UNIDADE	MODALIDADE DE ENSINO
NEIM São João Batista	Educação Infantil (G5/6)
NEIM Lausimar Maria Laus	Educação Infantil (G5/6)
EBM Maria Conceição	Ensino Fundamental (1ºano)
EBM Antônio Paschoal Apóstolo	Ensino Fundamental (1ºano)
EBM Darcy Ribeiro	Ensino Fundamental (1ºano)

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O bairro Rio Vermelho foi escolhido por apresentar uma diversidade socioeconômica e cultural, proporcionando um contexto representativo para a

investigação da passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Além disso, as escolas e Núcleos de Educação Infantil, nessa região, oferecem uma amostra relevante de práticas pedagógicas e de experiências de transição, possibilitando uma análise abrangente e contextualizada. O mapa a seguir permite visualizar a localização do bairro, com as escolas selecionadas, e demonstra a proximidade entre essas escolas.

Figura 1: Mapa com a localização das escolas participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A escolha dessas instituições permitiu uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas e desafios enfrentados durante o processo de transição, bem como das estratégias adotadas pelas docentes para lidar com essas questões. A proximidade geográfica das escolas e Núcleos de Educação Infantil também facilitou a logística das atividades de coleta de dados e a interação com os participantes da pesquisa.

4.3 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa foi conduzida por meio de dois procedimentos complementares: um estudo documental e entrevistas semiestruturadas. O estudo documental envolveu uma análise de materiais, abrangendo fontes oficiais em nível federal e municipal. Esse processo permitiu a compreensão do contexto educacional e das políticas que envolvem a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As

entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professoras atuantes nos Grupos 6 (Educação Infantil) e no 1º ano (Ensino Fundamental).

Ao combinar a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, esta pesquisa pretendeu criar uma visão abrangente das dinâmicas que envolvem a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, permitindo uma compreensão mais rica e detalhada do trabalho docente nesse processo.

3.3.1 Estudo documental

A geração de dados para a pesquisa teve início por meio de uma abordagem documental, na qual documentos selecionados foram examinados para identificar desafios, problemas e questões inerentes à integração entre as etapas educacionais. Além disso, foram também analisados recomendações e discursos oficiais, visando identificar possíveis lacunas e contradições nas políticas e práticas educacionais, considerando que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p.295).

Os documentos são uma fonte rica de informações para a pesquisa, dando sustentação e sendo uma fonte de dados confiável que pode ser revisada e mantida repetidamente para garantir a precisão e a validade dos resultados da pesquisa. Com a análise dos documentos selecionados, que trazem indicativos da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em seus escritos, foi possível identificar políticas, normas, diretrizes nos documentos oficiais orientadores da passagem entre as etapas educativas, a fim de compreender o contexto legal e normativo, as intenções, objetivos e estratégias propostas pelos órgãos competentes.

A tabela a seguir lista os documentos selecionados, juntamente com seus anos de publicação. Cada um desses documentos foi examinado para identificar os indicativos relacionados à passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Quadro 6: Documentos selecionados para estudo

DOCUMENTOS PARA ANÁLISE		
DOCUMENTO	ANO	ESFERA
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB)	2010	Nacional
Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI)	2010	Nacional
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Nacional
Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2015	Municipal
Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2016	Municipal

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

4.3.2 Entrevista

Partindo da compreensão dada por Freire (1987), sobre o diálogo docente, que se apresenta como um convite à participação ativa, ao questionamento crítico e à construção colaborativa do conhecimento, emerge uma abordagem que põe em destaque a relevância das experiências e a sabedoria de todos os envolvidos no processo educativo.

Como bem expressou Freire (1987, p.54), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O ato de expressar a palavra verdadeira, que está intrinsecamente ligado ao trabalho e à *práxis*, possui o potencial de transformar o mundo. Assim, ninguém pode monopolizar essa verdade, nem a utilizar de maneira prescritiva para impor sua visão aos outros.

O cerne deste estudo reside na compreensão aprofundada e reflexiva das abordagens, ações, experiências e perspectivas das professoras durante a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Através da análise minuciosa desses relatos, a pesquisa visa elucidar como o diálogo entre os professores se manifesta nesse processo de transição, influenciando a maneira como essa passagem é planejada, executada e enriquecida. As entrevistas com as professoras da Educação Infantil foram realizadas no ano de 2023, no mês de dezembro, enquanto as entrevistas com as professoras do 1º ano foram conduzidas nos meses de fevereiro e março de 2024.

Reconhecendo a relevância das entrevistas como uma técnica de geração de dados, essa abordagem oferece a oportunidade de adquirir informações cruciais

acerca das experiências, opiniões, dinâmicas organizacionais e práticas dos participantes. Portanto,

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo o investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

A elaboração prévia do roteiro para a entrevista (Apêndice 1) foi fundamental para direcionar a pesquisa; funcionou como um guia que auxiliou na condução da conversa, permitindo não apenas a obtenção das informações relevantes para a análise dos dados, mas também garantindo que todos os participantes fossem ouvidos de maneira consistente.

O roteiro semiestruturado proporcionou uma estrutura que assegurou a abordagem dos temas e das questões pertinentes aos objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que abriu espaço para instaurar um diálogo em torno do tema em questão. Ao ter levado em consideração os objetivos da pesquisa na elaboração do roteiro da entrevista, foi possível direcionar as perguntas de forma a obter dados relevantes para a análise. Isso contribuiu para uma compreensão mais profunda do tema em estudo.

As questões definidas no roteiro abrangeram os seguintes aspectos:

- a) Dados de formação e atuação profissional
- b) Concepções e Perspectivas
- c) Estratégias, ações e papel docente
- d) Abordagens pedagógicas
- e) Relação com as crianças
- f) Apoio, parceria e colaboração
- g) Avaliação e formação: desafios e melhorias
- h) Sugestões
- i) Reflexão final

4.3.3 Procedimentos para sistematização e análise

A metodologia adotada para a sistematização e análise dos diálogos com as professoras baseou-se na técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Essa abordagem foi essencial para compreender a importância e os significados dos dados qualitativos coletados. Nas palavras da autora,

a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que busca descrever, de forma sistemática e objetiva, o conteúdo das comunicações. Ela se concentra em registrar e categorizar as mensagens, descobrindo as principais características e os padrões que emergem a partir delas. A análise de conteúdo é uma das principais ferramentas utilizadas pelos pesquisadores para compreender o significado e a importância dos dados qualitativos. (Bardin, 2011, p.16).

Seguindo uma entrevista semiestruturada, onde o roteiro foi previamente estabelecido, permitiu-se a livre expressão das professoras entrevistadas. No entanto, havia um direcionamento, alinhado aos objetivos da pesquisa, que norteou os eixos escolhidos para análise. As categorias surgiram dos dados coletados, sendo utilizadas para organizar e interpretar as informações, auxiliando na identificação de questões relevantes para a análise.

Na análise de conteúdo, as categorias são unidades de análise que agrupam trechos de dados com base em temas, conceitos ou padrões identificados nos dados textuais. Elas representam um nível de abstração que permite organizar e compreender as informações geradas (Bardin, 2011).

Ao analisar as respostas das entrevistas, foi possível identificar padrões, temas comuns e nuances relacionadas à docência, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essas análises qualitativas tiveram o potencial de enriquecer e contextualizar os aspectos teóricos e conceituais abordados ao longo do estudo, fornecendo uma perspectiva prática e dando voz às professoras envolvidas.

As categorias para a análise das respostas das entrevistas foram pré-definidas, em conformidade com os objetivos da pesquisa, no sentido de condução do estudo. Assim, segue abaixo o quadro com as categorias definidas:

Quadro 7: Categorias prévias para Análise das Entrevistas

Categorias para Análise das Entrevistas	
CONCEPÇÕES	Como as professoras percebem e conceituam a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, qual importância elas atribuem a ela e quais são suas perspectivas sobre o processo.
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	Elencar as abordagens pedagógicas e ações que as professoras realizam, visando a passagem das crianças entre as etapas educativas.

E AÇÕES DOCENTES	
RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS, FAMÍLIAS E DOCENTES	Como as professoras estabelecem e cultivam vínculos e relações de confiança com as crianças com os profissionais, de outras etapas educativas e com as famílias.
FORMAÇÃO	Compreender a percepção das professoras sobre a necessidade de mudanças na formação, para ajudar no contexto da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTRADAS	Quais os desafios e dificuldades encontrados pelas docentes durante o contexto da passagem das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Durante o processo de análise, algumas categorias foram modificadas, com a fusão de algumas e a inserção de outras. A partir dessas mudanças, foram elaborados três quadros-síntese: o primeiro com base nas interpretações das entrevistas (ver quadro 11, p. 177), e, os outros dois, sintetizando os principais aspectos observados em relação a dois dos objetivos específicos (quadros 12, p. 181 e 13, p. 182).

A perspectiva metodológica adotada neste estudo, fundamentada na reflexão crítica da educação, conforme preconizada por Paulo Freire (2021), e aliada a uma abordagem qualitativa de pesquisa, revela-se essencial para compreender as dinâmicas envolvidas na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ao incorporar princípios da práxis educativa e da reflexão crítica, a pesquisa buscou não apenas descrever os fenômenos observados, mas também promover uma interpretação das práticas e percepções das professoras participantes. Dessa forma, espera-se contribuir significativamente para o conhecimento educacional, destacando a importância do diálogo, da participação ativa e do compromisso humano no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha consciente pela pesquisa qualitativa permitiu explorar a complexidade e a riqueza das experiências humanas no contexto específico da transição escolar. A análise cuidadosa dos dados coletados não apenas compreendeu as narrativas das professoras, mas também identificou elementos relevantes para reflexão sobre políticas e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a abordagem metodológica representa um esforço genuíno para articular de forma contínua com a prática, buscando promover uma educação mais inclusiva, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

5 EXPLORANDO OS DOCUMENTOS: O QUE REVELAM SOBRE A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção é dedicada ao estudo de alguns documentos que abordam a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os documentos selecionados para esta pesquisa são fontes oficiais e orientadoras, que dizem respeito a algumas diretrizes e políticas educacionais relacionadas à passagem entre essas duas etapas da Educação Básica. Visa compreender os pressupostos, princípios e indicativos presentes em cada um deles.

Assim, foram considerados os seguintes documentos, conforme consta na seção 4 da metodologia:

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB, Brasil, 2010);
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009);
- c) Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017);
- d) Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015);
- e) Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2016).

O documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica" (Brasil, 2010) destaca a importância de estabelecer formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Propõe o uso de instrumentos de registro, como portfólios e relatórios, para permitir que os professores do Ensino Fundamental conheçam os processos vivenciados na Educação Infantil. Isso visa assegurar a continuidade do desenvolvimento integral das crianças, independentemente de a transição ocorrer em uma mesma instituição ou entre instituições. (Brasil, 2010, p. 98).

No Artigo 18 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), são estabelecidas:

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora

permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegure aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2010, p. 07).

Na busca por garantir uma observação contínua dos processos pelos quais a criança passa, é fundamental criar estratégias adaptadas aos diferentes momentos de transição que elas enfrentam. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010), de forma resumida, delineiam que as instituições de Educação Infantil devem:

a) Planejar e realizar um acolhimento cuidadoso das crianças e suas famílias no momento de ingresso na instituição, levando em consideração a necessária adaptação tanto das crianças quanto de seus responsáveis às práticas e aos relacionamentos que ocorrem naquele ambiente. Esse acolhimento visa também possibilitar que a equipe da instituição conheça cada criança e sua família.

b) Dar prioridade à observação atenta das crianças e mediar as interações que elas estabelecem entre si, com os adultos, com as situações e os objetos, de modo a orientar as transições de turmas das crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento dentro da instituição.

c) Planejar o trabalho pedagógico de forma colaborativa entre as equipes da creche e da pré-escola, incluindo relatórios descritivos das turmas e das crianças, destacando suas experiências, conquistas e planos futuros. Isso visa dar continuidade ao processo de aprendizagem das crianças.

d) Estabelecer formas de articulação entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio de encontros, visitas e reuniões, e providenciar instrumentos de registro, como portfólios de turmas e relatórios de avaliação do trabalho pedagógico. Essa documentação permitirá que os professores do Ensino Fundamental compreendam os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, independentemente de a transição ocorrer dentro da mesma instituição ou entre instituições. O objetivo é garantir a continuidade dos processos individuais de desenvolvimento das crianças e a efetivação do seu direito à educação.

O respeito aos educandos e às suas diversidades é um princípio orientador em todo o processo educativo, conforme estabelecido no Artigo 20 (Brasil, 2010, p.69).

Portanto, é responsabilidade dos sistemas educacionais criar condições para que as crianças tenham a oportunidade de receber uma formação que corresponda ao seu tempo mental, socioemocional, cultural e identitário, garantindo assim a continuidade de seu desenvolvimento integral ao longo do percurso escolar.

Já nas “Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil” (Brasil, 2009), a ênfase é dada à importância de prever formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, durante a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando a necessidade de respeitar as especificidades etárias e evitar a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Segundo o documento, é função da Educação Infantil:

[...] criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: [...] A continuidade dos processos de aprendizagens, por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) (Brasil, 2009, p.30).

Essas estratégias são fundamentais para respeitar as especificidades etárias das crianças e evitar a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental, conforme orientado no documento.

Essa visão encontra respaldo na "Base Nacional Comum Curricular" (Brasil, 2017), que destaca a importância de garantir equilíbrio, integração e continuidade nos processos de aprendizagem das crianças, durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O documento ressalta que essa mudança requer atenção especial para garantir a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Esse cuidado é essencial para respeitar as singularidades de cada criança e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, considerando a natureza das mediações pedagógicas em cada etapa, além disso,

torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes

para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. (Brasil, 2017, p.53).

O documento também esclarece que a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências na Educação Infantil deve ser compreendida como um elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso a essa etapa. Essa abordagem respeita o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que suas aprendizagens sejam ampliadas e aprofundadas na nova etapa, sem a necessidade de prévia conclusão de objetivos específicos na Educação Infantil (Brasil, 2017).

Em âmbito municipal, as “Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (Florianópolis, 2015) ressalta a importância da organicidade na transição entre as diferentes etapas e fases escolares das crianças, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Destaca que a Educação Básica deve ser vista como um todo, garantindo continuidade e articulação entre suas etapas. Assim, desde a apresentação, o documento já expressa uma preocupação com a passagem das crianças de uma para outra etapa com as noções de

[...] 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.

[...] 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.

[...] 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.

[...] compromisso ético do reconhecimento às diferenças, de definição de aprendizagem e do direito de aprender (Florianópolis, 2015, p.05).

Tendo em consideração a perspectiva orgânica e integrada assumida nestas diretrizes, enfatiza-se a condição privilegiada para o desenvolvimento de intenso diálogo e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em suas diferentes fases e modalidades, já que ambos são de responsabilidade do governo municipal. Dada essa possibilidade, uma Educação Integral focada na infância se coloca como opção central das Diretrizes para a Educação Básica (Florianópolis, 2015).

Essas orientações municipais corroboram com a preocupação nacional expressa nas "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica", destacando a importância da integração e da continuidade entre as etapas educacionais. Essa abordagem reforça a necessidade de uma transição mais coerente, garantindo um percurso educativo consistente e eficaz para todas as crianças, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2016) destaca a necessidade de uma reorganização escolar para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, levando em conta suas singularidades e a continuidade da Educação Infantil, trazendo para reflexão os questionamentos:

O que mudou nas escolas, a partir da chegada das crianças de seis anos? Que modificações foram realizadas para acolher e considerar a infância no Ensino Fundamental? As crianças são ouvidas, participam do processo? Como? Quais espaços e tempos são criados de forma que as crianças possam viver sua infância? As crianças têm a possibilidade de interagir por meio da brincadeira? Que momentos elas têm para brincar? O que se compreende por brincadeira na escola? Como as diferentes Áreas do Conhecimento incorporaram a especificidade da infância? (Florianópolis, 2016, p.67).

Busca-se compreender quais espaços e tempos são criados para que as crianças vivenciem sua infância, se têm a oportunidade de interagir por meio da brincadeira e como as diferentes áreas do conhecimento incorporam a especificidade da infância no currículo escolar. Reconhece-se que ambas as etapas da Educação Básica demandam cuidado, atenção e seriedade, mas também ressalta as especificidades do Ensino Fundamental que precisam ser consideradas para garantir a continuidade do aprendizado e desenvolvimento da criança. O documento (Florianópolis, 2016) enfatiza que a criança deve ser compreendida como um sujeito presente, participante da história e vivenciando seu tempo de infância, independentemente do futuro.

Nesse contexto, a escola é reconhecida como um espaço de ampliação das interações dos sujeitos, permitindo que se constituam como seres sociais e individuais, ativos e autônomos. A proposta pedagógica visa à emancipação dos sujeitos, buscando a apropriação dos conhecimentos sistematizados para educar e humanizar os indivíduos em sua totalidade (Florianópolis, 2016).

Ao longo da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2016), destaca-se a importância da articulação entre os diferentes anos do Ensino Fundamental e das diferentes áreas e componentes curriculares, com ênfase na problematização do conhecimento. Ressalta-se que a formação humana integral, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), permeia todas as discussões.

Nesse contexto, surgem questionamentos sobre as mudanças ocorridas nas escolas com a chegada das crianças de seis anos, as modificações realizadas para acolher e considerar a infância no Ensino Fundamental, bem como a participação das crianças no processo educativo. O documento destaca também que:

a criança precisa ser entendida como um sujeito no seu presente, considerando que, como criança ela já participa da história e vivencia seu tempo de infância, independentemente do amanhã. Vive experiências lúdicas, estabelece interações com outras crianças e adultos, assume personagens, brinca, aprende e se desenvolve. A singularidade desse período da vida, tão caro à Educação Infantil, precisa ser afirmada também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo presente o trabalho com crianças que requerem respeito a sua singularidade no processo de aprendizagem tomado sob uma perspectiva emancipadora. A escola se reconhece como esse espaço de ampliação das interações dos sujeitos que dela fazem parte, alargando a sua inserção no mundo, de forma que possam se constituir como sujeitos sociais e individuais, ativos e autônomos. (Florianópolis, 2016, p. 68).

A escola é reconhecida como um espaço de ampliação das interações e inserção no mundo, onde os sujeitos podem se constituir como seres sociais e individuais, ativos e autônomos. O paradigma pedagógico proposto é emancipador, visando à apropriação dos conhecimentos sistematizados para educar e humanizar os sujeitos em sua plenitude. (Florianópolis, 2016 p.68).

A seguir, apresenta-se um quadro com a síntese dos pressupostos e indicativos dos documentos estudados. Este quadro visa proporcionar uma visão das orientações e recomendações principais de cada documento, facilitando a compreensão das diretrizes que orientam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Quadro 8: Síntese dos documentos estudados

DOCUMENTO	PRESSUPOSTOS E INDICATIVOS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Destacam a importância da articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem. - Propõem o uso de instrumentos de registro, como portfólios e relatórios, para que os professores do Ensino Fundamental conheçam os processos vivenciados na Educação Infantil, garantindo a continuidade do desenvolvimento integral das crianças. - Estabelecem que a transição entre as etapas da Educação Básica deve ser orgânica, sequencial e articulada, evitando tensões e rupturas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizam a necessidade de garantir a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. - Destacam a importância de respeitar as especificidades etárias das crianças e evitar a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. - Propõem a criação de procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, assegurando a continuidade das aprendizagens, através de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição.
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Ressalta a importância de garantir equilíbrio, integração e continuidade nos processos de aprendizagem das crianças durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. - Recomenda estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, baseadas no que as crianças já sabem e são capazes de fazer, assegurando a continuidade de seu percurso educativo. - Sugere a utilização de relatórios, portfólios e outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças na Educação Infantil, para facilitar a compreensão da história de vida escolar de cada aluno no Ensino Fundamental.
DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçam a importância da organicidade na transição entre as diferentes etapas e fases escolares das crianças, desde a Educação Infantil, até os Anos Finais do Ensino Fundamental. - Destacam que a Educação Básica deve ser vista como um todo integrado, garantindo continuidade e articulação entre suas etapas. - Assumem uma perspectiva de Educação Integral focada na infância, promovendo a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e superando a segmentação entre essas etapas.
PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Salienta a necessidade de reorganizar a escola para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, levando em conta suas singularidades e a continuidade da Educação Infantil. - Levanta questões sobre as mudanças nas escolas com a chegada das crianças de seis anos e as adaptações feitas para considerar a infância no Ensino Fundamental. - Afirma que a criança deve ser compreendida como um sujeito presente, participante da história e vivenciando seu tempo de infância, destacando a importância de respeitar a singularidade das crianças no processo de aprendizagem. - Reconhece a escola como um espaço de ampliação das interações dos sujeitos, promovendo uma educação emancipadora que visa a

	apropriação de conhecimentos sistematizados para educar e humanizar os indivíduos em sua totalidade.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Analisando esses documentos, fica manifesta a preocupação com a continuidade das aprendizagens e o respeito à singularidade das crianças, durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As propostas incluem estratégias de articulação entre as etapas, o uso de registros para compreensão dos processos vivenciados pelas crianças, o acolhimento afetivo, e a valorização da brincadeira e interação. Também é ressaltada a importância de considerar a infância como um período valioso e a necessidade de uma perspectiva emancipadora no processo educativo das crianças. Foram elencados seis pressupostos e indicativos encontrados nos documentos analisados:

a) Articulação entre as etapas: Os documentos enfatizam a importância de estabelecer formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Propõem a criação de espaços de diálogos, como encontros, visitas e reuniões, para que os professores possam compartilhar informações sobre os processos vivenciados pelas crianças durante a transição.

b) Continuidade do desenvolvimento integral: Os documentos destacam a necessidade de garantir a continuidade do desenvolvimento integral das crianças durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Isso inclui respeitar suas singularidades, proporcionar acolhimento e evitar a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

c) Uso de registros para compreensão dos processos: Os documentos indicam a utilização de instrumentos de registro, como portfólios, relatórios de avaliação e documentação da frequência, para permitir que os professores do Ensino Fundamental conheçam os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil. Isso é visto como uma forma de assegurar a continuidade dos processos peculiares de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

d) Valorização da infância e brincadeira: Os documentos ressaltam a importância de reconhecer a infância como um período valioso e garantir espaços e tempos para a brincadeira e interação das crianças. Destaca-se a necessidade de considerar as crianças como sujeitos de cultura e história, que se desenvolvem na linguagem e se apropriam de conceitos também no brincar.

e) Perspectiva emancipadora: Alguns documentos apontam para a importância de adotar uma perspectiva emancipadora no processo educativo das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso envolve reconhecer as crianças como sujeitos sociais, promover uma Pedagogia da escuta e garantir que elas vivam sua infância plenamente, aprendendo sem deixar de vivenciar essa fase tão significativa.

f) Organicidade da Educação Básica: A análise dos documentos destaca a importância de entender a Educação Básica como um todo orgânico, com continuidade e articulação entre suas etapas e fases escolares. Isso significa respeitar os princípios e objetivos comuns, ao mesmo tempo em que se consideram as especificidades de cada etapa.

Esses pressupostos e indicativos ressaltam a relevância de uma abordagem cuidadosa e integrada, durante a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assegurando que as crianças sejam vistas como sujeitos ativos e autônomos, e que suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento sejam respeitadas em todo o processo educativo.

6 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDO: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E AS UNIDADES PARTICIPANTES DO ESTUDO

Nesta seção, o campo de estudo é contextualizado, começando pela análise dos documentos que orientam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na RMEF. São apresentados também os Projetos Político-Pedagógicos das unidades participantes da pesquisa, proporcionando uma compreensão e situando no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dentro do escopo da pesquisa.

6.1 PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental representam etapas distintas, porém interligadas, da Educação Básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade” (artigo 29), enquanto o Ensino Fundamental tem por objetivo a “formação básica do cidadão”, contemplando o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (artigo 32). Portanto, é essencial explorar os princípios e a organização específicos de cada uma dessas etapas, levando em consideração os direcionamentos estabelecidos pelos documentos norteadores tanto em âmbito nacional quanto municipal.

6.1.1 Educação Infantil

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a Educação Infantil assumiu um papel no contexto da Educação Básica no Brasil. Como primeira etapa desse processo educacional, a Educação Infantil é regulamentada e orientada por documentos norteadores em âmbito nacional e municipal para corroborar com a compreensão de Educação Infantil e suas especificidades.

A Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, delineando princípios e procedimentos para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas nessa área.

Segundo esta resolução, o currículo da Educação Infantil é compreendido como um conjunto de práticas que visam integrar as experiências das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. As propostas pedagógicas devem reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de construir sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações e práticas cotidianas. Além disso, devem promover valores éticos, políticos e estéticos, como autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito à diversidade cultural e liberdade de expressão (Brasil, 2009).

Como a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as instituições devem garantir o acesso das crianças a processos de aprendizagem e desenvolvimento, além de atender direitos como proteção, saúde, liberdade, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interação.

As práticas pedagógicas devem priorizar as interações e a brincadeira como eixos norteadores, proporcionando experiências que promovam o autoconhecimento, a imersão, em diferentes linguagens, a participação ativa das crianças, a autonomia, as vivências éticas e estéticas, o estímulo à curiosidade e ao questionamento, e a interação com manifestações culturais diversas, bem como a preservação do meio ambiente. As instituições devem estabelecer procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças, com ênfase na compreensão e apoio ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, em vez de focar em seleção, promoção ou classificação (Brasil, 2009).

A concepção de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) fundamenta-se na ideia de que essa etapa é a primeira da Educação Básica, com a responsabilidade de garantir o respeito aos direitos fundamentais das crianças e proporcionar uma formação integral que abranja diversas dimensões humanas. Essas dimensões incluem aspectos linguísticos, intelectuais, expressivos, emocionais, corporais, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve ser orientada por uma ação intencional que considere cada uma dessas dimensões como núcleos da prática pedagógica. Isso significa que todas as atividades e experiências proporcionadas às crianças devem ser planejadas, de forma a contemplar seu desenvolvimento em todas

essas áreas, visando à formação integral e ao crescimento equilibrado em todas as esferas da vida humana.

O currículo da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015) é concebido com o propósito de oferecer às crianças um atendimento que seja acolhedor, afável, educativo, lúdico e seguro. Esse currículo visa proporcionar às crianças a oportunidade de se apropriarem das diversas linguagens e saberes presentes nas interações sociais, permitindo assim o desenvolvimento integral e equilibrado, em todas as dimensões humanas. As propostas devem então partir

[...] da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b), que estas vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais. Sendo assim, cabe-nos definir quais são os pontos de partida para a composição de um currículo que se efetiva a partir de uma base definida como fundamental às experiências educativas formais das crianças e em relação com tudo aquilo que elas trazem para as instituições, a sua curiosidade, as suas experiências de vida, os seus jeitos de perceber e significar o mundo (Florianópolis, 2015, p. 10).

Em 2022, foi lançada a reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, trazendo a “concepção de criança, de currículo, da relação creche-família, do papel da docência, da docência compartilhada e os conteúdos da ação pedagógica” (Florianópolis, 2022, p.15). A ação pedagógica na Educação Infantil na RMEF é estruturada de maneira a fundamentar-se na brincadeira e nos Núcleos de Ações Pedagógicas (NAPs) que contemplam diferentes dimensões da experiência humana, como linguagens, relações sociais e culturais, e natureza. Estes núcleos não são tratados de forma separada, mas interligados para promover uma educação integral.

No NAP Linguagens: oral e escrita, visuais, corporais e sonoras, é destacada a centralidade da linguagem no desenvolvimento, visto que a função simbólica é fundamental para estabelecer relações culturais e sociais. Compreender o mundo inclui expressá-lo aos outros, por meio da comunicação e domínio dos sistemas simbólicos. A diversificação das linguagens visa promover a expressão das culturas infantis, o domínio de signos e símbolos, a apreciação estética e literária, além da gradual apropriação da linguagem escrita (Florianópolis, 2022).

Nas Relações Sociais e Culturais, a Reedição das Orientações indica que o foco está na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento da diversidade e nas

manifestações culturais, buscando promover a ética da solidariedade e tolerância, por meio de experiências sociais compartilhadas. No NAP Natureza, o indicativo é oferecer experiências fundamentais para a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo natural, incluindo intervenções humanas. A ação pedagógica nesse NAP baseia-se na descoberta, manipulação, observação e exploração de elementos naturais, contribuindo para a compreensão das relações sociais e culturais das crianças, em sua produção cultural, e transformação de sistemas simbólicos (Florianópolis, 2022). Sendo assim o

[...] desenvolvimento das experiências educativas, com as bases aqui expostas, depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem metodologia, se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo, através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. Consideramos que estas formas privilegiadas, pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade de organizar e planejar, de forma separada e parcial, cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na Educação Infantil. (Florianópolis, 2022, p.20).

A função da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando-as em todas as suas dimensões humanas de forma indissociável. Isso implica em compartilhar esse objetivo com as famílias e proporcionar vivências que atendam às necessidades, interesses e direitos das crianças, tendo como base a integração entre educar e cuidar. Para alcançar esse propósito, é essencial considerar como as crianças, nessa fase de suas vidas, percebem o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam seus desejos e curiosidades de maneira única e peculiar.

6.1.2 Ensino Fundamental

Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica- DCNEB, o currículo do Ensino Fundamental é estruturado com uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, proporcionando uma formação que atenda às demandas da sociedade contemporânea. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo são concebidas como um todo integrado, promovendo uma aprendizagem significativa e abrangente (Brasil, 2003).

Os conteúdos presentes na Base Nacional Comum e na parte diversificada do currículo têm origem em diversas fontes, incluindo disciplinas científicas, linguagens,

mundo do trabalho, tecnologia, produção artística, atividades desportivas e corporais, saúde, movimentos sociais e saberes advindos da experiência docente e do cotidiano dos alunos (Brasil, 2003). Além disso, incorpora saberes advindos de experiências de cidadania, da prática docente, do cotidiano e das vivências dos próprios alunos. Por sua vez, a parte diversificada complementa essa base, permitindo que as escolas e sistemas de ensino adaptem o currículo, conforme as especificidades regionais e as características dos estudantes.

Essa abordagem ampla e integrada busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver habilidades, atitudes e valores necessários para a formação integral dos estudantes, para

[...] não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura. (Brasil, 2003 p.116).

Um dos princípios fundamentais que direciona a elaboração e implementação do currículo é o aspecto ético, que enfatiza valores como justiça, solidariedade, liberdade e autonomia. Esses valores são essenciais para promover uma educação inclusiva, que respeite a dignidade de cada indivíduo e combata qualquer forma de preconceito e discriminação. Além disso, os princípios políticos orientam o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, bem como a busca pela equidade no acesso à educação e a redução das desigualdades sociais e regionais. Esses princípios são refletidos na necessidade de uma educação que promova o bem comum e a preservação do regime democrático, garantindo oportunidades iguais a todos os alunos, independentemente de suas necessidades e contextos socioeconômicos. (Brasil, 2003).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valorize as situações lúdicas de aprendizagem, reconhecendo a necessidade de uma articulação entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil e os novos desafios cognitivos e sociais enfrentados pelos alunos nessa etapa. Assim,

ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações

dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (Brasil, 2017, p.59).

Essa articulação visa não apenas à progressiva sistematização dessas experiências, mas também ao desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes estabelecerem novas relações com o mundo, formular hipóteses, testá-las, refutá-las e elaborar conclusões de forma ativa na construção do conhecimento. A ênfase nos interesses manifestos pelas crianças e em suas vivências imediatas reflete a compreensão da necessidade de um ambiente escolar que proporcione uma aprendizagem significativa, estimulando o desenvolvimento de operações cognitivas complexas e a sensibilidade para compreender e atuar no mundo que as cerca (Brasil, 2017).

Durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem, experiências estéticas e interculturais das crianças. Os componentes curriculares são pensados para tematizar diversas práticas, especialmente aquelas relacionadas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas, com o processo de alfabetização, sendo destacado como foco primordial nos primeiros anos, afinal,

[...]aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2017, p.59).

A partir deste indicativo, aprender a ler e a escrever não apenas oferece uma ferramenta essencial para o desenvolvimento acadêmico, mas também promove o empoderamento dos estudantes, possibilitando-lhes assumir um papel mais ativo e protagonista em suas próprias vidas e na sociedade em geral.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), o Ensino Fundamental é delineado por uma estrutura curricular que, segundo indicado na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2016), visa garantir uma formação integral e de qualidade para todos os estudantes.

Nessa perspectiva, a escola reconhece as crianças como sujeitos sociais e culturais, desde o Ensino Fundamental, valorizando sua singularidade e promovendo práticas educativas que respeitem sua infância. A pedagogia adotada é caracterizada pela escuta ativa, pela intencionalidade pedagógica e pelo reconhecimento da importância do brincar como parte integrante do processo de aprendizagem. Assim,

busca-se tecer uma rede de significados que sustente um paradigma pedagógico emancipador, no qual a apropriação dos conhecimentos sistematizados contribui para a educação e humanização dos sujeitos em sua plenitude (Florianópolis, 2016).

Desta forma, o documento (Florianópolis, 2016) destaca os princípios, organização curricular e finalidade do Ensino Fundamental, fundamentando-se na visão da escola como um espaço de ampliação das interações dos sujeitos, promovendo sua inserção no mundo e favorecendo sua constituição como sujeitos sociais e individuais, ativos e autônomos, reconhecendo as crianças no Ensino Fundamental

[...]como sujeitos de cultura e história, concebendo-as como sujeitos sociais, que se desenvolvem na linguagem e se apropriam de conceitos também no brincar. As relações interativas e de aprendizado, portanto, também precisam constituir-se nessa relação entre os sujeitos, em práticas sociais delineadas com base em uma pedagogia da escuta e de intencionalidade pedagógica que respeite as crianças na sua infância, como sujeitos sociais. (Florianópolis, 2016, p.68).

No que diz respeito à organização curricular, a Proposta Curricular define os Componentes Curriculares compreendidos em cada Área de conhecimento. Na Área de Linguagens, estão inclusas as áreas de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras/Adicionais, Artes (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) e Educação Física. Nas Ciências Humanas, encontram-se Geografia e História, enquanto na Área de Ciências da Natureza está o Componente Curricular de Ciências, e na Área de Matemática, o Componente Curricular é Matemática, porém ao mencionar às áreas é importante

[...] considerar também experiências educativas que não se conformam inteiramente aos limites dessas mesmas Áreas e que precisam ser contempladas na formação humana integral, tendo presente que uma Proposta Pedagógica é um percurso que implica contínuo movimento de todos aqueles nele envolvidos, o que requer, não raro, retrçados a serem feitos, os quais, por sua vez, exigem opções e apostas coletivamente negociadas. (Florianópolis, 2015, p22).

Essa parte pode incluir temas locais, projetos interdisciplinares, atividades extracurriculares e outros elementos que enriqueçam a formação dos alunos. Os conteúdos sistematizados, conhecidos como componentes curriculares, são organizados em áreas de conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essas áreas promovem a interação entre os diferentes saberes, ao mesmo tempo em que preservam as particularidades de cada disciplina.

Essa interação amplia a compreensão dos alunos sobre o mundo e valoriza diferentes formas de conhecimento. Além disso, a escola não deve se limitar à transmissão de conhecimentos acabados, mas sim incentivar os alunos a perceberem que há múltiplas interpretações da realidade. Isso proporciona espaço para que os estudantes reinventem o conhecimento e contribuam para a construção e reconstrução da cultura. É fundamental superar a fragmentação dos conteúdos, buscando integrar o currículo de forma a tornar os conhecimentos mais significativos para os alunos. Essa integração favorece a participação ativa dos estudantes e respeita suas diferentes habilidades, experiências de vida e interesses, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

A finalidade do Ensino Fundamental na RMEF é proporcionar uma educação de qualidade e acessível a todos, preparando os estudantes para compreender o mundo ao seu redor e participar ativamente das transformações sociais. Isso implica garantir que todos os estudantes tenham sua historicidade respeitada e se apropriem dos conhecimentos das diferentes Áreas, assegurando seus direitos de aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Os princípios que norteiam o Ensino Fundamental na RMEF incluem o respeito à singularidade de cada aluno, considerando suas características socioemocionais, culturais e identitárias. A escola reconhece a importância de respeitar o tempo mental dos educandos, proporcionando uma educação que atenda às suas necessidades e promova seu desenvolvimento integral. O Ensino Fundamental possui uma função de terminalidade, culminando na conclusão dessa etapa da Educação Básica. Para tanto,

[...] importa considerar que o processo de formação humana integral dá-se ao longo do percurso formativo, o que exige organização institucional da escola quanto a objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação que considere uma linha de efetiva continuidade, de modo que o/a estudante, ao final do Ensino Fundamental, seja capaz de compreender o mundo a seu redor, tanto quanto de preparar-se para participar de transformações desse mundo, refletindo sobre sua própria condição como sujeito em relações – histórica, cultural e socialmente situadas - com os outros e com os meios físico e social (Florianópolis, 2015, p.40).

Dessa forma, a escola busca tecer uma rede de significados que sustente um paradigma pedagógico mais emancipador, no qual a apropriação dos conhecimentos sistematizados não apenas educa, mas também humaniza os sujeitos, possibilitando sua plena realização como indivíduos e membros ativos da sociedade (Florianópolis, 2015).

Ao final dessa etapa, segundo os documentos (Florianópolis, 2015, 2016), espera-se que os estudantes não apenas tenham adquirido conhecimentos acadêmicos, mas também tenham desenvolvido uma compreensão crítica e reflexiva de sua própria identidade e de seu papel na sociedade. Eles devem estar aptos não apenas a entender o contexto em que estão inseridos, mas também a contribuir para sua transformação, sendo agentes ativos na construção de um mundo mais justo, inclusivo e sustentável. Assim, a educação no Ensino Fundamental não se limita apenas à preparação para etapas posteriores, mas constitui-se como um processo essencial na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com o bem comum.

6.2 AS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DO ESTUDO

As Instituições selecionadas para a pesquisa, conforme já mencionado anteriormente, estão todas localizadas no Bairro Rio Vermelho, na região leste de Florianópolis (ver figura 1, mapa, p. 87). Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dessas escolas oferecem indicativos importantes sobre suas abordagens educacionais e compartilham um pouco da história de cada uma delas. É fundamental conhecer mais sobre cada escola escolhida para contextualizar e compreender melhor o cenário educacional investigado.

6.2.1 NEIM São João Batista

Inaugurado em 1977, o Núcleo de Educação Infantil Municipal São João Batista (NEIM/SJB) teve seu início de atendimento às crianças em Florianópolis, originalmente como uma resposta à carência cultural em uma localidade rural (PPP NEIM/SJB, 2023, p.8). Ao longo dos anos, passou por cinco reformas até alcançar sua estrutura atual, composta por 12 salas de referência, atendendo parcialmente 24 grupos, do G2 ao G6.

Segundo o indicativo do PPP (NEIM/SJB 2023), a Unidade adota uma abordagem educacional que coloca a brincadeira, a educação e a educação infantil no centro de suas práticas pedagógicas. Para a instituição, a brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma forma fundamental para as crianças viverem sua infância em plenitude, explorando, refletindo e questionando a realidade e a

cultura que as rodeiam. Através do faz-de-conta, as crianças recriam situações do cotidiano, assumem diferentes papéis e constroem seu próprio universo infantil, contribuindo para o desenvolvimento de sua imaginação e pensamento.

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um processo histórico-social, onde o contexto social é essencial para o aprendizado. As instituições educativas são vistas como espaços de mediação, promovendo o convívio, o respeito à diversidade e a ressignificação de conhecimentos de forma coletiva. A educação infantil, por sua vez, visa garantir o direito à infância, promovendo o bem-estar, o crescimento e o desenvolvimento das crianças, respeitando suas necessidades, especificidades e interesses (PPP/NEIM/SJB, 2023, p.20).

A brincadeira, segundo o PPP/NEIMSJB (2023, p.21), é reconhecida como uma atividade espontânea e historicamente construída, relacionada aos hábitos, valores e conhecimentos do grupo social das crianças. Os educadores são incentivados a observar e compartilhar das brincadeiras das crianças, oferecendo espaço, tempo e materiais adequados para o brincar. Assim, o NEIM São João Batista adota uma concepção de Educação Infantil centrada na criança, em seu desenvolvimento integral, e na importância da brincadeira como elemento fundamental para seu crescimento e aprendizado. O PPP não aborda especificamente a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

6.2.2 NEIM Lausimar Maria Laus

O Núcleo de Educação Infantil Lausimar Maria Laus (NEIM/LML) foi construído no ano de 2010 para atender às crianças da comunidade do Rio Vermelho anteriormente assistidas na Creche Muquém, cuja estrutura estava comprometida e necessitava de reforma. Com a inauguração da nova unidade, ocorreu a integração da Creche Muquém, juntamente com seus profissionais e com as crianças que já eram atendidas. A unidade passou a se chamar Creche Lausimar Maria Laus, com 10 salas para atendimento. Atualmente, atende 17 turmas, pois passou por ampliação do número de salas, e atende crianças dos Grupos 1 até Grupos 6 (idade de 4 meses a 6 anos), no total de 448 crianças atendidas, no ano de 2023, conforme o PPP/NEIMLML (2023).

A partir do indicativo do PPP/NEIMLML (2023, s/p.) é possível definir que o NEIM Lausimar Maria Laus adota uma abordagem contemporânea da educação

infantil, concebendo a criança como um ser humano em processo de desenvolvimento que requer reconhecimento de suas particularidades, garantia de direitos e respeito à sua cultura. Nesse contexto, a infância é considerada a fase inicial da vida, fundamental para a formação de conceitos e valores, porém enfrentando desafios de espaço e tempo limitados para vivenciá-la plenamente. Para atender a essa demanda, o NEIM prioriza proporcionar experiências sensoriais e perceptivas por meio de brincadeiras, conforme preconizado pelo Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A educação infantil no NEIM é vista como um espaço e tempo dedicados ao pleno desenvolvimento da infância, valorizando o brincar, as brincadeiras, os jogos infantis e o faz-de-conta. Essa abordagem pedagógica enfatiza a escuta das crianças para enriquecer suas vivências, repertórios e culturas, além de assegurar o cumprimento dos direitos fundamentais das crianças.

O NEIM Lausimar Maria Laus está em fase de desenvolvimento do projeto de transição das crianças do Grupo 5/6 para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante reuniões, foram levantadas diversas questões acerca desse processo, como o significado da transição e se ela representa apenas o fechamento de um ciclo ou uma despedida. A equipe refletiu sobre a importância de oferecer experiências alinhadas com os princípios da Educação Infantil, nesse contexto, e garantir que o planejamento esteja alinhado com a proposta pedagógica da unidade. Em meio ao desafio imposto pelo distanciamento social em 2020, foram realizadas reuniões com profissionais e familiares para discutir estratégias que viabilizassem uma transição significativa, mesmo diante das restrições (PPP/NLML, 2023, s/p.).

Segundo o PPP/ NEIMLML (2023), a unidade buscou assessorias externas e realizar formações específicas, orientação e desenvolveu ações como questionários e vídeos informativos para auxiliar famílias e crianças nesse processo. As escolas envolvidas compartilharam materiais e informações, visando criar uma rede de apoio para garantir uma transição tranquila e significativa para todos os envolvidos. A Unidade reconhece a importância de continuar estudando e se dispõe a continuar comprometida em aprimorar esse processo, buscando novos estudos e parcerias para fortalecer a transição como um momento importante tanto para as crianças quanto para suas famílias.

6.2.3 EBM Darcy Ribeiro

A Escola Básica Municipal Darcy Ribeiro (EBMDR) foi criada por meio do Decreto 24.913, de 17 de fevereiro de 2023. Com 3.016 m² de área construída de estrutura modular, sua obra chamou atenção devido ao tempo de construção: em 50 dias, a escola foi inaugurada. A escola atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, conta com 18 salas de aula em sua estrutura.

O princípio educativo da EBM Darcy Ribeiro, de acordo o seu PPP/ EBMDR (2023), está fundamentado na visão de currículo como uma instância de referência para programas e projetos educativos, além de balizador de políticas educacionais. O currículo é concebido como um elo entre o que está próximo e distante do estudante, enfatizando a formação humana integral e a criação de condições para ampliar o repertório cultural dos alunos. A escola valoriza a gestão democrática, que envolve a participação ativa das famílias e da comunidade, reconhecendo o conhecimento como um patrimônio compartilhado e promovendo uma abordagem pedagógica que capacite os estudantes para uma aprendizagem autônoma e crítica, valorizando suas experiências e incentivando a reflexão sobre o contexto local e global.

A composição curricular da escola tem como base uma visão articuladora do currículo, alinhada com as diretrizes estabelecidas pela Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o reconhecimento da importância de superar a fragmentação do currículo e enfatizando a interdisciplinaridade e os temas transversais. Além disso, o PPP/ EBMDR (2023) incorpora os objetivos de aprendizagem da Proposta Curricular de Florianópolis de 2016, bem como as competências gerais, específicas, objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebendo a relação complementar entre os documentos. No PPP, ainda não há a abordagem a respeito da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

6.2.4 EBM Antônio Paschoal Apóstolo

A Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo (EBMAPA) foi fundada em 1936, inicialmente oferecendo o Curso Primário, e posteriormente, incorporada à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em 1956. Ao longo dos anos, passou por diversas mudanças, incluindo a implementação do Ensino Fundamental, em 1971, e a introdução do atendimento pré-escolar, em 1977, evoluindo para o NEI (Núcleo de Educação Infantil) em 1983. Em 1992, o Ensino Médio foi estabelecido por meio de

convênio entre entidades governamentais. Em 1995, foi inaugurada uma obra de reforma e ampliação, proporcionando capacidade para atender até 350 alunos por turno. Em 2001, ocorreu outra reforma que incluiu a ampliação do espaço esportivo com a construção de duas quadras. No entanto, o crescimento desordenado da comunidade demandou mais infraestrutura, levando à construção de salas de madeira em 2002, para acomodar aproximadamente 450 alunos por turno. Diante da alta demanda e das limitações estruturais, em 2003, houve o desmembramento da escola, com esta unidade passando a atender alunos da 1ª à 4ª série.

Em 2012/2013, uma nova reforma e ampliação foram realizadas, incluindo a construção de uma quadra coberta e uma sala de artes. A partir de 2018, a escola expandiu seu atendimento para incluir turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, devido ao aumento no número de matrículas nesses níveis de ensino. A partir do ano de 2023, a escola passou a atender turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A concepção pedagógica da escola, segundo o PPP/ EBMAPA (2023), é fundamentada na perspectiva sociointeracionista, a partir das ideias Vygotsky, que enfatizam a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento humano. Segundo essa abordagem, a aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo, por meio da mediação simbólica cultural, utilizando instrumentos e signos que influenciam o comportamento e a internalização de conhecimentos, revelando a importância da interação com adultos ou pares mais capazes para promover o desenvolvimento.

A escola, como centro de aprendizagem, valoriza a construção social do conhecimento e busca democratizar os saberes, possibilitando aos alunos interagir com diferentes identidades e culturas. A prática pedagógica baseia-se nos Estudos Culturais em Educação, promovendo discussões e reflexões sobre a diversidade, respeitando e valorizando as múltiplas identidades dos sujeitos envolvidos. A identidade é um eixo norteador das atividades desenvolvidas ao longo do ano, proporcionando aos estudantes um ambiente educacional inclusivo e significativo (PPP, EBMAPA, 2023).

No PPP/ EBMAPA (2023), há um projeto denominado “Transição da Educação Infantil para o 1º ano”, e este foi concebido como proposta pedagógica da escola a partir do ano de 2023. De acordo com o projeto em questão, a proposta de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental foi delineada, a partir

de uma reflexão sobre as características da infância, levando em consideração os desejos e necessidades próprios desse momento de vida das crianças. Essa iniciativa emergiu da análise de estudos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, indicando a importância de aprimorar a prática pedagógica voltada aos estudantes do primeiro ano.

Partindo de uma perspectiva teórica embasada em autores como Vygotsky, o projeto busca promover uma transição mais suave e eficaz, considerando as demandas pedagógicas, sociais e emocionais dos alunos e suas famílias. A justificativa para esse projeto decorre da necessidade de repensar o primeiro ano do Ensino Fundamental como uma etapa distinta da Educação Infantil, não apenas uma adaptação da primeira série. Documentos oficiais e diretrizes educacionais destacam a importância de uma abordagem pedagógica própria para essa fase, levando em conta as características específicas das crianças de seis a oito anos. A implementação desse projeto envolveu não apenas a inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental, mas uma reorganização curricular e estrutural mais ampla, que incluiu revisão do currículo, reorganização da grade curricular e adaptações no ambiente escolar (PPP/ EBMAPA, 2023).

Os objetivos do projeto, conforme indica o PPP/ EBMAPA, 2023, visam repensar a prática pedagógica para atender às características da infância, acolher os alunos e famílias nessa transição, tornar o processo mais dinâmico e tranquilo, repensar o contexto tecnológico em que as crianças estão inseridas e contribuir significativamente para o processo de alfabetização. As metas incluem implementar práticas pedagógicas eficazes, promover discussões e trocas de experiências entre escolas e profissionais envolvidos, e envolver ativamente as famílias no processo educacional. Os impactos esperados são a melhoria das relações entre alunos, professores e famílias, o fortalecimento dos vínculos afetivos na comunidade escolar e a promoção de um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado, contribuindo assim para o aumento do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

6.2.5 EBM Maria Conceição Nunes

A Escola Básica Municipal Maria Conceição Nunes (EBMMCN) surgiu da necessidade de suprir a demanda por vagas no Ensino Fundamental, no Bairro Rio Vermelho. Diante da impossibilidade da outra unidade existente de absorver todas as

vagas devido à superlotação das turmas, a construção da EBM Maria Conceição Nunes foi iniciada. Em maio de 2004, a escola foi inaugurada, inicialmente atendendo aos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, em 2018, devido à crescente demanda e com o intuito de melhor atender à comunidade, a escola passou por uma ampliação para incluir turmas do 1º ao 9º ano, a partir de 2019. Atualmente, a instituição acolhe 1124 estudantes do 1º ao 9º ano, além de oferecer turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno (PPP/ EBMMCN, 2024).

Conforme indicativo do PPP/ EBMMCN (2024), a concepção de educação da Escola Básica Municipal Maria Conceição Nunes abrange o amplo processo pelo qual um indivíduo se forma, incluindo normas sociais, acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e desenvolvimento pessoal. Dentro desse contexto, a educação escolar é vista como a transposição e a sistematização desses conhecimentos em conteúdos disciplinares, regulamentadas por leis como a LDB 9394/96 e a BNCC. No entanto, a escola não se limita apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas busca uma formação humana completa, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, políticos e afetivos. A liberdade de cátedra é assegurada aos docentes, promovendo o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Além disso, a escola preza pelo respeito à liberdade de expressão, tolerância e combate a qualquer forma de discriminação. É enfatizada a importância da autonomia escolar na gestão administrativa, financeira e pedagógica, incentivando a participação democrática da comunidade escolar e o protagonismo dos estudantes.

A concepção de estudante na Escola Básica Municipal Maria Conceição Nunes é abrangente, considerando o aluno não apenas como receptor de conhecimento, mas como um sujeito ativo na construção de sua identidade e no desenvolvimento humano. Reconhecido como um indivíduo com características próprias, o estudante é visto como alguém transgressor e questionador, influenciado por diversos contextos sociais, familiares e midiáticos. A escola é concebida como um espaço seguro e livre, onde o estudante pode desenvolver suas identidades e habilidades, para além do conteúdo escolar formal. A partir das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, compreende-se que a infância e a adolescência são momentos marcados por diversas condições sociais e históricas, influenciando a atuação dos jovens na sociedade (PPP/ EBMMCN, 2024).

A escola de qualidade social, segundo o PPP/ EBMMCN (2024) adota como centralidade o estudante e sua aprendizagem, reconhecendo-o como um ser humano que estabelece relações sociais para além da instituição, possuindo saberes e experiências que contribuem para atribuir significado aos conhecimentos trabalhados pela escola. O currículo da Escola Básica Municipal Maria Conceição Nunes é elaborado com base na proposta curricular da Rede Municipal de Florianópolis e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adaptando-se à cultura e aos valores da comunidade local. Os conteúdos mínimos são definidos pelos professores efetivos de cada área, juntamente com o corpo de substitutos, considerando as orientações dos documentos norteadores, e é construído de forma colaborativa, adaptando-se às necessidades dos estudantes e aos princípios do Projeto Político-Pedagógico da escola, com ênfase no desenvolvimento integral dos alunos. No PPP da escola, não houve menção à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (PPP/ EBMMCN, 2024).

A seguir, apresenta-se um quadro sintetizando os pressupostos e indicativos dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das instituições participantes do estudo.

Quadro 9: Síntese dos pressupostos e indicativos dos PPP das Instituições participantes do estudo

INSTITUIÇÃO	PRESSUPOSTOS E INDICATIVOS DO PPP
NEIM SÃO JOÃO BATISTA	<ul style="list-style-type: none"> - A brincadeira é central nas práticas pedagógicas, sendo considerada essencial para a vivência plena da infância. - A educação é vista como um processo histórico-social que valoriza o convívio e o respeito à diversidade. - A educação infantil garante o direito à infância, promovendo o bem-estar e desenvolvimento das crianças. - Os educadores são incentivados a participar das brincadeiras, fornecendo espaço, tempo e materiais adequados. - Não há uma abordagem específica sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
NEIM LAUSIMAR MARIA LAUS	<ul style="list-style-type: none"> - A criança é reconhecida como um ser humano em desenvolvimento, com particularidades que precisam ser respeitadas. - A infância é vista como fundamental para a formação de conceitos e valores. - Importância da escuta das crianças para enriquecer suas vivências e culturas. - A unidade está desenvolvendo um projeto de transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental. - Houve reuniões e formações para discutir estratégias de transição, incluindo assessorias externas e materiais informativos para famílias.

EBM DARCY RIBEIRO	<ul style="list-style-type: none"> - O currículo é visto como uma instância de referência para programas e projetos educativos. - Valoriza-se a formação humana integral e a criação de condições para ampliar o repertório cultural dos alunos. - Enfatiza a superação da fragmentação do currículo, promovendo interdisciplinaridade e temas transversais. - Incorpora os objetivos de aprendizagem da Proposta Curricular de Florianópolis e da BNCC. - Não aborda especificamente a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
EBM ANTÔNIO PASCHOAL APOSTOLO	<ul style="list-style-type: none"> - A concepção pedagógica é baseada na perspectiva sócio interacionista, valorizando as interações sociais e culturais. - A escola busca democratizar os saberes e promover discussões sobre diversidade e identidade. - A prática pedagógica é fundamentada nos Estudos Culturais em Educação.
EBM MARIA CONCEIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - A educação é vista como um processo amplo de formação humana, incluindo aspectos cognitivos, sociais, políticos e afetivos. - A escola promove a liberdade de cátedra e o pluralismo de ideias, combatendo discriminações. - A concepção de estudante é abrangente, reconhecendo-o como um sujeito ativo na construção de sua identidade. - O currículo é elaborado com base na Proposta Curricular de Florianópolis e na BNCC, adaptando-se à cultura local. - O PPP enfatiza a importância de uma escola de qualidade social, centrada na aprendizagem do estudante. - Não menciona a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades de Educação Infantil (NEIMs) e Ensino Fundamental (EBMs) do bairro Rio Vermelho em Florianópolis oferecem uma visão das práticas pedagógicas e das abordagens educacionais adotadas por essas instituições. Esses documentos destacam a importância de valorizar a infância como um período crucial para o desenvolvimento integral das crianças e enfatizam a brincadeira como um elemento central nesse processo.

Os PPPs das escolas de Educação Infantil (NEIMs) sublinham a relevância da brincadeira, não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma forma essencial para as crianças explorarem, refletirem e questionarem a realidade e a cultura que as cercam. Através do faz-de-conta, as crianças recriam situações do cotidiano, assumem diferentes papéis e constroem seu próprio universo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de sua imaginação e pensamento.

A educação nas NEIMs é entendida como um processo histórico-social, onde o contexto social é vital para o aprendizado. As instituições educativas são vistas como

espaços de mediação que promovem o convívio, o respeito à diversidade e a ressignificação de conhecimentos de forma coletiva. A Educação Infantil visa garantir o direito à infância, promovendo o bem-estar, o crescimento e o desenvolvimento das crianças, respeitando suas necessidades, especificidades e interesses.

Os PPPs das Escolas Básica Municipal (EBMs) de Ensino Fundamental, refletem uma abordagem comprometida com a formação integral dos alunos. O currículo dessas escolas é concebido como uma instância de referência para programas e projetos educativos, enfatizando a formação humana integral e a criação de condições para ampliar o repertório cultural dos alunos. Há uma ênfase na superação da fragmentação do currículo, através da interdisciplinaridade e dos temas transversais, alinhando-se com as diretrizes da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As EBMs valorizam a gestão democrática e a participação ativa das famílias e da comunidade. Este compromisso se reflete na promoção de uma abordagem pedagógica que capacita os estudantes para uma aprendizagem autônoma e crítica, valorizando suas experiências e incentivando a reflexão sobre o contexto local e global. A liberdade de cátedra é assegurada aos docentes, promovendo o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Além disso, embora nem todas as unidades abordem explicitamente a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a presença de projetos específicos em algumas escolas demonstra um indicativo para assegurar que essa transição seja um processo significativo e bem-sucedido. Esses documentos ilustram a função educativa das instituições em criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor, com o compromisso de uma educação que valoriza a infância, promove a participação comunitária e proporciona para as crianças e alunos para uma vida de aprendizado e engajamento social; uma educação que não busca ser apenas eficaz, mas também humanizadora e transformadora.

7 DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS: ENTRE APRENDIZAGENS E DESAFIOS

O presente capítulo, é dedicado à análise e a interpretações dos depoimentos obtidos via entrevistas e busca explorar as múltiplas dimensões envolvidas nas práticas e percepções das professoras, na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Inicialmente, são apresentados o histórico formativo, tempo de atuação e função exercida na Rede Municipal de Educação Fundamental (RMEF), seguida dos diálogos entre as entrevistas e fundamentos teóricos, construindo assim uma interlocução com os problemas e objetivos da pesquisa. Os agrupamentos de sentido foram organizados em seis categorias, com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011), sendo: a) concepções, b) abordagens pedagógicas e ações docentes, c) relação com as crianças, famílias e docentes, d) formação, e) desafios e dificuldades encontradas. Por fim, é apresentada uma síntese com base nos indicativos revelados pelas entrevistas.

7.1 PERFIL DAS DOCENTES PARTICIPANTES

Para estabelecer uma conexão significativa com as professoras participantes da pesquisa, foi essencial compreender suas trajetórias formativas e experiências profissionais. Essa abordagem visa ir além do simples mapeamento de perfis docentes, permitindo uma aproximação mais profunda e contextualizada com cada uma delas. Com isso no quadro a seguir há especificados a formação, a função e o tempo de atuação como docente. Cada participante foi gentilmente associada a um nome de pedra preciosa, simbolizando a importância e a riqueza intrínseca da educação e do papel de ser professora. Também foi indicado se atua na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental por meio da sigla EI e EF, respectivamente.

Quadro 10- Trajetória acadêmica e profissional das docentes participantes

PARTICIPANTES	PROFESSORA AMETISTA	PROFESSORA RUBI	PROFESSORA JADE	PROFESSORA SAFIRA	PROFESSORA ESMERALDA
FORMAÇÃO	Graduação em Pedagogia (UFSC) Especialização em Educação Infantil	Graduação em Pedagogia (UFRGS) Especialização em Neuropsicologia e Dificuldades de Aprendizagem	Graduação em Pedagogia (FURG) Especialização em Educação Física Escolar, Educação Especial e Alfabetização e Letramento	Graduação em Pedagogia (FAPA) Especialização em Gestão e Interdisciplinar, Educação Inclusiva e Educação Infantil e Séries Iniciais	Graduação em Pedagogia (UNISUL) 2006 Especialização em Educação Montessori, Tecnologias da Educação e Coordenação Pedagógica
FUNÇÃO	Professora de Educação Infantil	Professora de Ensino Fundamental	Professora de Ensino Fundamental	Professora de Ensino Fundamental	Professora de Educação Infantil
TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	30 anos	28 anos	19 anos	13 anos	23 anos

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da entrevista (2024).

O perfil docente das participantes da pesquisa é notável pela diversidade e continuidade sua formação acadêmica, ou seja, todas as participantes possuem graduação em Pedagogia, além de especializações em áreas diversas, como Educação Infantil, Neuropsicologia, Educação Especial, Alfabetização, Educação Física Escolar, Gestão Educacional, Educação Inclusiva, Tecnologias da Educação e Coordenação Pedagógica. Essa amplitude de conhecimentos reflete um interesse significativo na qualificação profissional e ascensão na carreira educacional.

Além disso, as participantes apresentam uma experiência considerável no campo da docência, variando de 13 a 30 anos de atuação. Esse tempo prolongado sugere uma trajetória profissional rica e diversificada, com vivências variadas ao longo dos anos e uma compreensão sólida dos desafios e oportunidades do ambiente escolar. As professoras entrevistadas, por ocasião das entrevistas, tinham idade entre 43 e 60 anos, o que reforça a experiência que trazem para suas práticas pedagógicas. Das cinco entrevistadas, quatro são professoras efetivas na Rede Municipal de Educação Fundamental (RMEF), enquanto uma atua como professora admitida em caráter temporário.

7.2 A ANÁLISE DAS CATEGORIAS E SUAS REFLEXÕES

7.2.1 Concepções

A primeira parte da entrevista buscou compreender como as docentes compreendem, conceituam a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, qual importância atribuem a ela em termos do desenvolvimento da vida escolar das crianças, quais são suas perspectivas e qual o papel de cada etapa durante o processo.

A partir dos depoimentos das professoras sobre a concepção e entendimento da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é possível compreender que elas valorizam profundamente esse processo como um marco significativo na vida das crianças. Elas enfatizam a importância de uma abordagem cuidadosa e gradual nesse processo, reconhecendo que algumas crianças podem necessitar de mais tempo para se adaptarem às mudanças. É perceptível essa preocupação a partir deste depoimento da professora Safira, pois para ela esse momento é

[...] o início da vida acadêmica do aluno, né, que a gente tem essa ideia de que a acadêmica é só lá na universidade, mas não. A forma que tu trabalhar com a criança no 1º ano, essa criança ela vai seguir, né, até o final com aquele sentido da aprendizagem. Então, do atendimento, do acolhimento, da compreensão do conteúdo, né, do letramento, do numeramento lá no seu início, né, e ter essa compreensão. Então, eu vejo, assim, que isso é muito importante (Professora Safira, EF, 2024).

Para as professoras, é fundamental garantir uma transição suave e positiva, evitando rupturas abruptas na rotina e nos objetivos educacionais das crianças. Elas destacam a necessidade de uma preparação contínua ao longo do ano letivo, promovendo segurança, confiança e entusiasmo nas crianças que estão prestes a ingressar no Ensino Fundamental. Essas perspectivas ressaltam a preocupação das professoras em proporcionar uma experiência significativa durante essa fase de transição, como observado nos relatos a seguir:

eu entendo que tem que ser uma coisa bem leve, tranquila, porque é muita mudança para as crianças. É uma rotina diferente, são objetivos diferentes, então eu entendo que essa transição tem que ser de forma agradável, leve, para as crianças continuarem gostando, porque elas veem com uma experiência bem positiva sempre da Educação Infantil, para que essa experiência continue positiva para elas (Professora Jade, EF, 2024).

Então, eu acho que não pode ser um processo muito brusco, né? Essa mudança tem que ocorrer de uma forma mais natural. Por isso que eu acredito no projeto de transição e no trabalho em conjunto entre a Educação

Infantil com o Ensino Fundamental. Quanto menos ruptura, né? Para as crianças eu acho que é mais tranquilo e mais natural esse processo (Professora Ametista EI, 2023).

É um processo, para alguns, fácil. Para outros, vai levar bem mais tempo, porque eles ainda querem brincar muito, conversar muito. Eu vou entender que é um processo diferente para cada um deles (Professora Rubi, EF, 2024).

A professora Esmeralda ressalta a importância de um trabalho contínuo ao longo do ano, para preparar as crianças para essa mudança. Ela destaca o impacto positivo de abordagens lúdicas e graduais que promovem a aceitação e segurança dos alunos, durante esse processo. Para ela, na Educação Infantil, é

[...] muito importante essa questão, porque assim, a gente vê crianças chorando quando começamos a falar sobre o projeto, né. Essa passagem, aí chamou bastante atenção uma criança esse ano, que ela é muito madura, assim, nas propostas e tudo, e ela foi a que chorou quando foi apresentado, né? E aí ela disse assim, eu demorei muito pra fazer amizade aqui, agora que eu tenho meus amigos, eu não quero sair daqui. Eu estou muito triste, eu não vou aceitar isso nunca. E aí a partir do momento que nós fomos apresentando esse lúdico, que esse ano foi sobre As Aventuras do Avião Vermelho, na terceira conversa ela já tinha apresentado outra perspectiva. Aí ela já começou a falar, quando eu for para o primeiro ano, e aí as crianças já assim, muito esperto. Ah é, agora você já quer ir pro primeiro ano? Assim né, então, esse entendimento assim de que é muito importante trabalhar isso com as crianças, né. Não só nesse final, não é só começar em setembro, é o ano todo. O meu entendimento é esse, de que tem que ser o ano todo essa preparação, né? Quando esse grupo, principalmente, os que vão pro primeiro ano, né? E aí a gente vai vendo esse crescimento gradativo, essa aceitação, eles vão ficando com maior segurança (Professora Esmeralda, EI, 2023).

Os depoimentos das professoras expressam que essa mudança representa uma significativa transformação na rotina e nos objetivos das crianças. Há uma ênfase na necessidade de manter uma abordagem leve e significativa durante esse processo, visando preservar a experiência positiva das crianças na Educação Infantil e garantir que elas continuem gostando do ambiente escolar, quando chegam no Ensino Fundamental. Além disso, ressalta-se a importância de uma transição menos abrupta entre as etapas, defendendo a implementação de projetos de transição e colaboração entre as duas etapas da Educação Básica.

Os depoimentos das professoras sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ressaltam a importância de uma abordagem sensível e gradual, que leve em consideração o tempo e as necessidades individuais de cada criança. Este conceito pode ser diretamente relacionado à perspectiva de Madalena Freire (1996) sobre o papel do educador, que enfatiza a importância da observação, escuta e fala como instrumentos essenciais para a prática docente, que

vá além dos sentidos físicos, envolvimento que requer uma profunda sensibilidade para compreender as necessidades das crianças.

A sensibilidade docente, conforme descrita por Madalena Freire (1996), é mais um componente essencial para uma transição mais respeitosa das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os depoimentos das professoras ilustram como essas práticas podem ser implementadas na prática, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor que respeita o tempo e as individualidades de cada criança.

Escutar com sensibilidade significa acolher e valorizar o ponto de vista do outro, mesmo quando é diferente do próprio. Isso envolve uma abertura para entender as hipóteses e desejos das crianças, criando um espaço de diálogo e respeito mútuo. A sensibilidade docente nesse aspecto ajuda a construir uma relação de confiança, onde os alunos se sentem ouvidos e valorizados.

As professoras em seus relatos mencionam a importância de observar e escutar as crianças, entender seus medos, ansiedades e expectativas o que vai além da expressão do seu desejo de ensinar, mas também deve refletir a compreensão e respeito pelos desejos das crianças. Elas buscam compreender e responder aos desejos e necessidades das crianças de maneira reflexiva e empática, demonstrando que educar vai além do simples ato de ensinar, envolvendo uma conexão emocional e uma atenção cuidadosa às nuances individuais de cada uma, componente vital que permeia a observação, a escuta e a fala no processo educativo. Assim, o ensino é movido pelo desejo e paixão, elementos que o educador precisa constantemente reavivar ou moderar conforme necessário, para promover um aprendizado significativo e alinhado com os desejos dos educandos (Madalena Freire 1996).

Com base nas palavras mais recorrentes extraídas dos depoimentos das professoras, foi elaborado o quadro abaixo, refletindo as principais ênfases e preocupações que elas compartilham sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Figura 2- Representações das docentes sobre a transição



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Essas palavras destacam a importância atribuída pelas professoras acerca deste importante processo na vida das crianças: a mudança de etapas e assim há a necessidade de manter um ambiente favorável ao desenvolvimento e bem-estar para elas, à medida que avançam para a nova etapa.

Considerando as palavras destacadas pelas docentes, fica evidente que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é vista como um **momento** de extrema **importância**, para garantir uma jornada educacional contínua e significativa. Essa passagem entre as etapas é compreendida por elas como um **processo** gradual que requer cuidado e atenção para o bem-estar das crianças. Planeja-se a passagem para ser **leve** e tranquila, proporcionando às crianças uma **experiência** positiva, ao ingressar no Ensino Fundamental.

Esse período de passagem é considerado um marco significativo no desenvolvimento educacional das crianças, sendo importante que seja realizado de um meio **gradativo** à nova fase, permitindo que se ajustem ao ambiente escolar. O objetivo é tornar a passagem uma experiência **agradável**, promovendo o entusiasmo e a confiança das crianças, em relação ao Ensino Fundamental. Durante esse período, as docentes buscam possibilitar e ampliar a **aprendizagem** das crianças. A passagem é encarada pelas professoras como uma parte natural do crescimento e desenvolvimento infantil, sendo uma experiência única e significativa na vida escolar, demandando um ambiente seguro e acolhedor para que tenham **segurança**. O

processo de passagem visa promover a **aceitação** das crianças em seu novo ambiente escolar, valorizando suas individualidades e necessidades.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, há uma interligação, envolvendo diversos aspectos como conhecimentos, afetos, saberes, valores, cuidados, atenção, seriedade e riso. As práticas educacionais nesses níveis são permeadas por cuidado, atenção, acolhimento, alegria e brincadeira, promovendo um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O objetivo essencial é garantir a liberdade necessária para que todos tenham acesso e possam apropriar-se do conhecimento, assegurando o direito de brincar, criar e aprender, ao mesmo tempo em que se enfrentam desafios importantes, como pensar a creche, pré-escola e escola, como espaços de formação cultural, e reconhecer as crianças como sujeitos de cultura e história (Kramer, 2006).

Moss (2011) defende a ideia de convergência entre as etapas, promovendo uma parceria baseada no respeito mútuo e no reconhecimento das diferenças e concepções específicas de cada fase educacional. Para que essas etapas operem em conjunto de maneira colaborativa, é essencial examinar e compreender melhor suas diferenças, buscando novas concepções, valores e práticas compartilhadas. Esse processo pode ser alcançado por meio de uma convergência pedagógica marcada pelo diálogo, respeito mútuo e construção conjunta.

Segundo Martins Filho e Martins Filho (2013), é fundamental reconhecer e demarcar a especificidade das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, proporcionando às crianças um ambiente que respeite sua idade e lhes permita vivenciar plenamente a infância. Isso requer a identificação de indicadores que evidenciem, tanto os pontos de proximidade quanto as diferenças entre essas etapas educacionais, subsidiando a formulação de projetos educacionais mais adequados à singularidade da infância.

Alinhada a essa perspectiva, Mello (2018) ressalta que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não deve implicar na supressão do brincar nem na fragmentação entre corpo e mente na criança. Pelo contrário. A criança continua sendo criança, merecendo ser compreendida em sua totalidade, com oportunidades de avanço em seu conhecimento cultural, sem perder os atributos característicos da infância, como a ludicidade e a integração entre as dimensões física e emocional.

Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011), é essencial que instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental incorporem no currículo estratégias de transição entre essas duas etapas da educação básica, de modo a promover nas crianças da Educação Infantil o desejo de aprender, a confiança em suas próprias capacidades de desenvolvimento saudável e competente, e assegurar que, no Ensino Fundamental, tanto crianças, quanto adultos (professores e gestores) estejam aptos a ler e escrever. Ambas as etapas e suas estratégias de transição devem fomentar a aquisição e construção do conhecimento, bem como a criatividade e imaginação de crianças e adultos.

Essas ideias convergem para a importância de uma passagem cuidadosa das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, preservando o espaço para a infância e promovendo uma continuidade no desenvolvimento integral. A integração entre essas etapas requer uma abordagem pedagógica que respeite a singularidade da infância, valorizando o brincar, o aprendizado significativo e a construção coletiva do conhecimento, ao mesmo tempo em que prepara os alunos para os desafios e oportunidades do Ensino Fundamental.

7.2.2 Abordagens pedagógicas e ações docente

Nesta parte da entrevista serão analisados o conjunto de estratégias e ações e o papel desempenhado pelas professoras durante a passagem das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O foco estará nas práticas adotadas pelas docentes, para facilitar essa passagem, considerando aspectos como adaptação curricular, métodos de ensino, acompanhamento das crianças, bem como o papel atribuído pelas docentes nesse contexto de passagem de uma para outra etapa- Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os depoimentos revelam uma abordagem diversificada para ajudar na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A professora Rubi, do Ensino Fundamental, relata que busca desenvolver estratégias individualizadas, adaptadas às necessidades de cada aluno, especialmente em relação ao processo de alfabetização. Ela destaca a criação de métodos inovadores, como o uso de personagens e atividades lúdicas para engajar os alunos no aprendizado, porque para ela,

[...] o que vai funcionar para um não vai funcionar para outros. Então, estratégias que nem agora. Agora tem uns alunos que ainda não sabem escrever o nome. Estratégia é colocar lá atrás, no crachá, escrever uma vez olhando, escrever outra vez olhando, fechar o crachá, tentar escrever no ar sem visualizar, tentar escrever de novo, se não deu certo olhar (Professora Rubi, EF, 2024).

A professora Safira valoriza o brincar como base para o aprendizado inicial, enfatizando a importância de uma rotina estruturada e adaptada às necessidades das crianças. Segundo a professora,

[...] a primeira coisa é o afeto, né? Segunda coisa é respeitar essa criança que tá chegando com seis anos. Quem é essa criança de seis anos? Da onde ela vem? Qual é a dinâmica da família dessa criança? Então, você tem que ter todo um trabalho de acolhimento ali. Então, assim, afeto. Afeto, entender quem é esse aluno que está chegando, cada ano é um aluno, cada ano é uma turma diferente, e a questão da ludicidade. Aprendizagem, para mim, nessa primeira fase, primeiro e segundo ano. Eu acredito, assim, com certeza, que ela deve sempre partir do brincar, porque é o que ela entende agora. Então, é o brincar. Então, afeto, conheça a criança e respeitar o tempo do brincar dela. E rotina. A rotina, ele precisa entender que tem uma rotina e os tempos. Tempos do brincar, tempo do ouvir, tempo de falar, tempo da educação física, tempo da aula com o prof, tempo da oralidade, então tempo da roda. Então, ele entender essa compreensão nesse primeiro momento (Professora Safira, EF, 2024).

A professora Safira destaca a importância fundamental do afeto e do respeito na transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Ela enfatiza que é crucial conhecer cada criança, entendendo sua origem e a dinâmica familiar, para realizar um trabalho de acolhimento eficaz. Safira acredita que a aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental deve sempre partir do brincar, pois é a forma mais compreensível para as crianças nessa fase. Além disso, ela ressalta a necessidade de respeitar o tempo do brincar das crianças e de estabelecer uma rotina clara, com tempos definidos para diversas atividades como brincar, ouvir, falar, educação física, aulas e oralidade. Para ela, é essencial que as crianças compreendam essa rotina e os diferentes tempos envolvidos, ajudando-as em seu desenvolvimento.

A abordagem de Safira se alinha ao que Paulo Freire (2002) enfatiza sobre o ensino e aprendizagem. Freire destaca que o ensino não deve ser autoritário ou mecânico, como se os conteúdos fossem coisas separadas da experiência e realidade dos educandos. Ele ressalta a importância de as educadoras conhecerem o universo das crianças com quem trabalham, compreendendo seus sonhos, linguagem e saberes prévios. O autor também destaca que o conhecimento deve ser construído em diálogo com a realidade e experiência dos alunos, respeitando suas vivências fora

da escola. Essa abordagem enfatiza a necessidade de uma educação sensível e conectada com a vida das crianças, como a prática defendida por Safira no Ensino Fundamental.

Segundo Battisti e Martins Filho (2016), ser docente implica lidar com uma variáveis cotidianas, que vão desde o planejamento – feito na expectativa de participação de um determinado grupo de alunos, cujas reações podem divergir do esperado – até aspectos relacionados à instituição escolar, como as relações profissionais e com a comunidade, os materiais e recursos disponíveis, a organização curricular e as demandas específicas da turma e da escola. Dessa maneira, a docência não é uma tarefa simples ou meramente repetitiva; ela demanda criatividade, constante atenção, redirecionamentos e formação contínua.

Além disso, os autores (2016) destacam que a docência é uma atividade essencialmente humana, sustentada por meio de relações e interações entre seres humanos. O professor interage com muitas pessoas em um mesmo espaço e geralmente por um longo período, gerenciando tensões, resistências, diversas atitudes e, em alguns casos, até reações adversas.

A professora Jade demonstra uma abordagem gradual e cuidadosa, começando no 1º ano com atividades mais lúdicas e exploratórias, antes de introduzir conceitos mais formais. Ela enfatiza a identidade e o interesse das crianças como guias para o desenvolvimento do currículo, incorporando projetos temáticos e contextos significativos para envolver os alunos de maneira positiva, durante a transição, como nos exemplos que ela relata a seguir:

a gente faz esse trabalho com eles de lúdico. A gente não trabalha caderno de linha com eles até um tempo, a gente está começando agora, no início de abril que a gente começou com o caderno. Fizemos a festa do caderno com eles, a gente faz todo esse trabalho de mostrar para eles como é que veio a escrita, essa função social. A gente foi lá no Costão do Santinho ver as Inscrições Rupestres, a gente escreveu com argila, a gente escreveu com carvão, a gente trabalha essa questão toda de como a escrita veio vindo para depois começar com o caderno. Então, o tempo do caderno é limitado para eles irem começando a aprender como é que se organiza. Tem a questão do brinquedo também que eu falei, então a gente vai trabalhando essa transição dessa forma, começando sempre aos pouquinhos e introduzindo aos pouquinhos para eles. Toda essa novidade que é rotina de primeiro ano, caderno com linha, a gente vai fazendo aos pouquinhos para eles irem se acostumando. (Professora Jade, EF, 2024).

Em seus relatos, as professoras de Educação Infantil Ametista e Esmeralda destacam o uso de materiais específicos, como cola individual e lápis para familiarizar as crianças com os materiais utilizados no Ensino Fundamental. Além disso, há uma

ênfase na construção da identidade das crianças, através de dinâmicas com crachás e projetos temáticos que exploram o desenvolvimento pessoal e social, como o reconhecimento do próprio nome, em seu relato, a professora Esmeralda traz que,

[...] ao longo do ano a gente vai fazendo essa questão que não é a escolarização, né, mas é o letramento e a partir daquilo que as crianças pedem. No dia a dia, elas mesmas vão demonstrando interesse, né. Então, assim, a gente trabalha a questão do nome, né, não é nada assim forçado, mas muitas dinâmicas diferenciadas com os crachás. Eu acho bem importante a criança chegar lá sabendo o nome, essa identidade. E aí ao longo do ano, nós vamos trabalhando essa questão da identidade e todas que vão pra lá já sabem esse nome. E aí eu sempre costumo fazer um projeto. No ano passado, nós fizemos borboletas e pipas, sempre nesse sentido lúdico, né? Que é essa transformação, essa borboleta, aí a criança que também se transforma, que vai sair desse casulo, da pipa, né? Que vai alcançar esse voo. Então, eu achei bem interessante. As crianças, elas entram nisso assim como se fosse uma aventura, e isso vai acontecendo e de modo assim tão agradável para elas que elas vão internalizando isso (Professora Esmeralda, EI, 2023).

A professora Esmeralda enfatiza o letramento, focando na construção da identidade das crianças, a partir do reconhecimento e escrita de seus próprios nomes, utilizando crachás e dinâmicas variadas para tornar esse aprendizado mais significativo. Esmeralda acredita na importância de as crianças chegarem ao 1º ano sabendo seus nomes, pois isso fortalece sua identidade.

O relato da professora Ametista evidencia uma preocupação em relação ao letramento e na construção da identidade das crianças. A ênfase no nome e na identidade pessoal é destacada como fundamental, utilizando dinâmicas criativas com crachás para promover esse reconhecimento. Esse processo é realizado de forma gradual, não de forma forçada, mas sim em resposta aos interesses demonstrados pelas próprias crianças, como destaca:

a minha irmã foi alfabetizadora há muitos anos. Ela trabalhava na escola [...] no 1º ano, e a gente sempre conversava sobre as crianças que iam para o 1º ano e das queixas que ela tinha na questão de a criança chegar lá sem saber segurar o lápis, nunca ter usado um caderno com linha, não ter noção de escrita, de como que escreve, da esquerda para a direita, que quando acaba tem que passar para a linha de baixo, sem saber usar tesoura, cola. Então, ela sempre falava que a criança chegava lá, o professor do primeiro ano tinha que começar a ensinar tudo isso, segurar o lápis, usar tesoura, usar cola. E daí, nas nossas conversas... Então, eu comecei a ter algumas estratégias para que as crianças não tivessem essa dificuldade. Usar cola individual, deixar o lápis disponível o tempo inteiro para eles, usar caderno com linha para que eles escrevessem à vontade, brincassem com o caderno para fazer recado, para escrever, para imitar a escrita. Até para eles terem noção de espaço (Professora Ametista, EI, 2023).

Ao identificar as lacunas observadas por sua irmã, como segurar o lápis, usar o caderno corretamente e compreender a direção da escrita, a professora Ametista

buscou estratégias para com as crianças que incluíam o uso de cola individual e manter lápis acessíveis o tempo todo, permitindo que elas viessem a ter mais autonomia. Além disso, a apresentação de cadernos com linhas contribui com a percepção da criança a reconhecer a convenção da escrita neste suporte, incentivando as crianças a escrever livremente, fazer recados e imitar a escrita para desenvolver noções espaciais e organizacionais.

A prática docente transcende a mera transmissão de conteúdo. Ela exige uma profunda responsabilidade ética e humana, como destacado por Freire (2021), que enfatiza a importância de lidar com pessoas, não apenas com conceitos. Freire ressalta a necessidade de estimular os sonhos e a dignidade daqueles com quem se interage na educação. Ao reconhecer que "lido com gente e não com coisas" (p. 139) Freire defende a coerência ética como parte integrante do ensino, onde a preparação científica é apresentada com humildade e respeito ao conhecimento prévio dos alunos.

Da mesma forma, Arroyo (1994) enfatiza a importância da escola como um espaço onde a cidadania é vivenciada, desde a infância. Ele critica a visão de uma escola voltada apenas para um futuro distante, negligenciando o presente das crianças. Para Arroyo, a escola deve proporcionar uma experiência completa da pessoa no presente, promovendo a cidadania desde cedo.

Tardif (2014) complementa essa visão, ao defender a unidade da profissão docente, desde o pré-escolar até a universidade. Ele destaca que os educadores devem ser reconhecidos como sujeitos do conhecimento e agentes sociais, capazes de aprender uns com os outros, independentemente do nível de ensino. Tardif ressalta a importância do diálogo e da colaboração entre os professores para aprimorar a prática educacional em conjunto.

A concepção de ensino, proposta por Freire (2021), vai ao encontro dessas ideias, pois destaca que ensinar não se resume à transferência de conteúdo, mas sim a um esforço crítico de desvelar compreensões e promover a entrada ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Ele ressalta a beleza e a complexidade da docência e da aprendizagem, que vão além da simples transmissão de informações.

A educação vai além da simples transferência de conhecimento. Ela exige uma abordagem ética e humana, onde os educadores são agentes de transformação social, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa visão ampla da educação envolve não apenas o ensino de conteúdos, mas também a promoção do respeito mútuo, da colaboração entre pares e da valorização da diversidade.

As professoras de Ensino Fundamental reconhecem a importância do afeto e do acolhimento, entendendo cada aluno como indivíduo único com sua história familiar e dinâmica pessoal, como relatou a professora Rubi, do Ensino Fundamental.

Você já ouviu falar em amor? Em acolher cada um do jeito que ele vem? Eu ainda tenho aluno que não quer entrar, porque não quer se separar da mãe. Aí é só amor, não tem mais nada. Entender que cada um está numa fase diferente do seu processo. E que a segurança é que um tem casa, o outro não vai ter casa (Professora Rubi, EF, 2024).

A professora Safira do Ensino Fundamental relata que ao abordar um novo conteúdo, começa

[...] com uma brincadeira, ou com jogos, ou com música, ou com alguma coisa que envolva a ludicidade. Eu procuro sempre, tudo que eu vou trazer para eles é buscar de uma maneira divertida, é brincando, que eles compreendam aquele conceito. Bom, comecei aquele conceito, aí nós vamos para o conceito mesmo, né? Aí eu faço realmente alguma atividade referente aquele conceito e aí depois eu começo os registros, né? Então é dessa maneira que eu procuro respeitar esse momento de transição. [...] Então, sempre essa questão da aprendizagem na transição, ela parte do brincar, do aprender brincando, né? Pra respeitar o passo deles de criança, né? (Professora Safira, EF, 2024).

Safira enfatiza que respeitar o ritmo das crianças é muito importante durante o período de transição. Ela acredita que a aprendizagem deve partir do brincar, pois isso respeita o desenvolvimento de cada criança. Assim, a professora busca criar um ambiente onde as crianças possam aprender de forma divertida e significativa, respeitando seu tempo e suas necessidades.

A continuidade do desenvolvimento é valorizada pelas docentes, sendo enfatizada a importância de projetos lúdicos que conectem experiências da Educação Infantil com novos desafios do Ensino Fundamental. A professora Jade, do Ensino Fundamental utiliza as brincadeiras em seu contexto, como sinalizado em seu relato.

Então, eu tento fazer muitas coisas com brincadeiras. Eu trabalho aqui na escola muito com a questão fônica, com a questão do som das letras. Então, dá pra fazer muita brincadeira. Eu trabalhei muito com a questão de rimas, de aliteração, de onde que tá vindo esse sonzinho pra eles terem essa acuidade auditiva. Porque isso vai acabar me facilitando depois, quando eu tiver que fazer as questões das letras. Então, como é que a gente vai fazendo? Cada letrinha apresentada, a gente faz uma brincadeira, um jogo ou um assunto diferente. Então, agora eu vou te dar um exemplo. Já trabalhei as vogais, brincando. A gente achou sons, palavras, desenhos com esses sons. Agora, eu vou começar com as letras. Então, por exemplo, quando a gente trabalha O P, eles podem vir de pijama, a gente faz pipoca. Então, pra trabalhar essas

questões assim, não deixar de ser lúdico, mas trabalhando a questão do currículo com eles também (Professora Jade, EF, 2024).

A professora Jade enfatiza a importância de incorporar brincadeiras e jogos no processo de aprendizagem, especialmente ao introduzir conceitos fundamentais como a fonética e os sons das letras. A docente trabalha com atividades que envolvem rimas, aliterações e acuidade auditiva, preparando as crianças para o reconhecimento e uso das letras de forma lúdica. Ela apresenta cada letra de maneira divertida, usando jogos e temas específicos para tornar o aprendizado mais envolvente. A abordagem da professora busca equilibrar a ludicidade com o cumprimento dos objetivos curriculares.

Na Educação Infantil, a professora Esmeralda destaca a importância central do brincar como eixo fundamental da aprendizagem. Ela utiliza a brincadeira como uma ferramenta essencial para trabalhar conceitos com as crianças de forma lúdica e concreta, trazendo como exemplo o seguinte relato:

[...] eles tinham ali a cesta dos brinquedos. Aí eu trazia para a roda aquela cesta e eu dizia assim, por exemplo, a Maria Antônia, pega na cesta um objeto que comece com a letra do seu nome. Aí a criança ia lá, pegava uma mala, uma mamadeira, né? Então são estímulos. Que eles são muito ainda visual, né. Essa coisa do concreto, que eu acredito assim que precisaria, ainda lá no fundamental né. Nesse início, assim, desse lúdico do concreto, que eles ainda vão aprender muito, através da brincadeira, né? (Professora Esmeralda, EI, 2023).

Esmeralda acredita que essa abordagem visual e concreta é essencial para o aprendizado das crianças, enfatizando que, mesmo no início do Ensino Fundamental, as crianças continuam a aprender significativamente, através do brincar. Ela sugere que atividades lúdicas e concretas deveriam ser mantidas e valorizadas também no Ensino Fundamental, para apoiar o desenvolvimento contínuo das crianças de maneira envolvente e significativa.

Os relatos das professoras sobre suas abordagens pedagógicas é um reconhecimento acerca da importância do afeto, do acolhimento e da compreensão das particularidades de cada criança, como indivíduos únicos com suas histórias familiares e dinâmicas pessoais. Essas práticas estão homologadas com a visão de Kramer (2006), destacando que tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental envolvem conhecimentos, afetos, saberes, valores, cuidados, atenção, seriedade e riso. A autora ressalta a importância de atuar com liberdade para

promover a apropriação e construção do conhecimento por todos, garantindo o acesso a vagas em creches e pré-escolas para brincar, criar e aprender.

Mello (2018) complementa essa perspectiva, ao destacar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não implica que a criança deixe de brincar ou se divida em corpo e mente. Pelo contrário, ela continua sendo criança e deve ter oportunidades para avançar em seu conhecimento da cultura, sem abandonar a infância.

Assim, os relatos das professoras sobre o uso da ludicidade, acolhimento e sensibilidade no Ensino Fundamental confirmam a importância de uma educação integral, respeitando a infância e valorizando a aprendizagem como um processo que envolve afeto, cuidado e liberdade, garantindo que as crianças tenham oportunidades para brincar, criar e aprender em ambientes educacionais inclusivos e respeitosos.

As professoras do Ensino Fundamental destacam desafios e necessidades específicas ao receberem crianças provenientes da Educação Infantil. A professora Rubi enfatiza a adaptação da abordagem pedagógica para atender às crianças que acabam de sair da Educação Infantil, ainda acostumadas com rotinas, como a rodinha e a chamada na parede. Ela observa a importância de entender as peculiaridades de cada turma, para ajustar a prática pedagógica, de acordo com o rendimento e as necessidades dos alunos.

A Professora Safira relata diversos desafios enfrentados na transição das crianças para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ela destaca que essas crianças são recebidas na escola, sem o devido preparo e acolhimento necessários. Em seu relato ela menciona que:

Os 1º anos vieram para cá impostos. Então, ele é aceito, mas não é aceito. A gente não tem praça (parque), a biblioteca não tem livros voltados para crianças do primeiro e segundo ano. A sala, a minha sala, se tu for na minha sala ou nas outras colegas, ela é diferente, porque o material que tem lá dentro é meu. Então, a minha sala tem almofada, tapete, recursos que eu produzi, que eu paguei, que eu comprei. Então, assim, as pessoas não são voltadas aqui para o atendimento. Não dá esse papel da transição. Eles não têm esse olhar. Criança, eles colocam assim, o recreio é junto de 1º ao 5º. As falas são que a gente tem que trabalhar todos no coletivo, mas quando tu fala do coletivo tu não compreende que dentro do coletivo existem sujeitos, né, em momentos e tempos diferentes. Isso não é respeitado. Então assim, é bem difícil, né, e muitas vezes faz de querer puxar a campainha e pular fora do ônibus, porque é extremamente difícil. Não há um acolhimento para essa criança de 1º ano e 2º aqui (Professora Safira, EF, 2024).

Safira menciona a falta de infraestrutura adequada, como a ausência de parque e de livros, voltados especificamente para as crianças do 1º e 2º ano, na biblioteca.

Além disso, ela ressalta que as salas de aula não estão equipadas com materiais suficientes e apropriados para atender às necessidades pedagógicas das crianças nessa faixa etária.

A professora também critica a abordagem coletiva da escola, onde as crianças dos primeiros anos são tratadas da mesma forma que as dos anos seguintes, sem considerar suas particularidades e necessidades específicas de aprendizado e desenvolvimento. Ela menciona que falta um olhar mais individualizado e respeitoso dentro do ambiente escolar, o que torna o processo de transição extremamente desafiador para ela e para as crianças.

A Professora Jade relata uma preocupação com a estrutura e organização do horário escolar, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para ela, uma das dificuldades do 1º ano para as crianças é

[...] essa quebra de professor que a gente tem muito. Eu entendo que é necessário outros professores para a questão hora-atividade dos professores, mas esse horário corrido para eles, eu acho que é ruim. Acho que é uma coisa que poderia se pensar no 1º ano, é esse ajuste. Porque às vezes o nosso horário. Como a escola é grande, tem muitos professores, tem que ajustar o horário de todo mundo. Então, às vezes eu dou uma aula, paro, para um outro professor. Aí eu dou mais uma aula, paro, para um outro professor. Então, essa quebra, assim, é muito difícil, tanto para nós como para as crianças. Às vezes, não conseguem se organizar ainda em pequenos espaços de tempo (Professora Jade, EF, 2024).

A docente menciona que a divisão de horários entre diferentes professores, devido à necessidade de atender às horas-atividades de cada docente, resulta em um dia fragmentado para as crianças. Isso significa que elas têm dificuldade em se organizar e aproveitar de forma eficaz os pequenos espaços de tempo entre as aulas.

Jade destaca que essa quebra constante de aulas pode ser prejudicial tanto para os alunos quanto para os professores, impactando negativamente na continuidade e no aproveitamento do tempo de aprendizado. Ela sugere que seria importante reconsiderar essa estrutura, especialmente para o 1º ano, buscando um ajuste que proporcione um ambiente mais contínuo e organizado para o ensino e aprendizagem.

Em relação à abordagem realizada na Educação Infantil, as professoras que atuam no 1º ano enfatizam a necessidade de desenvolver habilidades de motricidade fina nas crianças, como segurar lápis e tesoura, durante essa fase de desenvolvimento. A professora Rubi destaca a necessidade de mais exercícios

específicos para fortalecer essas habilidades, observando que muitas crianças chegam ao Ensino Fundamental, sem domínio adequado dessas destrezas básicas.

Fazer bastante exercício de motricidade fina. Não vou dizer que a maioria aqui não é, mas uma boa parte das crianças chegam sem saber segurar no lápis, sem saber segurar na tesoura. Isso eu acho que pode ser trabalhado na Educação Infantil. Como é que eu vou recortar? A maioria fala eu não sei segurar. Eu vi muito aluno segurando assim. Estão segurando lápis assim e não sabem segurar a tesoura. Isso não deve ter sido muito bem trabalhado (Professora Rubi, EF, 2024).

A Professora Safira expressa sua preocupação com a preparação das crianças que chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental provenientes dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIMs). Ela ressalta a desconexão entre as expectativas da Educação Infantil e a realidade dos alunos, ao ingressarem no Ensino Fundamental, também enfatizada em seu relato.

Vou dar um exemplo, prático: as minhas crianças do primeiro ano, elas estão vindo dos NEIMs aqui de volta. Tu jura que elas vieram de casa, elas não sabem pegar um lápis, elas não sabem pintar. Que isso não é letrar. A gente não tá letrando. Não sabe segurar uma tesoura, não sabe fazer a conversa da roda, que são coisas que se é trabalhado lá no G6, no G5, que é oralidade. Oralidade não é alfabetização, faz parte da criança. Se trabalhasse a oralidade, trabalhasse a motricidade fina e ampla, já quando chegassem aqui, ou reconhecesse a letra inicial do nome. Se cada um reconhece o som da letra inicial, tu tá meio caminho andado. Então, eu vejo assim que não há uma unidade na questão do letramento. Nos chamaram agora uma reunião lá no seminário e disseram que ia mudar. Eu sou cética, te digo bem a verdade. Porque foram cinco anos de grupo de estudo e eu não vejo avanço, pelo menos no meu entorno. Pode ser que avançou no outro local da ilha (Professora Safira, EF, 2024).

A professora observa que muitas das crianças não desenvolveram habilidades básicas, como segurar um lápis, pintar, participar de conversas em roda e outras competências que são trabalhadas nos grupos G6 e G5 (na Educação Infantil). Safira enfatiza que essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento inicial da criança e não necessariamente implicam em alfabetização precoce, mas sim em preparação adequada para o ambiente escolar.

Ela critica a falta de uma abordagem unificada no processo de letramento nos diferentes estágios educacionais, mencionando que, apesar de discussões e grupos de estudo sobre o assunto ao longo de cinco anos, ela não percebe avanços significativos em sua realidade local. A professora expressa ceticismo, quanto a mudanças anunciadas em uma reunião recente, sugerindo uma desconexão entre as políticas educacionais propostas e a implementação prática nas escolas.

Jade também destaca a necessidade de uma abordagem mais focada na Educação Infantil, preparando as crianças para a transição para o Ensino Fundamental, através do brincar, utilizando assim estratégias mais direcionadas para desenvolver reconhecimento de letras e noções espaciais, como ela traz em seu relato.

Atualmente, eu tenho sentido na pele um pouco, assim, do como elas têm vindo, que precisa um pouco de uma adequação. Eu não digo que a gente vá tirar o brincar e o lúdico, porque eu também faço brincar e o lúdico no primeiro ano. Mas, focar um pouco mais. Tem os objetivos mais claros, assim, do que elas precisam, do que precisa ser feito, para que as crianças possam chegar aqui de uma outra forma. Acredito que sim. Acho que dá para trabalhar brincando, sonzinho de letra. A gente não precisa fazer aquela coisa mais maçante, porque até aqui no primeiro ano a gente faz muita coisa brincando. Mas sonzinho de letra, algumas noções de cima, embaixo, à frente, atrás. Que por incrível que pareça, a gente acha que essas noções já vêm e elas não estão chegando aqui com essas noções. A questão da motricidade mais fina em si. Sei que é importante desenhar na areia e tudo mais, mas ir diminuindo um pouco essa motricidade, eu acho interessante. Essas questões de conseguir sentar um pouco, né, porque as crianças não estão conseguindo nem sentar, nem ficar sentada. Esse agito, essa ansiedade, que eu sei que a sociedade toda está sofrendo, né. Não só as crianças, mas assim, essas rotinas escolares mesmo também. A questão de segurar um lápis, de fazer um recorte, de segurar uma tesourinha, essa questão da força de segurar o lápis, nem muito forte, nem muito fraca. São questões que dá para ir trabalhando e brincando, para eles chegarem aqui já, com essas noções. Facilitaria um pouco bastante o nosso trabalho aqui no 1º ano (Professora Jade, EF, 2024).

A Professora Jade compartilha suas observações sobre a preparação das crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ela destaca a necessidade de uma adequação nas habilidades e conhecimentos prévios que essas crianças trazem, enfatizando que, embora o brincar e o lúdico sejam fundamentais e continuem sendo parte de sua prática pedagógica, é crucial focar de forma mais clara nos objetivos educacionais específicos.

Jade menciona a importância de trabalhar aspectos como o reconhecimento dos sons das letras, noções espaciais simples (como cima, baixo, frente, atrás), e o desenvolvimento da motricidade fina. Ela observa que muitas crianças chegam ao 1º ano sem essas habilidades básicas, como segurar um lápis corretamente ou se concentrar em atividades mais estruturadas. A professora expressa a ideia de que, ao ajudar as crianças nessas áreas, desde a Educação Infantil, a chegada ao primeiro 1º ano poderia ser mais significativa, além de ajudar também o trabalho dos docentes.

A professora Ametista, que atua no G6, ressalta a importância de uma linguagem pedagógica unificada na Educação Infantil, especialmente em grupos

maiores. Ela observa que cada professor trabalha de maneira distinta, o que pode levar à falta de consistência na abordagem pedagógica. Ametista destaca o interesse natural das crianças, em começar a explorar a escrita e os números, mesmo que o objetivo não seja ensinar a ler e escrever formalmente, conforme seu relato.

Eu acredito que a Educação Infantil precisa ter uma linguagem única, principalmente, os grupos maiores. O que eu vejo é que cada professor trabalha de um jeito. Não existe uma linguagem única assim, todos ter que trabalhar da mesma forma, ou pelo menos ter algumas estratégias parecidas. Eu vejo que é muito diferente. [...] Cada unidade trabalha de um jeito. Em algumas unidades, da própria rede é proibida, outras já é permitida. Então, a própria rede não tem uma linguagem única sobre essa questão da transição da educação infantil. Sabe, como funciona os ensinios finais ali da Educação infantil, 5 e 6. Se cada professora trabalha de um jeito, eu acho que deveria ter uma forma de trabalhar, assim única para toda a rede, sabe. Algumas... Lógico, cada professor sempre vai ter o seu jeito de trabalhar. Mas assim, não existe uma direção, sabe? (Professora Ametista, EI, 2023).

Por sua vez, Esmeralda, professora do G6 também defende uma abordagem mais integrada na Educação Infantil. Ela relata experiências positivas ao envolver as famílias, desde o início do ano letivo, apresentando projetos pedagógicos detalhados e compartilhando planejamentos e atividades com os pais. Esmeralda destaca a importância de acompanhar os projetos pedagógicos, como o PPP (Projeto Político-Pedagógico), para oferecer uma base sólida e consistente para as crianças que ingressam na Educação Infantil. Ela enfatiza essa integração e alinhamento, desde o início do ano, porque, segundo a professora, na Unidade “nós fizemos algumas reuniões e não é todo mundo que tem essa proposta”.

A Professora Ametista sugere a aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, buscando alinhar as práticas pedagógicas. Ela propõe disponibilizar materiais utilizados no Ensino Fundamental, como cadernos, tesouras e cola, na educação infantil para familiarizar as crianças com esses recursos, conforme relatou.

Partindo da formação, buscar estratégias para que todas falem a mesma coisa, e eu acho que aproximar a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice e versa, como eles tem realizado algumas estratégias. O Ensino Fundamental mudou bastante de uns anos para cá. Antes as crianças sentavam uma atrás das outras, não tinha espaço para brincadeira em sala, hoje em dia muitas unidades fazem ao contrário. Tem o dia do brinquedo que é uma coisa que tem na Educação Infantil, sentam em roda, têm brinquedos à disposição, eles se aproximaram da Educação Infantil. Então, cabe à Educação Infantil se aproximar um pouco deles, buscando estratégias para que não tenha essa ruptura. Assim, usar alguns materiais como eu falei assim, caderno com linha, deixar a disposição da criança para brincadeira mesmo, deixa ali na sala para que elas conheçam a linha, tesoura, cola, coisas que elas vão usar lá no ensino fundamental. (Professora Ametista, EI, 2023).

No relato da professora Ametista, diversas considerações importantes emergem sobre a Educação Infantil, no contexto da transição para o Ensino Fundamental. Ela destaca, primeiramente, a necessidade de uma maior integração entre as duas etapas. Observa que o Ensino Fundamental tem adotado práticas características da Educação Infantil, como a disposição de brinquedos e a formação de rodas, e sugere que a Educação Infantil também adote práticas do Ensino Fundamental. Isso poderia ajudar a reduzir as rupturas e tornar a transição mais fluida e natural para as crianças.

A professora enfatiza a importância de familiarizar as crianças com materiais que serão utilizados no Ensino Fundamental, como cadernos com linhas, tesouras e colas. Sugere que esses materiais sejam introduzidos de maneira lúdica na Educação Infantil, permitindo que as crianças brinquem e se acostumem com eles. Essa familiarização ajudaria a suavizar a adaptação às novas exigências do ambiente escolar do Ensino Fundamental.

Além disso, Ametista propõe estratégias para minimizar as rupturas entre as etapas de ensino. Ela acredita que uma adaptação gradual e contínua das práticas pedagógicas, mantendo sempre o caráter lúdico da Educação Infantil, é essencial para que a transição seja mais suave para as crianças. Ela destaca que a introdução gradual de elementos do Ensino Fundamental deve manter o caráter lúdico, o que ajudaria as crianças a se adaptarem ao novo ambiente de aprendizagem de forma mais natural e agradável.

A professora também menciona a importância de uma rotina estruturada. As crianças precisam compreender e se familiarizar com os diferentes momentos do dia escolar, o que incluem atividades que refletem tanto a ludicidade da Educação Infantil quanto as novas exigências do Ensino Fundamental. A adoção dessas práticas ajudaria as crianças a entenderem e se sentirem confortáveis com as novas rotinas e expectativas do ambiente escolar do Ensino Fundamental.

As professoras expressaram a necessidade de uma linguagem pedagógica mais coesa e direcionada entre as instituições Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, destacando a importância de considerar os interesses e necessidades das crianças.

A esse respeito, Mello (2018) destaca a necessidade de os professores estarem em constante estudo e aprofundamento sobre o processo de aprendizagem das crianças, pois compreender o desenvolvimento humano na infância é essencial para orientar o pensamento e a ação pedagógica nesse contexto. Isso permite dimensionar o papel da educação no desenvolvimento das crianças, assim como o papel da escola, dos professores e das professoras, e o lugar que a cultura ocupa nesse processo.

A partir dessa compreensão teórica, é possível organizar intencionalmente o ambiente escolar, incluindo espaço, materiais e gestão do tempo, bem como cuidar das relações entre adultos e crianças, entre diferentes faixas etárias de crianças, entre os membros da equipe escolar, e entre a escola, as famílias e a comunidade, de forma a promover a participação ativa das crianças como sujeitos protagonistas no processo educativo.

Segundo Mello (2018), há uma lacuna na existência de uma teoria que norteie a reflexão e a prática dos educadores, capaz de transcender a visão comum que encara a educação como uma atividade cotidiana e não como uma ciência. Essa teoria deve estar fundamentada na compreensão do desenvolvimento humano, especificamente no processo de humanização, na maneira como as crianças aprendem.

Assim, ao integrar a compreensão teórica do desenvolvimento humano com a prática pedagógica sensível e colaborativa, os professores podem desempenhar um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças, garantindo uma educação mais significativa, em todas as etapas de sua jornada educacional.

Os relatos das professoras destacam a necessidade de uma abordagem mais articulada e voltada à passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As dificuldades enfrentadas, desde a falta de preparo específico até a ausência de uma linguagem pedagógica unificada, evidenciam a importância de uma teoria educacional fundamentada no entendimento do desenvolvimento humano na infância. Essa abordagem mais sólida e orientada por princípios explícitos poderia possibilitar uma compreensão e organização pedagógica voltadas para o contexto da mudança de uma para outra etapa, possibilitando uma transição mais acolhedora e respeitosa.

7.2.3 Relação com as Crianças, famílias e docentes

O segmento da entrevista que aborda a relação docente com as crianças, busca compreender como as professoras se relacionam e se preocupam com as crianças que passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando identificar a principal preocupação das professoras em relação a essa transição, assim como as ações específicas que realizam para apoiar as crianças nesse processo. A avaliação da efetividade dessas ações permite identificar quais abordagens são mais benéficas e impactantes para as crianças nesse momento de transição. Além disso, se faz necessário entender como as crianças percebem essa mudança, tanto aquelas que estão na Educação Infantil (ao saberem que vão mudar de etapa) quanto as que chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental.

As preocupações das professoras em relação às crianças que estão passando da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são significativas e refletem desafios emocionais e expectativas tanto das famílias quanto da própria escola diante dessa transição. A partir de seus relatos, as professoras estão atentas ao estado emocional das crianças, à necessidade de preservar o entusiasmo pelo aprendizado e à importância de garantir que cada criança receba o suporte necessário para se integrar a essa nova fase educacional.

A professora de 1º ano Safira expressa uma grande preocupação com o estado emocional das crianças vindas da Educação Infantil. Ela observa que muitas crianças chegam sem estarem preparadas para as demandas do 1º ano do Ensino Fundamental. Essas crianças podem ter medos e inseguranças, e qualquer situação negativa pode impactar profundamente sua aprendizagem. Safira ressalta a importância de um ambiente acolhedor e afetivo, onde as crianças se sintam seguras e felizes. Ela enfatiza que o primeiro passo é garantir que os alunos se sintam bem na sala de aula, criando um espaço de alegria e confiança. Para ela,

[...] a gente tem que ter todo muito cuidado com essa criança que vem. Qualquer atitude tua ou uma fala malfeita é um trauma que tu causa nessa criança e ela dificulta na aprendizagem. Então, essa criança que vem lá da Educação Infantil, ela vem com vários medos, né? E assim, qualquer coisa que ela acha que não saiba fazer, a gente lida nesse primeiro momento, ainda estou em processo de lidando ainda com o emocional dessa criança. [...] Porque, às vezes, tu tem um conteúdo para dar demanda, né? Tem uma demanda de conteúdo que esperam que a criança aprenda. Mas, se a gente tem todas essas expectativas, né, de respeitar esse sujeito, de compreender que grupo é esse. Aí tu faz toda uma... um diagnóstico da aprendizagem, mas

tu também tem que fazer um diagnóstico emocional, né? Porque a aprendizagem também, como eu te falei, se dá pelo amor, pelo afeto. Se a criança tem medo, tem pânico, ela não flui. Então, a minha primeira preocupação é que a criança se sinta bem na minha sala. Que ela seja feliz lá, que aquele seja um espaço de alegria, pra depois o resto vai encaixando, né? A identidade vai encaixando, vai indo, e também as famílias, né? [...] Então, a minha preocupação primordial é esse acolhimento assim, né? Que saibam que aqui é um lugar seguro, que as pessoas que estão ali vão acolhê-los, que eles podem errar, que a aprendizagem é assim mesmo, que a gente não chega ali sabendo fazer as coisas, que a gente tá ali porque tá aprendendo. Então, essa é a minha maior preocupação, no primeiro momento, assim, que eles estão chegando da Educação Infantil. Como recebê-los de maneira que eles tenham vontade de voltar pra escola no outro dia (Professora Safira, EF, 2024).

A docente menciona a necessidade de um diagnóstico não apenas da aprendizagem acadêmica, mas também emocional, reconhecendo que o amor e o afeto são fundamentais para que o aprendizado ocorra de maneira eficaz. Para Safira, criar um ambiente onde os alunos se sintam acolhidos, onde possam errar e aprender com segurança, é o primeiro passo para uma educação bem-sucedida. A professora destaca que seu principal objetivo inicial é garantir que as crianças que chegam do ambiente da Educação Infantil se sintam motivadas a retornar à escola todos os dias, sentindo-se parte de uma comunidade que as valoriza como indivíduos únicos.

A professora Jade compartilha a preocupação em manter o encantamento das crianças em relação à escola durante essa transição. Ela destaca a ansiedade positiva que as crianças trazem ao final da Educação Infantil e busca preservar esse entusiasmo ao longo do 1º ano, o que ela espera em relação às crianças é

que eles curtam, sabe? Porque eles vêm muito ansiosos. No final do ano, eles fazem uma visita aqui na escola, então dá pra ver aquele olhinho brilhando de a escola dos grandes. Eu vou vir pra escola dos grandes, o parque que é diferente. Eles vêm com muita ansiedade, com muita vontade de aprender. Então, a minha maior preocupação é não deixar perder esse brilho no olhar de vir pra escola [...]. Então, a minha preocupação é trazer sempre esse encantamento. Porque esse encantamento, se eles gostarem, vai levar isso pra depois. Então, eu consigo muito mais deles, a produção deles, se eles estiverem encantados ainda. Então, eu procuro muito esses encantamentos, e por mais que às vezes seja mais maçante, tem que ficar mais tempo sem eles. Sentados, mas assim, trazer coisas que eles não percam essa vontade de aprender. Sempre uma curiosidade, um desejo novo de aprender, eu procuro fazer isso (Professora Jade, EF, 2024).

Jade enfatiza que o encantamento e a curiosidade são fundamentais para o processo educacional. Mesmo que às vezes seja necessário um trabalho mais

detalhado e com maior concentração, ela procura sempre trazer atividades que despertem novos interesses e mantêm viva a vontade de aprender.

A preocupação de Ametista, professora do G6 está relacionada à mudança drástica de ambiente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ela destaca a diferença de liberdade e autonomia que as crianças têm na Educação Infantil em comparação com o Ensino Fundamental, onde as rotinas e expectativas, segundo ela são mais rígidas. Ametista teme que essa transição abrupta possa impactar negativamente as crianças, especialmente, aquelas que ainda não desenvolveram total autonomia. Ela acredita que ainda é

[...] uma ruptura muito grande, sabe? Aqui eles têm muita liberdade e lá parece que, assim, lá começa a ficar sério. Aqui não, aqui é brincadeira. Lá é estudo de verdade, né? A coisa fica mais séria, assim. Então, essa é a minha preocupação. Às vezes, dependendo da escola, é muito diferente. Aqui a gente está com eles o tempo inteiro. Eles estão aqui das 7h30 à 13h, a gente está em sala com eles o tempo inteiro. No banheiro, no parque, no refeitório. Na escola não. A professora não está com eles o tempo inteiro. Vai ter um profissional ali no recreio, cuidando, monitorando, mas não é o profissional de sala [...]. Eu acho que a gente precisa conversar com as crianças sobre isso, sobre as mudanças que vão acontecer no Ensino Fundamental, dar mais autonomia, mais independência para eles, quando estão aqui na Educação Infantil. Eles acabam sentindo muito essa diferença, lá no Ensino Fundamental, sabe? (Professora Ametista, EI, 2023).

Ametista também sugere que é importante conversar com as crianças sobre essas mudanças que ocorrerão ao passarem para o Ensino Fundamental, ajudando-as para lidar com a transição e a nova dinâmica da escola.

Professora Esmeralda expressa a angústia de garantir que cada criança seja atendida, de acordo com suas necessidades individuais, durante essa transição. Ela destaca a importância de reconhecer as diferenças entre as crianças de diferentes idades na Educação Infantil e de oferecer um olhar individualizado para cada uma delas, sua expectativa é

[...] de que cada uma seja atendida, de acordo com as suas necessidades. Porque nem todas as crianças, por mais que aqui foi feito todo esse trabalho, mas é de cada criança. Tem umas que são mais emotivas, a gente vê aqui pela inserção. Umas que, no primeiro dia, a mãe vai embora, o pai, elas não estão nem aí, dá tchau numa boa. Tem outras que vai meses, dois meses, né, pra se adaptar. Então, elas saem daqui, mas cada uma leva essa sua formação, essa sua personalidade, né. E que cada uma vai precisar de um olhar diferenciado (Professora Esmeralda, EI, 2023).

As preocupações das professoras refletem a importância de uma transição da educação infantil para o ensino fundamental, que não leve em consideração apenas as habilidades acadêmicas, mas também o bem-estar emocional e as necessidades individuais das crianças nesse processo.

A esse respeito, Miranda e Faria (2019) argumentam que o desafio primordial do professor é estar presente, aberto e receptivo às crianças, viabilizando e discutindo suas contribuições. Essa atenção aos interesses das crianças é fundamental para criar ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento do brincar em suas diversas manifestações. O olhar atento e sensível do professor para os interesses das crianças contribui para criar espaços e tempos que valorizam o brincar, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social.

Ao abordar a importância do brincar e suas relações no contexto escolar, é fundamental considerar que a escola deve buscar compreender as especificidades que compõem o universo infantil. Miranda e Faria (2019) destacam que para que a cultura infantil seja reproduzida, criada e vivenciada pelas crianças na escola, é necessário garantir propostas curriculares que ofereçam espaços e tempos para a criação e o brincar, proporcionando vivências que permitam às crianças compartilhar os elementos que fazem parte de sua cultura.

Nesse contexto, é perceptível a presença de diversos desafios que impactam o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que se reconhece a viabilidade de explorar diferentes abordagens na organização dos espaços e tempos da sala de aula, levando em consideração as múltiplas linguagens das crianças e direcionando esforços para garantir os direitos e valorizar a infância. Esses desafios também são observados na necessidade de promover o brincar, como parte integrante do dia a dia escolar, uma demanda que abrange tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Enquanto a Educação Infantil enfrenta pressões crescentes para antecipar o processo de alfabetização das crianças, o Ensino Fundamental encara o desafio de conduzir a alfabetização sem comprometer a vivência plena da infância (Miranda, Faria, 2019).

Nessa perspectiva, as professoras apresentam importantes estratégias, como a criação de um ambiente acolhedor e afetivo, o respeito ao tempo individual de inserção e aprendizagem, e a promoção de atividades que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Tais práticas estão alinhadas com a ideia de assegurar que a cultura infantil seja vivenciada de maneira significativa na escola.

Com base nos depoimentos das professoras do Ensino Fundamental, há uma percepção de que as crianças que chegam ao 1º ano apresentam desafios de inserção e autonomia.

A Professora Rubi ressalta a falta de compreensão por parte de algumas crianças sobre o que estão fazendo na nova fase escolar. Ela enfatiza a importância de respeitar o tempo de cada criança. Além disso, a professora destaca que

não tem como se apaixonar pelas crianças que chegam. Não tem como. Até aqueles que vêm aqui sem saber o que eles estão fazendo ainda, porque a maioria vem sem nenhuma noção do que vai vir fazer aqui. É tempo. A gente adulto leva tempo pra se adaptar. Imagina uma criança. Respeitar o tempo de cada criança. Falando: Vamos ver se você consegue. Não dá pra deixar sem fazer nada. Do seu jeito, o que você puder, o que você conseguir me entregar (Professora Rubi, EF, 2024).

Por outro lado, a Professora Safira observa questões mais amplas relacionadas à preparação das crianças que vêm da Educação Infantil. Ela menciona a falta de autonomia em algumas crianças, além de comportamentos desafiadores como falta de iniciativa e dificuldade em lidar com limites. A professora também percebe que as crianças de 1º ano

não têm muita iniciativa. Eles não conseguem fazer as coisas, eles não têm autonomia para fazer as coisas. Eles esperam para ti fazer por eles, para eles, entendeu? [...] Eles chegam na sala, eles não sabem muitas vezes repartir, eles não sabem lidar com os não, eles não conseguem, eles são extremamente dependentes da professora, né? Então, tu tens que criar com eles, assim, uma fala de que tu é uma, eles são um de vinte, e que tu vais ajudar, mas que cada um tem que esperar a sua vez. E esse processo de ensinar eles a esperar a vez é um processo, assim, bem longo, assim, sabe? É como eu digo, quando eles estão ótimos, já é setembro, outubro, e eles vão embora, né? Então, a gente fica um bom tempo. Então, é essa criança que tá chegando agora (Professora Safira, EF, 2024).

Outro aspecto observado pela professora Safira diz respeito ao repertório linguístico e cultural das crianças, o que pode dificultar sua participação em atividades educacionais mais elaboradas. Há também uma preocupação com as desigualdades sociais, evidenciada pela disparidade no acesso a recursos materiais e culturais entre os alunos.

Já a Professora Vanessa destaca a ansiedade e a expectativa das crianças em relação ao 1º ano, de acordo com seu relato, os alunos

[...] têm muita vontade de vir, eles ficam assim... Essa festa do caderno foi muito, muito, muito esperada por eles, porque eles estão se achando muito grandes escrever com o caderno com a linha né? E na questão da preparação, eu fico assim... Eles podiam vir com uma coisinha a mais, pra gente não demorar muito em tais habilidades, por exemplo, de cortar com tesoura. Então, eu vi que muitos não vinham com essa questão de cortar com

tesoura e com habilidade. Então, eu trabalhei bastante a tesourinha lá no início do ano, mais no início do ano. A questão, inclusive, é até do nome, sabe? Tem criança que não chega com o nome, sem escrever o nome ainda. Então, acho que essas questões podiam ser, né? Porque você coloca o nome das crianças na cadeirinha. Onde a gente vai botar a mochila, brincar com as letrinhas do nome, pelo menos a letra inicial, tem criança que não sabe ainda. Ainda estou com o recurso na mesa para muitos deles que ainda não escrevem. Então, assim, essas questões assim, podiam vir já, da Educação Infantil (Professora Vanessa, EF, 2024).

A professora Vanessa relata que os alunos do 1º ano demonstram muita vontade de aprender e estão animados com novos desafios, como começar a escrever em cadernos com linhas. Ela destaca que, apesar dessa motivação, muitos alunos chegam à escola sem certas habilidades básicas, como cortar com tesoura e escrever seus próprios nomes. Ela expressa a importância de que esses conhecimentos poderiam ser adquiridos na Educação Infantil para ajudar na transição e no aprendizado, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Apesar desses desafios, as professoras expressam a importância de respeitar o tempo de cada criança e criar um ambiente acolhedor e estimulante para promover o aprendizado e o desenvolvimento. Elas destacam a necessidade de trabalhar habilidades fundamentais, durante o 1º ano. Essas habilidades poderiam ter sido desenvolvidas na Educação Infantil, como o reconhecimento do nome e o desenvolvimento da motricidade fina.

Neste contexto, é fundamental considerar a função específica da Educação Infantil, que se distingue claramente do Ensino Fundamental. Ao contrário do Ensino Fundamental, a Educação Infantil não tem um objetivo final definido, nem um caráter preparatório para etapas posteriores da educação básica. Em vez disso, seu foco está em promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas características individuais e oferecendo um ambiente acolhedor e estimulante para sua exploração e descoberta.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (Brasil, 2009), é atribuição da Educação Infantil estabelecer procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças, sem fins de seleção, promoção ou classificação, assegurando a continuidade dos processos de aprendizagem, por meio da implementação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição, vivenciados pelas crianças. Isso inclui as transições da casa para a instituição de Educação Infantil, dentro da própria instituição, da creche para a pré-escola e da pré-escola para o Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica Brasil (2010) ressaltam que o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que visam integrar as experiências e os conhecimentos das crianças com os elementos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos. Essas práticas são desenvolvidas por meio das interações sociais estabelecidas pelas crianças, desde muito cedo com os professores e seus pares, influenciando a construção de suas identidades. Além disso, o planejamento intencional e a avaliação contínua dessas práticas devem considerar a integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, indicando as experiências de aprendizagem a serem proporcionadas e implementadas, por meio de modalidades que garantam as metas educacionais do projeto pedagógico.

Segundo Rocha (2001), enquanto a escola tem como foco o ensino nas diversas áreas por meio da aula, a creche e a pré-escola se concentram nas relações educativas dentro de um ambiente coletivo, tendo como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. Essa distinção permite estabelecer um marco diferenciador entre essas instituições educativas com base em suas funções no contexto social, sem implicar necessariamente uma hierarquia ou diferença qualitativa entre elas.

A autora ainda sugere que os espaços educativos voltados para a educação e o cuidado da criança, independentemente de sua faixa etária, deveriam estabelecer um diálogo mais efetivo entre si (Rocha, 2001). Essa maior interação poderia até mesmo promover influências inversas ao que tradicionalmente ocorre, ou seja, da educação infantil para a escola, considerando que, acima de tudo, o aluno é uma criança em todas as suas diversas dimensões.

Com base nos depoimentos das professoras de Educação Infantil, há uma percepção variada entre as crianças que estão indo para o 1º ano do Ensino Fundamental. Algumas crianças demonstram expectativa e entusiasmo em relação à transição, associando-a a um marco de crescimento e independência, como relatou a professora Ametista:

alguns com medo, alguns assim, contentes, porque eles comentam muito assim: ano que vem eu já sou grande, eu vou pra outra escola, eu vou pra escola dos grandes. Então, sim, pra alguns a expectativa é boa, assim, né? Pra outros, é bastante insegurança, assim. A gente percebe que pra alguns eles ficam bem inseguros (Professora Ametista, EI, 2023).

Por outro lado, há também crianças que experimentam insegurança e medo diante dessa transição. Essas crianças podem sentir-se desconfortáveis com a ideia de mudança e enfrentar desafios emocionais, ao se preparar para um novo ambiente e novas expectativas acadêmicas. Segundo a professora Esmeralda, ela sentiu nas crianças,

[...] uma certa ansiedade. A partir do momento que eles foram lá e conheceram, já ficaram muito assim, umas mães assim: Ah, ele não vê a hora de ir pra lá. Então, parece como se aqui, já não tava mais aqui. A cabecinha deles já... Uma ansiedade de querer ir. Pra ir. Que é bom (Professora Esmeralda, EI, 2023).

Portanto, as professoras da Educação Infantil observam uma gama de reações emocionais nas crianças que estão se aproximando do 1º ano. Essas percepções destacam a importância de um apoio e acolhimento nessa fase de transição, visando garantir que cada criança se sinta confiante para essa mudança de etapa escolar.

A esse respeito, a Proposta Curricular de Florianópolis (2016) ressalta que a criança, enquanto sujeito presente em seu tempo de infância, traz consigo encantamento, expectativas e vivências que marcam sua experiência na escola. Ela participa ativamente da história, interagindo, brincando, aprendendo e se desenvolvendo, independentemente do futuro. Este período singular, valorizado na Educação Infantil, também demanda reconhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde o trabalho pedagógico deve respeitar a singularidade das crianças em um processo de aprendizagem emancipador. A escola, ao se reconhecer como um espaço de ampliação das interações dos sujeitos, contribui para sua inserção no mundo, promovendo sua constituição como sujeitos ativos e autônomos. Esse paradigma pedagógico mais emancipador busca tecer uma rede de significados que educa e humaniza os sujeitos, promovendo sua plenitude (Florianópolis, 2016).

As reflexões das professoras e os princípios pedagógicos presentes na Proposta Curricular convergem na valorização da criança como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e no reconhecimento da importância de um ambiente educacional que promova sua inserção no mundo de forma autônoma e plena. Em continuidade, a Proposta Curricular (Florianópolis, 2016) ainda ressalta a necessidade de oferecer apoio emocional e acolhimento, durante a transição das crianças para o primeiro ano escolar no Ensino Fundamental.

Além disso, a Reedição das Orientações Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022) ressalta a importância de uma formação integral que abranja diversas dimensões do desenvolvimento infantil, destacando a necessidade de uma ação pedagógica intencional que contemple cada uma dessas dimensões. Esses princípios pedagógicos visam promover o desenvolvimento pleno das crianças, tornando-as sujeitos ativos, autônomos e inseridos no mundo de forma significativa e humanizada. Os depoimentos das professoras ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica que leve em conta as emoções e as necessidades individuais das crianças, promovendo um ambiente que proporcione confiança e segurança para enfrentar os desafios da transição para o 1º ano do Ensino Fundamental.

No trecho da entrevista, há questões que abordam a importância da colaboração entre famílias, professores de ambas as etapas educacionais e como essa colaboração é estabelecida e mantida ao longo do processo. Também são abordadas as estratégias para lidar com as expectativas das famílias, durante essa transição e o papel crucial da comunicação nesse contexto; a interação e aproximação entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; se é ou como é realizada e sua relevância, bem como o apoio oferecido por outros profissionais da escola.

As professoras expressaram desafios significativos em estabelecer parcerias e diálogos efetivos com os professores da etapa escolar adjacente. A Professora Rubi demonstra frustração ao mencionar a falta de tempo para colaborar com os professores do primeiro ano, apesar de reconhecer a importância dessa interação para melhorar a transição dos alunos. Ela destaca uma experiência anterior em outra escola, onde houve uma colaboração mais eficaz durante a transição, mas lamenta a falta de continuidade nesse processo na sua escola atual.

Por sua vez, a Professora Safira expressa frustração com a falta de articulação entre as escolas e destaca a necessidade de um compromisso mais consistente e estruturado entre as equipes pedagógicas para garantir uma transição eficaz para as crianças, conforme relata:

e aí assim, eu não sei se porque quando foram fazer essa conversa foi a supervisora e o diretor que sentou pra conversar e, de repente, não souberam articular. Não estou desmerecendo, que são ótimas pessoas, mas talvez não houve uma articulação melhor, porque aí não foi nós que fomos, não fui eu, não foi, né? Porque na escola, a única que ainda está no primeiro ano e briga todo ano sou eu. Então, o ano passado, quando eles vieram, ah, elas vão vir

tal dia, eu olhei se eu não vou participar. Quando chegou o junho, ah, aqui é o grupo da transição para marcar as datas das visitas na escola. Aí eu saí do grupo. Fui lá para que estava organizando eles, eu não participarei esse ano, não receberei alunos. Pronto, saí do grupo. Aí chegou em novembro, a supervisora foi lá, por amor de Deus, eles vão chegar aqui daqui a pouco. Eu disse, mas eu não vou receber. Mas é que não tem que, entendeu? Passaram por cima e aceitaram assim mesmo. É que eu acho que enquanto for desta forma, a gente não avança. É preciso dizer o não. Elas têm que ficar um ano sem poder ir na escola, não é mais passeio pra nós levar as crianças pra passear, porque a transição não é um passeio. A transição é um projeto, é um trabalho que tem que se desenvolver ao longo do ano, de ambas as partes. Então, da forma que ele é agora, eu não vejo eficácia. Não vejo, vira passeio. É pra mim passeio pra sair da escola, aquela tarde eu passo com eles passeando na escola do lado. Então, é isso. Muitas das crianças não vieram pra escola. Vão pra outra escola (Professora Safira, EF, 2024).

Safira destaca que a transição não deve ser vista como um simples passeio entre escolas, mas sim como um projeto contínuo que requer trabalho e desenvolvimento ao longo do ano letivo. Ela expressa frustração com a falta de eficácia no processo atual, mencionando que muitas vezes parece mais um passeio do que um esforço conjunto para garantir uma transição mais eficiente para os alunos. Essa falta de organização e planejamento adequados levou Safira a questionar a efetividade do processo atual de transição entre as etapas educacionais.

A Professora Jade também compartilha a dificuldade em manter uma comunicação regular com as professoras do G6, limitada principalmente a visitas pontuais. Ela destaca a importância de uma colaboração mais contínua, de acordo com seu relato,

[...] a gente pede para eles virem visitar as crianças, as crianças virem visitar aqui. E essa é a única conversa que eu tenho com os professores, durante o ano, que é no final do ano. Só na visita. A gente não tem contato. Inclusive, às vezes, tem alguns alunos que veem e a gente pensa assim: *Nossa, seria tão bom a gente ver os registros que foram feitos dessa criança lá na escola.* Porque se eu estou tendo esse olhar dessa criança, provavelmente a professora da educação infantil também teve. Então, assim, às vezes a gente pede para coordenação e na outra escola pedir as avaliações deles. Às vezes a gente consegue, às vezes a gente não consegue. Esse ano a gente conseguiu os alunos especiais, que já foi um grande avanço para a gente. Mas alguns outros a gente não tem, nem os registros que foram feitos. Assim que seria bem interessante e a gente te ajudaria muito, né? (Professora Jade, EF, 2024).

Jade menciona que a única oportunidade de contato que ela tem com os professores da Educação Infantil é no final do ano, durante as visitas das crianças à escola. Ela enfatiza que seria muito útil ter acesso aos registros e avaliações feitos pelos professores da Educação Infantil, pois isso ajudaria a entender melhor as necessidades e o desenvolvimento das crianças, antes de chegarem ao 1º ano.

Jade destaca que, embora tenham conseguido alguns registros de alunos especiais este ano, ainda enfrenta dificuldades para obter informações completas de todas as crianças que estão fazendo essa transição. Ela sugere que uma melhor articulação e compartilhamento de informações entre as escolas poderiam beneficiar significativamente o processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em outro momento de relato, a professora Jade destaca a importância de uma comunicação contínua e estruturada entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para facilitar a transição das crianças entre essas etapas. Para isso, ela sugere várias ações específicas:

[...] acho que conversar com as professoras, né, ter esse acesso, assim, do que foi trabalhado, do que as crianças conseguiram fazer, de registro das crianças, né. Como era aquela criança lá na Educação Infantil, como é que era o comportamento dela, porque, assim, no 1º ano é muito, nos primeiros dias, a gente não sabe se é ansiedade ou se é da criança mesmo. A gente vai descobrindo com o passar do tempo. Se nós tivéssemos, o que eu fiz esse ano com alguns alunos que estavam, assim, bem agitados, com problema de agressividade e tal. Eu chamei a mãe para conversar e a mãe trouxe as atividades do aluno e a mãe trouxe a agenda das conversas que ela tinha com a professora, foi esse o registro que eu tive. Então, se nós tivéssemos esse contato com os professores. Fechou a turma, a gente já sabe quem vem para cá, né. Porque o que aconteceu esse ano, a escola aqui tinha muitas de 1º ano, porque a gente recebia todos eles, né, que vinham pra cá. Como o Muquém e Maria Conceição abriram, né, educação em Anos Iniciais, muitos foram. Então, a gente não sabia certo quem vinha, a gente teve que esperar a matrícula pra ver quem vinha, né. Seria interessante agora saber quando fechar a turma, a gente já vê. Ó, vê ele de onde, né, e já pedi. Sei que é difícil conversar com mais de um professor, já é difícil, imagina, com mais de um professor, né, que vem de duas. Mas ver esse material, né, fazer essa reunião com os professores no final do ano seria muito interessante pra gente. Já eliminaria, assim, metade da surpresa que a gente tem quando começa o ano, né? (Professora Jade, EF, 2024).

A professora Jade enfatiza a necessidade de os professores do 1º ano terem acesso aos registros de desenvolvimento das crianças, conversas que ocorreram na Educação Infantil. Esse acesso ajudaria os professores a entender melhor o histórico de cada criança, suas necessidades e progressos, permitindo um acompanhamento mais personalizado.

Além disso, a professora ressalta a importância de um contato direto e constante com os professores anteriores das crianças. Conversar com esses professores forneceria informações detalhadas sobre cada criança, como as interações e desafios específicos que possam ter enfrentado. Esse conhecimento

prévio é essencial para preparar o ambiente de aprendizagem adequado e para o desenvolvimento contínuo das crianças.

A professora sugere ainda a realização de reuniões de planejamento no final do ano escolar entre os professores das duas etapas. Nessas reuniões, os professores poderiam discutir quais crianças estarão em suas turmas no próximo ano e trocar informações detalhadas sobre elas. Essa prática ajudaria a reduzir as "surpresas" no início do ano letivo e permitiria um planejamento mais eficaz, facilitando o processo de transição.

Já, a Professora Esmeralda ressalta a necessidade de um contato mais frequente e sistemático, entre as equipes pedagógicas das duas etapas, enfatizando a importância de reuniões e interações regulares ao longo do ano escolar, como menciona no relato seguinte. Um contato

[...] com os profissionais da educação, do Ensino Fundamental. Uma forma de reunião. E até a questão das crianças do 1º ano virem aqui, não só os daqui lá, mas eles, né, virem aqui ainda no espaço. Contar um pouquinho como é eles sentem, como está sendo para eles, como que eles superaram essa questão da transição (Professora Esmeralda, EI, 2023).

Professora Esmeralda também mencionou a importância de as crianças do 1º ano visitarem a Educação Infantil, não apenas o contrário, para que possam compartilhar suas experiências de transição e como estão se adaptando ao novo ambiente.

Esses relatos destacam a importância de estabelecer e fortalecer parcerias entre as equipes pedagógicas das diferentes etapas escolares. Os depoimentos das professoras sobre os desafios enfrentados na criação de parcerias eficazes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ecoam as preocupações levantadas por Pimenta (2002), em relação à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores. A autora ressalta a relevância da formação e desenvolvimento profissional dos professores não apenas como indivíduos, mas como parte integrante de um sistema educacional mais amplo, onde a colaboração e o diálogo são fundamentais para a construção de uma escola de efetiva qualidade.

Assim como Pimenta (2002) destaca a importância da formação e desenvolvimento profissional dos professores para melhorar a qualidade da educação, os relatos das professoras ressaltam a relevância de uma colaboração mais consistente entre as equipes pedagógicas das escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. A falta de articulação entre as escolas, mencionada

pela Professora Safira, e a ausência de contato regular entre as professoras das diferentes etapas, conforme mencionado pela Professora Jade, destacam a necessidade de um compromisso mais firme e estruturado para enfrentar os desafios da transição escolar.

É importante considerar também as condições dos profissionais que atuam nas escolas, tanto em sua formação inicial quanto contínua. Essa formação deve ser concebida, a partir da realidade escolar e direcionada a ela. A formação continuada não deve ser apenas uma busca por certificação, mas sim um processo que leve em conta os desafios enfrentados no ambiente escolar. Ela deve servir como uma oportunidade para reflexão e análise dos problemas específicos da escola, utilizando as teorias como ferramentas para enfrentá-los. (Pimenta, 2002).

Em relação à colaboração e à parceria entre professoras, escola e famílias, enfatiza-se a importância para ajudar as crianças que estão vivenciando o processo de transição, com um trabalho em conjunto como sendo fundamental.

A Professora Rubi ressalta a interligação entre todos os elementos envolvidos no processo educativo, enfatizando que é crucial ter uma abordagem integrada que envolva ativamente as famílias, pois segundo relatou, “tudo está interligado”.

A Professora Safira demonstra um compromisso forte em trazer as famílias para dentro da escola, destacando projetos específicos, como a Horta e a Festa do Caderno, que envolvem a participação delas. Ela descreve a criação de um grupo de *WhatsApp* para manter os pais informados e engajados nas atividades escolares, além de enfatizar a importância de uma comunicação aberta e colaborativa, o que segundo seu relato tem

[...] um retorno muito grande de pais, né. Claro que a gente sabe que tem famílias, que tu vai chamar para falar do filho, essa família já vai te rechaçar, muitas vezes vai lá, é nem ouvir o que aconteceu. Já faz histórias diferentes na escola, então 100% do pais. Nós vamos ter 80% de pais participativos, que te acolhem, que estão junto contigo. Ah, quando eu faço saída de estudo, eu levo de duas a três mães para ajudar no cuidado com a turma, que eu acho importante, porque eu acredito assim, aqui não tem por que um pai e mamãe não participarem. Não há nada que eles não possam ver do trabalho, que tudo não faça, porque, se eu tiver que chamar a atenção do filho dessa família na frente, eu chamo. É quando eles acompanham, digo: Olha, você está aqui, mas ele é meu aluno, então nesse espaço de escola, quem ainda coordena e tira o que deve ser, demanda o que deve ser feito sou eu, você não. Você está aqui para acolher, para ajudar. A turma. Então, eu coloco assim para os pais. Vocês estão aqui para quatro, não como o seu filho, não é em particular. Então, assim, eu... tenho tido muito bons retornos. Tem famílias que até hoje me acolhem, me mandam mensagem, encontram pais na rua, eles me abraçam, profe... Sabe? Tem uma boa relação com essas famílias. Então eu... assim, ó... eu estou perto de uma atividade, quando a

criança está com dificuldade, eu mando caderninho de reforço para aquela família. A gente faz combinações, aquela criança rende. A família que vem lá na escola te ouve e não faz, que te pediu, a criança não rende, não avança. Então, a gente vê a importância da participação da família no nosso trabalho (Professora Safira, EF, 2024).

A Professora Jade compartilha sua experiência positiva em obter apoio e colaboração das famílias dos alunos do 1º ano. Ela destaca como os pais ainda são parceiros ativos e engajados nessa fase inicial da escolaridade, contribuindo com recursos e participando ativamente das atividades propostas, como é possível observar a partir deste seu relato:

Eu costumo fazer a primeira reunião com as famílias e eu digo assim. Ó, é um quebra-cabeça. É escola, professor, família e as crianças. Se um deles não tiver bem, a coisa não fecha. O que eu sinto assim, como eu já dei aula para o 3º ano e estou dando aula para o primeiro, já faz bastante tempo, mas do 3º ano que me chamava muito a atenção é como os pais ainda são parceiros no 1º ano. Então, assim, tudo que eu peço, eu preciso de uma caixinha de leite para amanhã. Eles dão um jeito. Dois ou três, que são aquelas famílias que a gente sabe que os problemas são outros, né? Não participam. Mas assim, você pede uma reunião, eles vêm. Você pede: Ó, preciso de uma ajuda para tal coisa. Eles fazem. Eles ainda têm esse olhar. Eu acredito que na educação infantil seja assim também, porque eles vêm com isso já do primeiro ano. E aí vai se perdendo, conforme as crianças vão crescendo, vai se perdendo um pouco assim. Eles deixam mais: Ah, ele já é grande, ele consegue. Então, mas no 1º ano eu consigo muita parceria dos pais. Poucas são as famílias, de 25 alunos. Digamos assim, que no máximo umas cinco, são aquelas que eu encontro mais dificuldade de ter esse apoio, mas eu consigo muito apoio dos pais (Professora Jade, EF, 2024).

A Professora Esmeralda também destaca a importância de realizar reuniões com as famílias no início do ano letivo para explicar a dinâmica da escola e buscar deixá-las a parte dos projetos desenvolvidos, com vista à passagem das crianças para o 1º ano. Ela ressalta como essa comunicação e transparência contribuem para o entendimento mútuo entre famílias e escola, fortalecendo a parceria ao longo do processo educacional, conforme seu relato:

Aqui eu já tinha abordado antes com as famílias, mas daí a gente deu esse reforço todo. E aí, no dia da reunião, eu apresentei para as famílias todo esse projeto e com foto, já do que as crianças já foram realizando. Então, os pais ficaram bem encantados. A reunião foi em novembro... Aí a gente já tinha feito bastante coisa com as crianças, já mostramos um pouco da produção, dos resultados, das falas das crianças. Foi colocado tudo no datashow e apresentado. Eles gostaram bastante, acharam interessante. Aí a gente vai percebendo também pela reação das famílias, pelas falas, como é importante a gente trazer isso pra eles entenderem, de que não é só um aviãozinho que as crianças estão fazendo, né? Então, no dia que eles chegaram aqui, que eles viram os aviões pendurados, os foguetes, eles já tiveram outra compreensão, que eles já sabiam de tudo que era aquilo que estava aqui. Ah, essa decoração faz... é uma decoração, mas... não, eles já sabiam. Faz parte do projeto de transição (Professora Esmeralda, EI, 2023).

A Professora Ametista traz em seu relato a relevância das reuniões iniciais com as famílias para apresentar a escola e sua dinâmica. Ela enfatiza a importância delas entenderem como funciona o trabalho na escola e terem liberdade para acompanhar e participar ativamente da educação de seus filhos, como relatado.

Reunião com as famílias explicando como que é a dinâmica da escola, assim, sabe? Chamar os pais, explicar, apresentar a escola, mostrar pra eles como que acontece, qual é a rotina da unidade, pra que eles entendam como funciona, né? E aqui a mesma coisa, assim, ó, por isso que eu acho importante esse contato entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porque a gente já explica um pouco na reunião de final de ano. Olha, assim, o trabalho na escola tal é mais ou menos desse jeito, acontece assim. Então os pais já sabem um pouco como que funciona o trabalho lá. Mas eu acho que a reunião, no início do ano, é explicando, apresentando a escola, explicando toda a dinâmica, como que funciona, né. E os pais têm liberdade de chegar na escola, acompanhar o trabalho, perguntar, poder entrar na unidade e ver de perto assim como que acontece o trabalho (Professora Ametista, EI, 2024).

Esses relatos evidenciam a necessidade e os benefícios de uma colaboração sólida e efetiva entre famílias e escola, durante o período de transição, ressaltando como essa parceria contribui para o desenvolvimento das crianças, ao longo de sua jornada educacional.

As expectativas das famílias, que junto às crianças estão vivenciando esse processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, são variadas e refletem preocupações com a alfabetização e o desenvolvimento das crianças. As professoras compartilham suas percepções sobre as ansiedades e expectativas das famílias.

A professora Rubi mencionou que a maioria dos pais está ansiosa pela alfabetização de seus filhos, com ênfase no caderno, como relata:

a maioria dos pais está bem ansioso, querendo que eu mande caderno para casa. Calma. Só calma. A gente ainda está fazendo muita dinâmica. E a alfabetização, ela vai ler assim, ó, como um passe de mágica. Não adianta me pressionar por caderno. No tempo certo, o caderno vai para casa. (Professora Rubi, EF, 2024).

A professora Safira abordou a dificuldade das famílias em lidar com a separação inicial das crianças na escola, realizando uma reunião no primeiro dia para explicar sobre a transição e suas práticas pedagógicas. Ela destaca que muitas famílias têm altas expectativas em relação à alfabetização precoce de seus filhos, e que é fundamental acalmá-las, enfatizando a importância de uma parceria entre escola e famílias, porque

[...] as famílias às vezes elas precisam confiar. E as famílias hoje em dia muitas vezes, a gente entende que a sua joia mais preciosa é o seu filho que está ali naquele momento, que eles têm medo, que na sua casa eles fazem tudo para aquele filho, e naquele momento. Mas é assim, são difíceis, são bem difíceis as famílias de 1º ano. A gente ouve muita coisa, elas fazem muitas coisas que não são legais. Mas eu vejo que também, com o andar da carruagem, as coisas vão se acomodando. Eu percebo que, às vezes, uma boa conversa é você sentar com aquela família e conversar face a face, colocar os prós e os contras, atitudes que foram boas e que não foram. Às vezes, até que você pode ter feito, porque a gente faz, a gente erra também, né? Olha, realmente pensei que, de repente, fiz isso que não foi bem-feito, mas você também não fez a contrapartida, e aí entrar no consenso. Eu ainda acredito que é possível, apesar de todas essas demandas, tá? Que as famílias elas têm dificuldade de largar as crianças na escola. Que às vezes elas não confiam. [...] Eu faço uma reunião já no primeiro dia, no primeiro momento que eles chegam na escola. Eu já explico a transição. Já quebra a questão da expectativa do caderno com linhas. Eu explico que eu não trabalho caderno com linhas, a não ser depois de dois meses no caderno, onde sem pauta, que é para eles ali escreverem grandes, escreverem pequenos, escreverem em cima, escreverem embaixo. Que é aquele momento que eles estão aprendendo a usar o material. Explico a questão da expectativa deles, que eles podem errar, e podem errar muito na minha sala. E isso é permitido e não é cobrado, e não é comparado, que o beltrano fez primeiro que tu. Coloco para eles como eu sou, como eu procedo, falo do grupo, explico dos deveres, explico por que é uma vez só por semana deveres. Faço toda uma conversa. Então, tem todas essas demandas assim. Então, eu faço reunião com elas no primeiro dia de aula. (Professora Safira, EF, 2024).

A professora Jade compartilhou que as famílias estão ansiosas para que seus filhos sejam alfabetizados rapidamente e tendem a comparar o progresso das crianças umas com as outras, por isso ela fala para as famílias que

[...] o 1º ano é uma é uma panelinha de pipoca: uns milhozinhos eles é estouram no início do ano, outros vão demorar até o final do ano e alguns vão estourar de repente até o ano que vem. Eu digo pra eles assim: eu vou fazer todo o meu máximo porque eu sei que pode ser alfabetizada até o 2º ano mas, eu faço de tudo para aqueles que sejam alfabetizados neste ano, porque a gente sabe que o 2º ano tem outras demandas que as professoras não conseguem pagar para trabalhar letrinha por letrinha que nem a gente faz aqui. Então, eu digo para eles eu vou fazer o meu macro e peço ajuda de vocês também. Mas eu digo assim, uma frase que eu amo que eu sempre falo é: a comparação é inimiga da felicidade. Então, assim não adianta comparar a criança com um amiguinho. Cada criança é uma, vai estourar o milhozinho uma hora ou outra, mas a gente tem que dar um ambiente se a gente chegar para criança e disser: olha, seu amigo já tá lendo, isso não vai ajudar em nada. A gente precisa dar todo aquele ambiente, tudo que foi possível da gente, para que ela consiga. Ela não vai conseguir sozinha olhando para a parede. Tem que fazer casa, tem que ler para criança, tem que brincar com ela, tem que mostrar os sons. Então, eu conto com essa parceria com os pais e acalmo eles enquanto a isso. Ah, mas o fulano já tá lendo meu filho não. Não, tem problema, ele também vai no tempo dele, se a gente der os recursos que ele precisa. Então, eu digo sempre pra eles, não é do nada, a gente tem que ajudar eles com os recursos que eles precisam. A principal angústia deles é o medo de não alfabetizar, quer que leia logo, quer que faça conta logo. A matemática não é o sofrimento tão grande, porque a matemática como é mais concreto, para as crianças eles não têm tanta dificuldade, tem alguns tem né, que cada um tem suas dificuldades

específica, mas a matemática eles vão. Mas a ansiedade das famílias é essa, de que saiam lendo e saiam escrevendo. Ah professora, vai se perder na escola? Nas duas primeiras semanas, ainda tem assim: mas ele sabe onde é o banheiro? Não te preocupas, a gente vai ajudar, vai mostrar onde é o banheiro, eu acompanho eles. Então, como eles percebem que esse não vai ser o grande problema, eles focam para a alfabetização. (Professora Jade, EF, 2024).

A professora Esmeralda menciona a preocupação inicial das famílias com a escolarização precoce na Educação Infantil, explicando que muitos pais esperam que seus filhos saibam ler e escrever antes do tempo adequado. Ela destaca como as conversas e o diálogo com as famílias são essenciais para acalmar essas expectativas, destacando a riqueza do desenvolvimento das crianças na rotina escolar, e explica que

Aqui a gente trabalha o letramento, então foi tudo explicado. Até as famílias entenderem isso, que por exemplo, até eu falava para elas assim: a gente não consegue colocar tudo em folha, o que é feito. Toda essa compreensão da criança que está crescendo, que ela tem seis anos, que ela vai pro primeiro ano. O que a gente mostra de produção é uma parte do que a gente consegue, mas as conversas na roda, os diálogos, tudo isso a gente não consegue reproduzir pra vocês. É uma riqueza muito grande no dia a dia, esse preparo mesmo. Mas a expectativa das famílias era muito isso, de que já sabe escrever o nome, já sabe escrever. E aí com as conversas eles foram se acalmando (Professora Esmeralda, EI, 2023).

Por fim, a professora Ametista observa a insegurança das famílias durante as reuniões, preocupadas com a mudança na dinâmica de interação com a escola, durante o 1º ano. Ela destaca a importância de transmitir às famílias a ideia de que o apoio mútuo é essencial para as crianças. Ela relata que

a família acaba ficando insegura. A gente observa pelas reuniões de pais, assim, que a insegurança nas famílias é maior do que nas crianças. As famílias vêm bem preocupadas, assim, principalmente na reunião de fim de ano que que a gente fez. As famílias ficam bem inseguras. Justamente disso, assim, de não ter um profissional ali o tempo todo com as crianças. A preocupação deles de não poder mais ir na porta todo dia, falar com a prof., perguntar como é que é. Se bem que no Fundamental, geralmente no primeiro ano, eles ainda vão na porta, levam, entregam, buscam na porta. (Professora Ametista, EI, 2024).

As professoras reconhecem a importância de dialogar e construir parcerias com as famílias, para alinhar as expectativas e oferecer suporte adequado às crianças, durante essa fase inicial da educação escolar. Elas buscam transmitir a ideia de que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e que o apoio mútuo

entre escola e família é essencial para o sucesso acadêmico e emocional das crianças, ao longo do ano escolar.

Kramer (2007) argumenta que a separação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é frequentemente realizada pelos adultos e pelas instituições, enquanto do ponto de vista da criança, essa divisão não é percebida. Ela destaca que a articulação entre essas etapas educacionais é essencial para promover uma experiência educativa mais integrada e enriquecedora, baseada na vivência cultural das crianças. Além disso, ressalta a importância de considerar as crianças como sujeitos ativos, históricos e culturais, enfatizando que a educação deve ser vista não apenas como um processo instrucional, mas sim como uma prática que engloba conhecimento, arte e vida.

Ainda segundo a autora, os debates sobre a alfabetização na Educação Infantil e a integração entre essa etapa e o Ensino Fundamental permanecem em pauta, e de acordo com o relatado pelas professoras, essa pauta será constante e leva à preocupação, principalmente por parte das famílias, cujas crianças estão vivenciando a passagem de uma etapa, eram da Educação Infantil e estão chegando ao 1º ano do Ensino Fundamental. Essa inquietação surge, em grande parte, da falta de compreensão sobre os aspectos específicos da alfabetização na Educação Infantil.

Nesse contexto, o desafio principal da Educação Infantil reside em construir as bases para que as crianças não apenas absorvam o conhecimento das letras de forma simplista, mas também desenvolvam uma compreensão crítica da cultura escrita e explorem diferentes formas de pensar e interagir com o discurso textual, como ressalta Britto (2005).

Assim, inserir a criança no mundo da escrita vai além da alfabetização entendida como a mera aquisição do código. De acordo com Britto (2005), esse desafio envolve tanto iniciar a alfabetização, no sentido de introduzir a criança em um universo cultural complexo mediado pela escrita, quanto promover o letramento, ou seja, proporcionar experiências que permitam à criança viver e operar de maneira efetiva no contexto da cultura escrita. Dessa forma, o processo de letramento se inicia antes mesmo do Ensino Fundamental e perdura ao longo da vida, transcendendo os limites da escolaridade.

Aproximar as crianças do universo da linguagem escrita não se resume a seguir um ensino formal, repetitivo ou tradicional, mas sim a demonstrar sua função

social e relevância em nossas vidas. A abordagem desse processo deve ser cuidadosamente planejada, levando em consideração a especificidade da Educação Infantil, respeitando os ritmos individuais e criando ambientes propícios para uma aprendizagem significativa.

A compreensão da escrita como uma ferramenta socialmente contextualizada, e não apenas como um conjunto de técnicas isoladas, é fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças. Conforme discutido por Mello (2012), é essencial promover atividades que permitam às crianças perceberem a escrita em sua função social, o que precede o ensino dos procedimentos técnicos da escrita. Formar uma atitude leitora, portanto, é prioritário, pois os indivíduos aprendem de maneira ativa, atribuindo significados aos objetos culturais e construindo uma relação com o mundo, por meio desses filtros interpretativos.

Essa abordagem pedagógica ressalta a importância de despertar na criança o desejo genuíno de ler e escrever, não como uma imposição externa, mas como uma expressão natural de suas necessidades e interesses. Como salientado por Mello (2012), a escrita não deve ser vista como algo imposto pelo professor, mas sim como algo que emerge da própria criança, impulsionada por sua vontade intrínseca de se comunicar e expressar.

Na prática educacional, isso implica em proporcionar experiências significativas e variadas desde a Educação Infantil, como a leitura de diferentes tipos de textos, a escrita de narrativas pessoais, a utilização da linguagem escrita para registrar vivências e compartilhar experiências com os outros. Conforme destacado por Mello (2012), é através dessas vivências que as crianças vão atribuindo sentido à linguagem escrita, percebendo-a como uma ferramenta relevante e funcional para a comunicação e expressão de seus próprios pensamentos e sentimentos.

O desafio essencial na Educação Infantil, conforme discutido por Mello (2012), é cultivar um ambiente que estimule naturalmente o interesse das crianças pela escrita, permitindo-lhes desenvolver uma relação autêntica e significativa com a linguagem escrita desde cedo. Isso não apenas promove o sucesso educacional individual de cada criança, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e participativa, onde a escrita é percebida não como uma imposição, mas como uma ferramenta.

Portanto, não se trata simplesmente de "preparar" a criança para o próximo estágio, mas sim de garantir que ela chegue a esse novo ciclo com confiança e capacidade para novas aprendizagens, respeitando as particularidades de cada fase, e mantendo viva a experiência da infância. Nesse contexto, é essencial promover debates e discussões sobre a alfabetização na Educação Infantil, valorizando as contribuições dos profissionais que já atuam nesse campo, e possibilitando a troca de experiências, para o aprimoramento das práticas educacionais. Conforme Paulo Freire (2021) salienta, "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa", destacando a interdependência entre o processo de ensino e aprendizagem.

7.2.4 Formação

Neste trecho que trata da Formação e Desafios, o diálogo a partir da entrevista busca compreender a percepção das professoras sobre a necessidade de mudança na formação profissional, para lidar efetivamente com a passagem entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Questões sobre indicadores ou sinais utilizados para avaliar essa transição também são exploradas, bem como os desafios enfrentados durante esse processo e como são enfrentados pelas docentes. Adicionalmente, as professoras são convidadas a compartilhar suas perspectivas sobre como qualificar ou melhorar a passagem entre essas etapas educacionais, oferecendo sugestões concretas e ideias para aprimorar esse processo. Por fim, são discutidos os aprendizados adquiridos pelas professoras, ao longo de sua atuação docente nesse contexto específico.

Cada professora expressa a importância de uma formação específica e continuada para os profissionais que trabalham com crianças do 1º ano ou do Grupo 6 (G6), enfatizando a complexidade da alfabetização e do letramento, nessa fase crucial do desenvolvimento educacional. A professora Safira destaca a necessidade de formação para todos os profissionais envolvidos no atendimento às crianças dessas séries, não apenas os professores, mas também os auxiliares e especialistas, para garantir estratégias adequadas e convergentes. Ela ressalta a falta de apoio e a alta taxa de desistência entre os professores, atribuindo isso à ausência de suporte e de formação contínua, de acordo com seu relato,

[...] a gente até tem uma formação específica que a gente se reúne uma vez por mês, mas 1º ano que a gente é voltada a atividades, leituras, estratégias para o 1º ano. Mas eu penso que tinha que haver uma formação continuada

para todos os pares que trabalham ali. Professor de educação física, professor auxiliar, professor de inglês, professor de laboratório de ciência, professor de laboratório de informática. Eles deveriam conhecer estratégias e convergir a atividade com que eles fossem fazer para auxiliar na alfabetização, no letramento e no numeramento, não só na sua forma específica, que às vezes eu vejo que as pessoas montam o trabalho conforme é mais tranquilo para si. Aquilo que eu conheço eu vou trabalhar, independente se é interessante para aquele aluno ou não, se é adequado para aquela faixa etária, para aquela aprendizagem. Então, eu acabo montando o meu planejamento daquilo que me é melhor, que é mais tranquilo, que me dá segurança no meu trabalho, né? Aí eu vou, ou quando não faço, ou o que acontece, eu conto história e dou desenho. E isso não é legal. Então, isso é falta de formação, né? Formação. Então, eu penso que nós, de 1º ano, a gente trabalha, estuda bastante, né? A gente lê muito documento, mas também tem uma outra coisa, o ano seguinte é que tem outra pessoa que está no 1º ano. Ela estava lá no 3º, 4º, 5º, aí ela vai trabalhar do jeitinho que ela sabe. E não é porque ela não é uma boa professora, não. É uma boa profissional. É porque ela não priorizou aquela aprendizagem. Então, assim, por exemplo, eu tenho colegas na formação, e eu vou te apontar que são 5 ou 6 de 40 que somos as mesmas, que não desistimos ainda do 1º ano. [...] O que falta é formação, formação continuada pra todos os pares envolvidos no atendimento de criança de 1º e 2º ano (Professora Safira, EF, 2024).

Da mesma forma, a professora Rubi menciona a importância de uma formação consistente e direcionada na alfabetização, criticando as abordagens de formação sem objetivos claros, porque, segundo seu relato,

[...] a maioria das pessoas não aprende a alfabetizar na faculdade, não aprendem a alfabetizar numa pós, isso é experiência de sala. Já ouviu? A formação continuada ajudaria. Se fossem com pessoas capacitadas na alfabetização, no letramento, no numeramento. Tanto na educação infantil como aqui, se fosse uma formação única. Tem que ser, tudo tem que ser. Eu não vou vir aqui e jogar uma atividade se eu não tiver um objetivo. Então, por que as formações às vezes jogam coisas sem objetivo? (Professora Rubi, EF, 2024)

A professora Ametista destaca a necessidade de uma linguagem comum na rede de ensino em relação ao processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enfatizando o desejo das crianças por aprendizado e as estratégias necessárias para atendê-las. Ela acredita, de acordo com o que relata que

[...] precisa ter uma linguagem única na rede né, falando sobre o processo de transição, porque algumas ações eu acho que são bem isoladas, ainda. Nem todos os profissionais da unidade pensam e trabalham da mesma forma. Assim, ó, na reunião de pais eu ainda cometei assim, eu não sei se eu tô certa, às vezes eu tenho dúvida, sim sabe, mas o retorno que eu tenho tido é positivo. Então, eu acredito que nós estamos no caminho certo. Todos os pais que eu encontro que eu falo assim agradecem bastante, mas na própria unidade não tem uma linguagem nesse processo de transição. Tem profissionais que pensam mais sobre isso, outros menos. Alguns encorajam mais as crianças, outros menos. Então, precisa de uma formação para quem gosta, porque geralmente quem trabalha com grupo 6, geralmente são os mesmos profissionais. Uma formação única para grupos 5 e 6, porque já no grupo 5 já dá para começar a ter algumas estratégias. Assim como tem para

os bebês, formação específica para G6. Falando desse processo de transição na questão do letramento também, que assim a gente sabe, que não é o objetivo da educação infantil, mas as crianças buscam, elas pedem principalmente no final do grupo 6. Elas vêm muito com essa demanda de querer escrever de como se escreve isso, como se escreve aquilo, e eu acredito que nós não podemos negar, enquanto Educação Infantil isso, para a criança (Professora Ametista, EI, 2023).

Ametista destaca a importância de uma formação continuada e específica para os profissionais que trabalham com os grupos 5 e 6 na Educação Infantil. Ela menciona a necessidade de abordar o letramento de forma adequada, reconhecendo que, embora não seja o objetivo principal da Educação Infantil, as crianças demonstram interesse e demanda por atividades relacionadas à escrita.

A professora Esmeralda ressalta a importância do entendimento do desenvolvimento infantil e da faixa etária das crianças na Educação Infantil, indicando a necessidade de estudo e pesquisa, para adaptar as práticas pedagógicas às diferentes idades presentes nas salas de aula. A professora relata que

[...] esse entendimento da questão do desenvolvimento, né? Assim, da faixa etária da criança. Assim, essas coisas mais que são... que a gente acha assim. Ah, o professor ali já está por dentro disso, conhece, mas não. A gente vê que falta muito ainda essa questão da pesquisa, do estudo, de conhecer a criança de 4 anos, de 5, de 6, que estão juntas, porque todas as salas aqui falam de 5, 6, mas eu recebi crianças com 3 anos e 8 meses. Umas 10 crianças ainda iriam completar 4 anos. Então, tu tá com essas 3 idades. A que vai para o 1º ano, eu não vou trabalhar com ela igual a de 4, de 5 (Professora Esmeralda, EI, 2023).

A professora Jade destaca a importância de uma formação continuada mais estruturada e colaborativa para os professores que trabalham com o Grupo 6 e o 1º ano. Ela menciona que as formações oferecidas no final do ano são voluntárias e pontuais, mas sugere que seria mais benéfico ter encontros regulares e programados entre os educadores, permitindo trocas de experiências e práticas pedagógicas entre os diferentes níveis de ensino, a partir de seu relato, ela acredita que,

[...] a formação da Prefeitura poderia ser alguns dias. Não todo ano, né? Porque a gente sabe que a gente tem mais coisas pontuais. Mas selecionar a de tantos meses serem juntas e a gente conversar. Como é que está sendo lá? Como é que está sendo no 1º ano? Como é que está sendo lá no G6? Seria mais interessante do que fazer essas voluntárias, né? Porque se as escolas conseguem conversar entre si, se tem essa proximidade que nem tem aqui. Digamos assim, aí a cada três meses um, a gente faz esse encontro aí e vê o que que vocês estão fazendo com essas dificuldades, como é que uma pode ajudar a outra, né? Seria perfeito (Professora Jade, EF, 2024).

Safira sugere implementar formações conjuntas ao longo do ano, reunindo professores que realmente desejam trabalhar com crianças do Grupo 6 e 1º ano.

Essas formações devem ser obrigatórias e focadas em estratégias específicas para essas faixas etárias, promovendo o comprometimento dos participantes, como observado no que relata.

Penso que deveriam ser escolhidas pessoas que, dentro das escolas, que realmente querem trabalhar com G6, 1º ano, e a gente pudesse ter uma formação conjunta ao longo do ano. A nossa formação fosse juntas, entendeu? E assim, vamos supor, nós ali, nós temos dois NEIMs ali, e que elas realmente tivessem que ir nesse dia, né? Porque a lei parece que é opcional, eu não sei bem como é que funciona, parece que é opcional o dia da formação de cada um, né? Não é que nem nós, nós só podemos, a nossa formação é sempre às quintas, então, a minha hora atividade vai ser sempre aqui de quinta-feira. Nunca vai ser outro dia, porque às quintas, uma vez ao mês, a gente se reúne na formação. Então, eu penso assim, se a gente pudesse ter um grupo de estudos, sabe. Mas que fosse assim, esse grupo não fosse que nem, eu participei em 2019, em 2021, 2022, 2023, e aí ficar só naquela formação. Aí tu vai lá no seminário, apresenta teu trabalho, manda as imagens, conversa, todo mundo aplaude, todo mundo gosta, olha o material, diz que vai, e ali se acaba e não acontece nada. Entendeu? Então, que a gente tivesse formação conjunta, mas que essa formação fosse com pessoas que realmente queiram fazer isso, porque a pessoa quando ela é obrigada, ela faz o que é necessário e não o que tem que ser feito. Assim, faz o básico para passar aquele ano para o ano seguinte, pleitear uma outra turma e formação conjunta. Acho que essas duas coisas seriam bem interessantes (Professora Safira, EF, 2024).

No relato da professora Safira, ela menciona a importância e a necessidade de estabelecer grupos de estudos que envolvam professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de forma contínua e integrada. Safira acredita que esses grupos de estudos deveriam ser formados por pessoas que realmente têm interesse e vontade de participar, garantindo assim um compromisso genuíno e produtivo.

Ela expressa frustração com a natureza atual de algumas formações, onde os professores participam de seminários e apresentam trabalhos, mas sem continuidade ou aplicação prática no cotidiano escolar. Segundo Safira, essas formações acabam se tornando eventos pontuais, sem um impacto duradouro ou efetivo.

Para a professora, a formação conjunta em grupos de estudos deveria ser obrigatória e estruturada de forma a garantir que todos os participantes estejam comprometidos em fazer um trabalho profundo e significativo. Ela sugere que as formações ocorram em um dia fixo e determinado, como acontece em sua escola, onde a formação ocorre sempre às quintas-feiras. Essa estrutura garantiria uma participação constante e um alinhamento maior entre os professores das diferentes etapas de ensino.

A professora Esmeralda destaca a importância da interação e integração entre os profissionais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil como essencial na

transição das crianças. Ela menciona a necessidade de mais reuniões, visitas e interações ao longo do ano, não apenas no final, para promover uma transição mais integrada, de acordo com o que relata.

Eu acho então essa questão da formação, interação e integração com os profissionais do ensino fundamental. Isso aí pra mim é primordial, tem que acontecer. Reuniões, mais visitas. Não só nesse final, porque agora a gente vai lá, faz uma visita, né. E assim, o que esse ano também não deu pra fazer, porque a gente leva as crianças. Todos vão nas duas unidades aqui esse ano ficou tão atropelado. Que nós só levamos, por exemplo, a Maria vai aqui para Conceição. Ela só foi visitar aqui, ela não foi lá.... mas daí não tivemos tempo hábil para levar. E cada uma só foi naquela que já vai ano que vem (Professora Esmeralda, EI, 2023).

As professoras destacam a importância de uma formação específica e continuada e ressaltam a necessidade de estratégias eficazes e consistentes que promovam o desenvolvimento das habilidades essenciais para a educação inicial. Além disso, enfatizam a importância de uma linguagem comum e de práticas alinhadas. A formação profissional, portanto, desempenha um papel fundamental como aliada das educadoras para enfrentar os desafios específicos das primeiras etapas da Educação Básica.

Nesse contexto, Freire (2002) destaca a responsabilidade ética, política e profissional dos educadores em se prepararem adequadamente para a prática docente, enfatizando que o ato de ensinar não deve ser visto como uma simples transmissão de conhecimento; ao contrário, exige competência, preparo e formação contínua. Essa visão de formação permanente, baseada na análise crítica da prática, ressoa nos relatos das professoras, que destacam a importância da formação específica e continuada para lidar com os desafios da alfabetização e do letramento nas séries iniciais. Assim como Freire, as educadoras reconhecem a necessidade de estratégias eficazes e alinhadas, para promover o desenvolvimento das crianças, durante a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Além disso, Esteve (1999) ressalta a importância da formação permanente dos educadores como um processo contínuo e interativo, que vai além dos conteúdos acadêmicos. Ele enfatiza a necessidade de uma rede de comunicação abrangente, que inclua não apenas aspectos metodológicos, mas também questões pessoais e sociais que se entrelaçam com as situações de ensino. Essa perspectiva complementa a abordagem de Freire, ao destacar a importância do trabalho colaborativo em equipe para a inovação educativa. As professoras, ao mencionarem

o contato com colegas e a troca de experiências, como elementos fundamentais para a transformação da prática profissional, corroboram a visão de Esteve. Ambos os autores convergem na ênfase à formação contínua e à reflexão crítica sobre a prática docente, como fundamentais para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e promover uma educação de qualidade.

Aguiar (2022) complementa essa perspectiva ao discutir a importância da formação continuada das professoras, enfatizando que esta formação deve ser vista como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e não uma simples padronização. A formação continuada deve permitir que as professoras aprofundem seus conhecimentos e melhorem suas práticas pedagógicas, criando um ambiente de ensino mais adequado e responsivo às necessidades das crianças. Assim, garantir o direito das professoras à formação continuada é crucial para assegurar o direito das crianças à aprendizagem de qualidade.

Além disso, Aguiar, Brichi e Zapata (2017) propõem que a formação das professoras e as histórias de vida das crianças sejam entrelaçadas no processo de ensino e aprendizagem. Elas ressaltam a importância das teorias educacionais e das reflexões históricas para ajudar as educadoras a compreenderem a si mesmas e as crianças, destacando a necessidade de políticas públicas que promovam uma escola inclusiva para todas as crianças, especialmente para aquelas que sofrem com as desigualdades sociais.

Corroborando com isso, Dias, Martins e Martins Júnior (2020) trazem que a formação em serviço não deve ser apenas um devaneio teórico, tampouco se perder entre o idílico e o fazer concreto. Apesar dos modismos frequentemente seguidos, como a construção de memoriais, portfólios e oficinas, a formação em serviço precisa se fundamentar na leitura crítica da realidade tanto macro quanto micro das interações institucionais entre adultos e crianças. Isso ocorre porque a formação em serviço está intrinsecamente ligada à educabilidade da professora, que é um sujeito inserido em uma cultura e contexto específicos.

Para os autores, a formação em serviço é vista como uma prática cultural significativa, onde as professoras, enquanto sujeitos que expressam suas singularidades, são desafiadas a construir e assumir, tanto política quanto pedagogicamente, os caminhos de sua formação. Nesse processo, dentro dessa rede

de relações, as professoras constroem e assumem comunidades de sentido (Dias, Martins, Martins Júnior, 2020).

7.2.5 Dificuldades e desafios encontrados

As professoras relatam as dificuldades e desafios ao realizar as ações de passagem entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A professora Safira relata obstáculos estruturais significativos em sua escola, incluindo a falta de um ambiente adequado para as crianças do 1º ano, o que às vezes prejudica o desenvolvimento das atividades planejadas como é possível observar em seu relato.

A escola que eu trabalho, número 1, ela é uma escola que era de séries finais e eles não reconhecem essa infância, essas séries iniciais dentro da escola. Ela já é colocada na reunião pedagógica, mas na reunião pedagógica lá pelas tantas vira discussão sobre as séries finais, nunca é sobre as séries iniciais. Nós não temos um parquinho adequado, não temos parquinho, o que sobraram agora são brinquedos enferrujados que eu nem levo as crianças lá com medo que elas se cortem. Não temos biblioteca, a bibliotecária é ótima, eu levo livros. Ela catou, ela me acolheu desde o primeiro momento, mas é ela. Então ela tenta me ajudar. Eu conto a história lá, faço uso de biblioteca, muito, como nós fazemos altas performances para as crianças, né? Mas nós não temos uma literatura adequada para crianças de 1º e 2º ano. Terceiro, nós não temos estruturas necessárias para as crianças de 1º ano. Nossas salas ali ficam fora da escola, são três salinhas fora do prédio da escola. A nossa sala não tem notebook lá, para as professoras. Ela não tem datashow para a gente usar. Não tem brinquedos, coisas adequadas, não tem uma sala adequada de forma pedagógica, lúdica para essa criança. Então, assim, o material que eu tenho na sala, a maioria dos materiais, ó, os alfabetários, o tapete para contar história, caixa de brinquedos, eu que faço. Eu sou a pedinte, peço para os pais, é algum, é almofada, livros. Eu tenho minha caixa de livros para as crianças utilizarem na sala, minha caixa. Então, eu tenho material lá. Eu tenho uma caixa que a professora da biblioteca recebeu um tempo atrás, e aí ela deu para a nossa sala, que tem alguns livros infantis, eu conto para eles... Então, assim, tem essa fala agora que vai vir, do projeto. Mas eu não vejo chegar na nossa escola essas coisas (Professora Safira, EF, 2024).

A professora Safira identifica várias dificuldades na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na escola onde trabalha. A principal delas é o reconhecimento insuficiente das séries iniciais, principalmente do 1º ano, uma vez que a escola, originalmente destinada a séries finais, não valoriza adequadamente a infância. As discussões nas reuniões pedagógicas acabam focando nas séries finais, negligenciando as necessidades dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ela destaca a falta de infraestrutura adequada, pois a escola não possui um parquinho apropriado para as crianças. E os brinquedos disponíveis estão

enferrujados e perigosos, tanto que a professora evita levar as crianças lá. A escola também carece de uma biblioteca adequada para as crianças do 1º e 2º ano, apesar dos esforços da bibliotecária para ajudar. A literatura disponível não é apropriada para essa faixa etária. Além disso, há uma ausência de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos. As salas de aula para as crianças do 1º ano estão fora do prédio principal da escola, e não têm notebooks ou projetores (data shows) para uso das professoras. Faltam brinquedos e materiais pedagógicos apropriados, e a sala de aula não é adequada pedagogicamente e ludicamente para as crianças.

A professora Safira destaca a desconexão entre projetos anunciados e a implementação real. Apesar das promessas de melhorias, ela não vê essas mudanças sendo efetivamente implementadas na escola, criando uma disparidade entre as promessas feitas e a realidade enfrentada no dia a dia escolar.

Essas dificuldades refletem uma falta de suporte estrutural e de recursos que impacta negativamente a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, dificultando a criação de um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado e desenvolvimento infantil.

Para a professora Rubi, a principal dificuldade reside na falta de recursos e suportes adequados para atender às necessidades específicas das crianças. Ela menciona a importância de oferecer apoio individualizado para ajudá-las com tarefas simples, como relata:

[...] eu tenho que ajudar meu aluno a segurar no lápis? eu vou ajudar meu aluno a segurar a tesoura? Vou ajudar meu aluno a segurar a tesoura! Tem uns que precisam que eu sente do lado, eu vou sentar... não é dificuldade, são coisas que eu tenho que fazer. É função, é função, não é uma dificuldade. Seria mais fácil se tivesse uma proximidade, né. Ensino é uma dificuldade. São coisas que eu vou ter que fazer, eu vou ter que fazer (Professora Rubi, EF, 2024).

Segundo a professora Jade, as dificuldades encontradas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são variadas e complexas. Primeiramente, ela aponta a falta de comunicação entre as professoras das duas etapas, o que resulta em um desconhecimento das habilidades e necessidades das crianças, ao ingressarem no Ensino Fundamental. Esse déficit de informações atrasa o trabalho pedagógico inicial, uma vez que as professoras precisam gastar tempo ensinando habilidades básicas, como usar cola, recortar com tesoura e segurar corretamente um lápis, como relata:

[...] de não conhecer as crianças antes, de não ter essa conversa com as outras professoras, essa questão do tempo quebrado, que é o que me complica. E às vezes também, aqui na escola, a gente consegue conversar com os professores do 2º ano. E a gente sente que a transição é complicada até dentro da escola, quanto mais uma escola para outra. Por exemplo, as crianças do 2º ano não têm a hora de brincar, a hora do dia do brinquedo aqui. Então, é uma das coisas que eles sentem. A gente entende, né? O 2º ano tem mais conteúdo, mais coisa para trabalhar, então, assim, fica mais cortado, né? Um pouco isso. Que é uma coisa que a gente tem que ter que se olhar que são crianças ainda, então a gente precisa trabalhar um pouquinho mais com isso. As dificuldades são essas que eu te falei, assim, de conhecer as crianças, né? De ter esse olhar que a gente se conversasse com as professoras da Educação Infantil. A gente já conheceria um pouco mais o que está acontecendo, dessas habilidades que eles poderiam estar vindo, que poderiam ser mais trabalhadas na Educação Infantil. Que querendo ou não, é um tempo que a gente fica se desgastando ali na questão da cola, da questão da tesoura, da questão de segurar um lápis. Que parece que não, mas, gente, como é que não vai segurar um lápis, né? De segurar, assim, de segurar muito fraco. São questões que dá para ser trabalhadas. O que a gente faz o quê? A gente, nesse período inicial, ali, fevereiro e março, a gente fica nessa questão. Fica na questão do colar, na questão do recortar, na questão de segurar um lápis, na questão de entrar na rotina. Ó, agora é isso, agora é aquilo. Para as crianças seguirem, né, continuar, conseguirem, não sofrer. E esse lúdico que a gente vai tentando trabalhar até o final do ano? Que a gente acaba não tendo. Uma sala pequena. A questão dos horários reflete até mesmo na questão da hora do recreio. A gente faz esse horário estendido, mas tem um horário que o 1º ano vai ficar junto com o 2º ano. A questão de saber dividir esses espaços. Até uma questão que está rondando agora, aqui a escola, é a questão dos horários, porque agora esse ano tem um 5º ano. Então, como é que a gente vai dividir esses tempos pedagógicos, né? Eu preciso de um tempo para levar minhas crianças no parquinho, porque só o parquinho, só no horário do recreio, eles não conseguem aproveitar, porque eles têm que dividir aqui na escola. Então, essa questão do espaço e do tempo é uma coisa que prejudica muito a questão da transição. E uma sala que não está preparada. Tanto que assim, eu trabalho com eles e... A minha sala está sempre de um jeito diferente, é cada semana. Um dia em dupla, um dia em trio, um dia em grupinho, um dia em separado, um dia em fila. E eles ficam se movimentando para ficar parecido um pouco mais com a Educação Infantil. Que eles gostam de estar do lado do amigo (Professora Jade, EF, 2024).

Outra dificuldade mencionada é a "quebra" do tempo pedagógico, que afeta a continuidade do aprendizado. A professora Jade observa que até mesmo dentro da escola, a transição entre séries é complicada, especialmente entre o 1º e o 2º ano. As crianças do 2º ano, por exemplo, não têm tempo para brincar ou um "dia do brinquedo", o que contrasta com as atividades mais lúdicas do 1º ano. Ela reconhece que o 2º ano tem mais conteúdo a ser trabalhado, mas destaca a importância de lembrar que são crianças e ainda precisam de momentos lúdicos.

A falta de estrutura adequada também é um problema significativo. A professora menciona que a sala de aula é pequena e não está preparada para atender às necessidades das crianças, o que a obriga a reorganizar constantemente o espaço

para tentar replicar um ambiente mais semelhante ao da Educação Infantil. Além disso, a divisão do tempo e do espaço, especialmente para o uso do parquinho, é inadequada. As crianças não conseguem aproveitar o parquinho durante o recreio porque precisam dividi-lo com outras séries, como o 5º ano, o que limita seu tempo de lazer e interação.

Jade também aponta que o espaço e o tempo mal administrados prejudicam a transição, pois as crianças têm dificuldade em se adaptar a uma nova rotina que não é flexível e não atende às suas necessidades de movimento e socialização. Por fim, a necessidade de adaptar constantemente a sala de aula para manter o interesse e o engajamento das crianças, permitindo que elas interajam com amigos e mantenham uma sensação de continuidade com a Educação Infantil, é uma tarefa desafiadora.

A professora Ametista destaca a divergência de abordagens e práticas entre diferentes profissionais da Educação Infantil, criando dificuldades na implementação de estratégias consistentes de transição. Ela enfatiza a importância de estabelecer uma linguagem pedagógica comum entre as unidades como menciona em seu relato.

Então, uma das dificuldades, eu acho que é isso, essa linguagem diferente. Umas unidades podem outras não, então, às vezes a gente fala sobre trabalhar, mas, na minha unidade, eu não posso, na unidade não pode. Eu não sei se é verdade, mas eu já ouvi falar que tem unidade que não pode nem trabalhar com papel, quem não, pela questão do meio ambiente. Não é que não pode fazer nada de papel. A criança tem que brincar e não pode ter uma proposta, né? Isso que eu não tô falando nem em proposta xerocada nada, mas tem unidade que aboliu o papel. Se for pensar na questão ambiental Ok, tem outras formas também. A gente pode reciclar papel e utilizar, mas não é pela questão pedagógica mesmo assim. A criança tem que ser livre tem que brincar, assim, mas eu acho que tem que dá tempo de fazer tudo né, aí ela pode. Aquilo ali pode ser um momento de brincadeira para ela, porque escrever pode ser uma coisa prazerosa, né? Usar o caderno pode ser uma coisa prazerosa. A criança pode brincar de escritório, pode ter um caderno à disposição dela, para ela brincar, para ela fazer para fazer que está fazendo uma receita, uma receita para o paciente. Então, essa é minha maior dificuldade, assim, essas concepções diferentes né, profissionais, com pensamentos diferentes, e não ter uma linguagem única. Assim, cada um faz de um jeito, tem a ver com a formação (Professora Ametista, EI, 2023).

No relato da professora Esmeralda, é destacado um desafio significativo relacionado à passagem das crianças do Grupo 6 para o Ensino Fundamental.

Se fosse só um grupo 6, a transição seria um pouco mais simples. Se não fosse ser grupo 5, 6 misto, o professor tem que ter muito esse preparo assim, pra conseguir trabalhar, com essas três idades. E os de 6 anos, a gente vê que eles já pedem mais. Não dá pra ser tudo como se fosse uma única idade, né? São três (Professora Esmeralda, EI, 2023).

A Professora Rubi (EF, 2024) ressalta a necessidade urgente de investir em recursos materiais e pedagógicos adequados. Ela menciona a falta de equipamentos básicos, como retroprojetores e materiais de papelaria, que são essenciais para enriquecer as atividades educacionais. Melhorar os recursos disponíveis nas escolas é fundamental para proporcionar um ambiente mais propício ao aprendizado. Ela relata que “Falta recurso material. Faltam Recursos pedagógicos”.

Os relatos das professoras evidenciam a necessidade de mais apoio estrutural, coordenação e comunicação entre os profissionais da educação para ajudar na passagem das crianças entre os diferentes níveis de ensino. A falta de recursos, a divergência de práticas pedagógicas e a ausência de um ambiente propício para o desenvolvimento infantil representam desafios significativos.

Essas dificuldades ressoam com as questões levantadas por Dahlberg, Moss e Pence (2003) sobre a estrutura e o propósito das escolas dedicadas à infância. Eles questionam se as escolas devem ser vistas meramente como locais de transmissão de conhecimento, sancionados pela sociedade ou se devem ser entendidas como espaços onde as crianças constroem seu próprio conhecimento e entendimento do mundo. Além disso, sugerem que as escolas funcionem como fóruns dentro da sociedade civil, considerando seus projetos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) discutem que as instituições que se dedicam à primeira infância devem ser vistas como locais importantes para o presente e o futuro das crianças. Essas instituições não apenas proporcionam um ambiente onde as crianças podem viver plenamente suas infâncias, mas também se preocupam com o futuro. É essencial que esses espaços de aprendizagem considerem tanto o desenvolvimento atual quanto o futuro das crianças, permitindo-lhes estabelecer conexões significativas com a sociedade em que vivem e viverão no futuro.

Os mesmos autores também argumentam que as instituições dedicadas à primeira infância devem ser vistas não apenas como espaços fundamentais para o desenvolvimento presente das crianças, mas também como ambientes que as preparam para o futuro. Estas instituições devem permitir que as crianças se relacionem e participem ativamente da sociedade em que vivem, tanto agora quanto no futuro, abordando questões sobre o tipo de sociedade e os relacionamentos que queremos construir (Dahlberg, Moss, Pence, 2003).

Nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003), é crucial que as escolas sejam construídas como espaços democráticos e emancipatórios, onde a instituição dedicada à primeira infância é vista como um organismo complexo e multifacetado, enraizado na sociedade civil e localizado em um contexto específico. Elas se engajam em um trabalho pedagógico coconstrutivo, promovendo solidariedade, cooperação e servindo como espaços para práticas democráticas e emancipadoras, sempre refletindo sobre a eficácia de suas ações. Isso implica a necessidade de um apoio estrutural adequado, coordenação e comunicação eficaz entre os profissionais da educação, e um ambiente propício que responda às diversas necessidades das crianças. Os relatos das professoras evidenciam os desafios e a urgência de melhorias nas condições e práticas pedagógicas.

Esses relatos são congruentes com as observações de Esteve (1999), que aborda a questão da falta generalizada de recursos como um dos fatores que contribuem para o mal-estar docente. Ele destaca que muitos professores enfrentam limitações significativas devido à ausência de material didático necessário e recursos para adquiri-lo, o que compromete sua capacidade de implementar práticas pedagógicas inovadoras. Essa carência de recursos não apenas dificulta a renovação pedagógica exigida pela sociedade e pelas autoridades educativas, mas também impacta negativamente o bem-estar e a eficácia do professor a médio prazo, resultando em inibições no desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino.

Os relatos das professoras descrevem as dificuldades decorrentes da falta de recursos nas escolas. As professoras Safira, Rubi, Jade, Ametista e Esmeralda destacam a escassez de infraestrutura adequada, material didático suficiente e apoio institucional como entraves significativos para oferecer uma educação de qualidade, durante a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A falta de recursos materiais impacta diretamente a prática pedagógica e a capacidade dos professores de atender às necessidades específicas das crianças, limitando sua capacidade de inovar e adaptar suas abordagens educacionais.

Além disso, Esteve (1999) também menciona os “constrangimentos institucionais”, como horários, normas internas e organização do espaço, como entraves às práticas inovadoras dos professores. Esses aspectos do contexto escolar influenciam significativamente a ação diária das docentes, limitando sua autonomia e flexibilidade na implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes. A ação

cotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço etc.

A partir dos relatos das professoras que atuam no contexto da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é possível identificar diversos aprendizados essenciais para aprimorar esse momento da jornada educacional das crianças.

A professora Safira ressalta a importância do aprimoramento contínuo. Ela enfatiza que a cada ano aprende algo novo, identificando aspectos a melhorar em sua prática docente. Para ela, participar de formações e grupos de estudo é fundamental para se manter atualizada e capaz de oferecer um ensino de qualidade para as crianças, como menciona o seu relato.

Então, assim, a cada ano eu aprimoro alguma coisa, né? Então, assim, eu percebo que aquilo que eu fiz, que aquilo que a gente pensou, ele realmente está certo, porque a transição, quando eu comecei, eu não compreendi essa criança que tinha lá. Eu me lembro que na minha primeira turma de 1º ano, na primeira semana, eu botei a data no quadro e eu ficava pensando: Meu Deus, como eles demoram para copiar, que absurdo. Essas crianças não copiam, sabe? E dali a gente foi aprendendo, que claro que ele não copia. Ele não sabe, ele não conhece o lápis, ele não conhece, né? Então, assim, a cada ano eu vou aprendendo algumas coisas que eu preciso melhorar. Então, eu faço. Eu vou a muita formação, eu entro em grupos de estudo de letramento. Eu procuro fazer atividades, eu pesquiso músicas, cantigas novas. Então, eu procuro sempre estar me aperfeiçoando nesse sentido. Eu tenho que aprimorar mais. Cada ano eu aprendo uma coisa diferente, que eu posso melhorar no ano seguinte. Cada ano eu vejo que eu fiz alguma coisa, mas se eu fizesse desse jeito eu poderia ter melhorado mais, poderia ter rendido mais. Então, o ano seguinte eu coloco aquilo que eu achei que eu perdi, que eu deveria ter feito no ano anterior. Então, eu acho que é isso. Cada ano eu vou melhorando. Eu acho que eu melhorei a cada ano o meu trabalho (Professora Safira, EF, 2024).

No relato da professora Safira, ela compartilha sua trajetória de aprendizado contínuo e adaptação em relação à passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Inicialmente, Safira admite que não compreendia plenamente as necessidades e capacidades das crianças recém-chegadas ao 1º ano. Ela relembra a experiência com sua primeira turma, onde ficou frustrada com a aparente lentidão das crianças em copiar a data do quadro. Essa frustração foi um ponto de partida para sua conscientização de que as crianças ainda estavam se familiarizando com os materiais escolares básicos, como lápis e papel.

Com o passar do tempo, Safira se dedicou a entender melhor esse processo de transição e a ajustar suas práticas pedagógicas. Ela enfatiza a importância do aprimoramento contínuo e do aprendizado, a partir das experiências anteriores. Cada

ano letivo representa uma oportunidade para refinar suas abordagens e implementar melhorias. Safira participa de formações e grupos de estudo de letramento, além de pesquisar novas atividades, músicas e cantigas para enriquecer seu repertório de ensino.

Ela destaca que, a cada ano, identifica aspectos que poderiam ter sido feitos de maneira diferente para alcançar melhores resultados. Esse processo de autoavaliação e aperfeiçoamento constante é fundamental para seu desenvolvimento profissional e para a eficácia de suas práticas pedagógicas. Safira busca sempre incorporar as lições aprendidas e as novas ideias no planejamento do ano seguinte, com o objetivo de proporcionar uma transição mais suave e eficaz para seus alunos.

A professora Rubi destaca a evolução pessoal, ao longo de sua carreira. Ela aprendeu a cultivar paciência e a respeitar o processo individual de cada criança. Com o tempo, percebeu a importância de não impor seu ritmo aos alunos, mas sim adaptar sua prática à singularidade de cada um, como ela menciona, que aprendeu a “paciência. A respeitar o processo de cada um, porque, quando eu comecei e eu tinha 18 anos, eu era bem sem noção, tá? Eu dizia assim: Ó, a professora Isabela fala uma vez só. Porque eu me gostava de repetir” (Professora Rubi, EF, 2024).

A sensibilidade é uma característica essencial mencionada pela professora Jade, como é possível observar em seu relato:

São tantas aprendizagens, minha nossa, de olhar pra criança como criança, é o fundamental. Da gente ter como, os Anos Iniciais têm, essa questão do currículo. Se a gente for pensar só nisso, a gente vira uma máquina, né? [...] Então, esse olhar que a gente tem que ter, que às vezes essa sensibilidade, que às vezes alguns professores não têm. Então, o meu maior aprendizado é sensibilidade com as crianças. E assim, gente, do que que vai adiantar eu correr com eles agora? Então, eu sempre paro e olho assim, o que que vai adiantar eu correr com eles agora? Se eu posso fazer uma outra coisa, eles estão... O brincar é pungente pra eles ainda. Eu entendo muito a questão da Educação Infantil do brincar. O brincar pra eles é pungente ainda. Tá saltitante aquilo. Os olhinhos estão ali pros brinquedos, estão ali pra conversar. E se não vou saturar os meus alunos, porque eu preciso ter o currículo, porque eu preciso ter aquele conteúdo. Eu preciso melhorar a aprendizagem dessa sensibilidade para ver o que eu vou conseguir de produtivo deles. Não adianta eu cumprir checklist e a criança não ter rendido, ter sido sofrido para ela. Então, essa é a maior coisa que eu tenho. Eu tenho tempo, eu tenho minhas obrigações, eu tenho que cumprir coisas, mas eu não quero ferir o ser com quem eu estou trabalhando. Não esquecer da individualidade dele, do que está pulsando mais para ele ali. Essa é a minha maior... Difícil, né? É difícil a gente ter esse olhar. É uma coisa que a gente precisa se acostumar, porque a cobrança vem em cima da gente. Como assim você não fez? Como assim não está no registro? Como assim não está no SGE? Como assim você não trabalhou isso e agora já vem o outro trimestre com mais coisa para você trabalhar. Mas, enfim, alguma coisa a gente vai ter que sangrar. Eu prefiro sangrar o conteúdo pra correr do que do que a criança (Professora Jade, EF, 2024).

No seu relato, a professora Jade destaca a importância de olhar para a criança com sensibilidade e respeito às suas necessidades individuais. Jade reflete sobre o equilíbrio necessário entre cumprir as exigências curriculares e respeitar o ritmo e o desenvolvimento das crianças. Ela reconhece que a pressão para seguir o currículo pode transformar o ensino em uma atividade mecânica, desconsiderando a individualidade e as necessidades das crianças.

Jade enfatiza que o brincar ainda é fundamental para as crianças nessa fase de transição. Ela observa que a brincadeira é algo essencial e que os olhos das crianças brilham para os brinquedos e para a interação lúdica. Para ela, forçar as crianças a seguir um ritmo acelerado de aprendizagem, focado apenas no cumprimento de conteúdos, pode ser prejudicial e pouco produtivo. Em vez disso, ela defende uma abordagem que valorize o brincar e que permita às crianças aprender de forma natural e prazerosa.

A professora também menciona a dificuldade de manter essa sensibilidade diante das cobranças institucionais. Ela fala sobre a pressão para registrar o progresso das crianças no sistema escolar e para cumprir os prazos e conteúdos estipulados. Apesar dessas pressões, Jade opta por priorizar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, mesmo que isso signifique ajustar ou reduzir a carga de conteúdos formais.

A professora Ametista destaca a busca constante por novos conhecimentos e estratégias pedagógicas. Ela reconhece os desafios do trabalho em sala de aula e a complexidade de atender às demandas variadas das crianças, procurando sempre se aperfeiçoar para oferecer uma educação de qualidade, pois segundo relata, a

[...]educação é dinâmica, muda o tempo todo, né. O que pode em algum momento não pode em outro, e a gente tem que estar sempre em busca de novos conhecimentos, se aperfeiçoando. O trabalho em sala não é fácil, a correria do dia a dia. Eu acho que às vezes a gente pensa em várias estratégias né, sempre, e nem sempre a gente dá conta (Professora Ametista, EI, 2023).

A professora Esmeralda valoriza a ludicidade e os projetos significativos no processo de transição. Ela destaca a importância de propostas lúdicas, como o que marcam positivamente essa transição para as crianças. Esmeralda enfatiza a importância de estar atenta às necessidades individuais de cada criança, pois é um

[...] período bem delicado, tem que ter muito respeito com cada criança, estar atenta, assim, ao que elas necessitam propor. Eu vi que assim, a questão da proposta né, de trazer um tema essa questão do tema, acho que fica muito forte assim. E que daí vai sendo desenvolvido um tema específico para

transição. Foi muito interessante isso, tanto no ano passado como esse ano, é que fica uma marca até depois. Nós fizemos assim, deixa eu pegar para você ver. Foi feito um passaporte para a criança. Para o primeiro ano, e eles foram as crianças, não levou né. Então, partiu primeiro ano. Então, para eles receberem esse passaporte foi assim uma, uma conquista, uma vitória de cada criança, também dormir na casa da criança, receber o aviãozinho né. Então, foi bem legal, então o projeto específico da professora de G6, pensando que marca essa saída, e todas as crianças participaram, né, participaram. Para eles, assim, foi muito bom. Mas, atendeu a todas né, porque era lúdico né, todos puderam participar. Eles compreenderam que eles estavam ajudando os que iam para o 1º ano. Foi muito bacana mesmo (Professora Esmeralda, EI, 2023).

Em seu relato, a professora Esmeralda enfatiza a importância de um período de transição bem planejado e respeitoso, que atenda às necessidades individuais de cada criança. Esmeralda destaca a relevância de propor temas específicos para essa transição.

Esmeralda também menciona atividades lúdicas que realizou com projetos, o que foram fundamentais para que todas as crianças participassem e compreendessem o processo de transição de maneira divertida e significativa. Ela destaca que essas ações ajudaram a envolver as crianças de uma forma lúdica, permitindo que elas internalizassem a mudança de maneira positiva e colaborativa.

Os aprendizados que as professoras trazem como relato, refletem a importância de um olhar sensível e empático na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A constante busca por aprimoramento, aliada ao respeito às singularidades de cada criança, são fundamentais para oferecer uma transição significativa, promovendo o desenvolvimento integral das crianças nessa fase tão importante.

Correlaciona-se isso com Freire (2002), que enfatiza a responsabilidade ética, política e profissional dos educadores, em relação à sua preparação e formação contínua, antes de iniciar sua atividade docente. Freire ressalta que a experiência docente requer uma formação permanente, baseada na análise crítica da prática. Esse conceito se relaciona diretamente com os relatos das professoras, que evidenciam um compromisso contínuo com o aprimoramento e o aprendizado ao longo da carreira. As professoras reconhecem a importância de participar de formações, grupos de estudo e busca por novos conhecimentos para melhorar suas práticas pedagógicas, refletindo a ideia de que a formação deve ser um processo permanente e dinâmico. Além disso, Freire também ressalta que o ensinante não deve se aventurar a ensinar sem competência, destacando a responsabilidade ética e

profissional associada à atividade docente. Isso dialoga com os desafios e aprendizados narrados pelas professoras, que enfatizam a importância de respeitar as singularidades dos alunos e adaptar suas práticas de acordo com as necessidades individuais.

Nesse sentido, Tardif (2014) enfatiza que o professor não é apenas um executor de métodos, mas sim um sujeito ativo e criativo em sua prática pedagógica. Ele destaca o papel do professor como protagonista de sua própria pedagogia, moldando e dando significado ao seu trabalho no contato com os alunos. Isso também se relaciona com os relatos das professoras, que evidenciam a importância de uma abordagem sensível, empática e adaptativa no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Arroyo (2011) destaca a intensidade da identidade profissional dos professores, que vai além do exercício da função docente, permeando todas as esferas da vida pessoal. Ele aponta como os tempos de escola se entrelaçam com outros aspectos da vida, levando para casa tanto as preocupações quanto os sonhos relacionados ao trabalho docente. Ressalta a importância de problematizar a identidade profissional dos educadores, questionando as imagens idealizadas de professor e reconhecendo a complexidade e o compromisso integral que envolvem essa profissão.

Os relatos das professoras refletem esse engajamento profundo e o desejo contínuo de oferecer uma educação de qualidade, apesar dos desafios enfrentados. Essa perspectiva se relaciona diretamente com os relatos das professoras, que compartilham experiências sobre a constante busca por aprimoramento e sensibilidade no contexto da transição educacional. As dificuldades estruturais e institucionais mencionadas pelas professoras refletem o impacto direto na vida pessoal e profissional dos educadores, conforme destacado por Arroyo (2011).

As ideias dos autores contribuem para destacar a importância da formação contínua, da autonomia e da adaptação na prática docente, especialmente durante momentos cruciais de transição educacional como a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Isso ressalta assim a necessidade de os professores se prepararem adequadamente, serem agentes ativos em sua pedagogia e enfrentarem os desafios estruturais e institucionais, para proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo, sensível e eficaz para as crianças.

7.2.6 Síntese do que foi revelado pelas entrevistas

A partir das reflexões compartilhadas pelas docentes envolvidas no contexto da transição das crianças, saindo a EI e indo para os AI, e análises realizadas, pode-se inferir que são unânimes em destacar a necessidade de respeitar a singularidade da infância, promovendo um ambiente que valorize o cuidado, a brincadeira, o acolhimento e a aprendizagem significativa.

No processo de análise de conteúdo, tal como previsto na metodologia, segue uma inicial de categorização, a partir do diálogo e das inferências realizadas. Assim, quadro a seguir oferece uma síntese dos diálogos com as professoras, destacando suas perspectivas, concepções, ações, estratégias e desafios enfrentados nesse processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Quadro 11: Interpretações dos diálogos com as professoras

Categorias	Interpretações dos diálogos com as professoras
CONCEPÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - A maneira como trabalhamos com as crianças nessa fase inicial é crucial para moldar sua jornada de aprendizagem ao longo da vida escolar. - Deve ser leve e tranquila, respeitando as mudanças significativas na rotina e nos objetivos, para que as crianças mantenham uma experiência positiva e prazerosa. - Deve ocorrer de forma natural, com o mínimo de rupturas, favorecendo um processo mais suave e menos traumático para as crianças. - O processo é individual e varia de criança para criança; enquanto algumas se adaptam facilmente, outras necessitam de mais tempo, pois ainda estão muito ligadas ao brincar e à socialização. - Deve ser contínua ao longo do ano, utilizando métodos lúdicos para ajudar as crianças a se adaptarem gradualmente e se sentirem seguras com a mudança, promovendo uma aceitação mais positiva.
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E AÇÕES DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias individualizadas são essenciais, pois o que funciona para uma criança pode não funcionar para outra. - A ludicidade é a base da aprendizagem nos primeiros anos escolares. - É importante respeitar o tempo de brincar das crianças e introduzir a rotina escolar gradativamente, para que elas compreendam os diferentes momentos do dia. - A transição para o uso do caderno e da escrita formal deve ser gradual. Utilizar atividades lúdicas e o uso de materiais diferentes ajudam as crianças a entenderem a função social da escrita. - O letramento deve ser conduzido de maneira natural, respondendo aos interesses das crianças. Projetos podem transformar o aprendizado em uma aventura agradável e significativa. - Ajudar as crianças que vão para o 1º ano envolve ensiná-las a como segurar o lápis e usar tesoura e cola, através do brincar. Prover acesso constante a esses materiais e permitir que explorem o caderno com linha ajudam a desenvolver noções essenciais para a escrita.

	<ul style="list-style-type: none"> - A ludicidade é essencial no processo de aprendizagem. A introdução de conceitos deve partir de brincadeiras e atividades divertidas, respeitando o tempo e a maneira como as crianças assimilam novas informações. - Utilizar brincadeiras e jogos fônicos facilita a compreensão das letras e dos sons. Atividades lúdicas, como usar pijamas para aprender a letra 'P' ou fazer pipoca, ajudam a integrar o currículo de forma divertida e significativa. - As atividades concretas e visuais são importantes para o aprendizado inicial. - Usar objetos concretos, como brinquedos, para ensinar letras e sons respeita a necessidade das crianças de aprender, através do brincar. - Trabalhar a motricidade fina é essencial, pois muitas crianças chegam sem saber segurar um lápis ou uma tesoura. Essas habilidades deveriam ser desenvolvidas na Educação Infantil para facilitar a transição para o Ensino Fundamental. - A Educação Infantil precisa focar mais em objetivos claros, como noções espaciais e habilidades motoras finas. Mesmo utilizando o lúdico, é importante preparar as crianças para os requisitos do primeiro ano. - Estratégias lúdicas, como o uso de temas específicos e a criação de projetos de transição, foram destacadas como eficazes para envolver e ajudar as crianças para a mudança para o 1º ano.
RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS, FAMÍLIAS E DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> - O acolhimento e o amor são fundamentais para entender e respeitar cada criança, reconhecendo que cada uma está em uma fase diferente do seu processo e tem necessidades únicas de segurança e conforto. - O afeto é fundamental no processo educativo, seguido pelo respeito às características individuais de cada criança. - É fundamental ter cuidado e atenção com cada criança, pois qualquer atitude ou fala inadequada pode causar um trauma e dificultar a aprendizagem. - Ao receber uma criança da Educação Infantil, é importante lidar com seus medos e ansiedades, proporcionando um ambiente acolhedor e emocionalmente seguro. - A aprendizagem deve ser baseada no amor e no afeto, pois uma criança que se sente amedrontada ou ansiosa não consegue aprender de forma eficaz. - Criar um ambiente alegre e acolhedor é essencial para que a criança se sinta bem, feliz e motivada a voltar para a escola todos os dias. - A primeira preocupação deve ser o acolhimento, garantindo que a criança saiba que a escola é um lugar seguro, onde ela pode errar e aprender com segurança. - Manter o encantamento e a curiosidade das crianças é crucial para motivá-las e manter seu interesse pela aprendizagem. - As crianças precisam ser preparadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ganhando mais autonomia e independência. - Cada criança tem um ritmo e uma personalidade únicos, necessitando de um olhar diferenciado e de apoio, conforme suas necessidades individuais. - Os alunos do 1º ano muitas vezes chegam sem iniciativa e são muito dependentes da professora, necessitando de tempo e paciência para desenvolver autonomia.

	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos chegam com diferentes expectativas e emoções, alguns ansiosos e empolgados, enquanto outros sentem insegurança e medo. - Visitar a escola do Ensino Fundamental, antes da transição, pode ajudar a criar uma boa expectativa e entusiasmo para a mudança. - É essencial uma articulação eficaz entre as instituições de ensino para garantir uma transição significativa para as crianças, o que requer comunicação e colaboração entre todas as partes envolvidas. - O contato entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é limitado, mas seria benéfico compartilhar registros e avaliações das crianças para uma transição mais eficaz e uma compreensão mais completa da criança, que está chegando ao 1º ano. - Há uma necessidade de estabelecer uma relação mais próxima entre a escola e as famílias, envolvendo-as nas atividades e projetos da escola para promover um ambiente de apoio e colaboração. - A comunicação frequente com as famílias é fundamental para construir parcerias eficazes, esclarecendo expectativas, apresentando o projeto educacional da escola e incentivando o envolvimento delas no processo de aprendizagem. - É importante que as famílias confiem no trabalho da escola e compreendam que a alfabetização e outras habilidades são desenvolvidas ao longo do tempo, requerendo paciência e colaboração entre escola e família. - A parceria entre escola e famílias é crucial para o sucesso educacional das crianças, proporcionando um ambiente de apoio e compreensão mútua para enfrentar desafios e celebrar conquistas. - As famílias muitas vezes demonstram preocupação e insegurança durante a transição para o Ensino Fundamental, destacando a importância de uma comunicação clara e de atividades de integração para tranquilizá-las.
FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de uma formação continuada para todos os profissionais envolvidos no atendimento às crianças dos primeiros anos, visando alinhar estratégias que promovam a alfabetização, o letramento e o numeramento de forma integrada. - A falta de formação específica em alfabetização durante a graduação e pós-graduação foi destacada como uma lacuna a ser preenchida pela formação continuada, que deveria ser conduzida por profissionais especializados nessas áreas. - A importância de uma linguagem única na rede de ensino, especialmente no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi ressaltada como fundamental para garantir uma abordagem consistente e eficaz.
DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTRADAS	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de estrutura adequada nas escolas, incluindo ausência de parquinho, biblioteca deficiente e salas pouco equipadas, foi apontada como um desafio significativo para os professores dos primeiros anos, impactando diretamente na qualidade do ensino. - A dificuldade de integração entre os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi evidenciada, ressaltando a importância de estratégias para superar essa lacuna, mesmo as escolas estando próximas fisicamente. - A sugestão de uma formação conjunta ao longo do ano, envolvendo professores dos grupos 6 e 1º ano, foi apresentada como uma maneira de promover a integração e alinhamento de práticas pedagógicas entre os profissionais.

	<ul style="list-style-type: none">- A necessidade de uma abordagem sensível e individualizada em relação às crianças foi destacada como essencial para promover um ambiente de aprendizado saudável, valorizando o brincar e respeitando o ritmo de cada criança.- A constante busca por aprimoramento profissional foi ressaltada como parte fundamental da prática docente, reconhecendo a dinâmica e complexidade do trabalho em sala de aula.- Há uma falta de unidade na abordagem pedagógica dentro da rede de Educação Infantil. Cada professor trabalha de uma maneira diferente, e seria benéfico ter uma linguagem e estratégias pedagógicas mais uniformes, com vistas à transição.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para compreender melhor as complexidades da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foram analisadas as concepções, experiências e práticas dos docentes, resultando em dois quadros que sintetizam os principais aspectos observados a partir dos dois objetivos específicos: interpretar as concepções dos professores sobre a articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, abordando formação, currículo e cuidado com as crianças; e explicitar as práticas e experiências docentes, durante a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O primeiro quadro, intitulado Interpretações das perspectivas docentes sobre a transição, destaca as interpretações dos diálogos com as professoras, em relação à articulação entre as etapas, a formação dos docentes, o currículo e o suporte oferecido às crianças. O segundo quadro, intitulado Interpretações das experiências e práticas docentes na transição", explora as ações desenvolvidas pelas professoras, as relações estabelecidas com as crianças e as dificuldades enfrentadas nesse processo.

Quadro 12: Interpretações das perspectivas docentes sobre a transição

Objetivo específico: Interpretar as concepções dos docentes quanto à articulação entre a Educação Infantil e os Anos iniciais, no que diz respeito à formação, ao currículo e às crianças.	
CATEGORIAS DECORRENTES	Interpretações dos diálogos com as professoras
ARTICULAÇÃO ENTRE AS ETAPAS	<ul style="list-style-type: none">- As docentes reconhecem e destacam importância da integração entre as etapas, por meio de linguagens e ações comuns.- A participação das famílias se faz necessária.- Importância de uma comunicação eficaz entre os professores das duas etapas para compartilhar informações sobre o desenvolvimento das crianças e suas necessidades individuais.
FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Necessidade de abordar questões sobre a alfabetização nas formações.

	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de formações conjuntas com profissionais de ambas as etapas. - Há o reconhecimento do aprimoramento contínuo decorrente das experiências e das formações.
CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> - O currículo dos anos iniciais pode impor sobre a criança e professoras um ritmo sobre o qual é preciso ter cuidado. - O currículo deve, segundo as docentes, incentivar a autonomia e a criatividade das crianças, desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais. - Necessidade de um alinhamento curricular que leve em consideração os eixos desenvolvidos na Educação Infantil e como eles se relacionam com os objetivos dos Anos Iniciais.
A CRIANÇAS NO CONTEXTO DE TRANSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de um olhar peculiar sobre as crianças nessa etapa. - Ajudar as crianças emocionalmente durante essa mudança significativa, reconhecendo que cada criança tem um ritmo único de adaptação. - Importância de criar um ambiente acolhedor e seguro que permita às crianças explorar e se desenvolver com confiança nessa nova etapa escolar. - As docentes reconhecem a importância do brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, durante a transição.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 13: Interpretações das experiências e práticas docentes na transição

Objetivo específico: explicitar as experiências e práticas docentes quanto à passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	
CATEGORIAS DECORRENTES	Interpretações dos diálogos com as professoras
AÇÕES DESENVOLVIDAS	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de atividades lúdicas e projetos interdisciplinares que envolvem o brincar como método central de aprendizagem. - Introdução gradual e cuidadosa da escrita formal, utilizando materiais diversos como argila, carvão e atividades de imitação de escrita. - Realização de projetos significativos que valorizam a identidade das crianças, como projetos de borboletas e pipas, incentivando uma abordagem lúdica e simbólica. - Foco na personalização do aprendizado, respeitando o ritmo individual das crianças na transição para o Ensino Fundamental. - Utilização de estratégias didáticas que integram aspectos lúdicos com o currículo formal, como jogos fônicos para facilitar a compreensão das letras e dos sons. - Promoção de atividades que estimulam a acuidade auditiva, como identificação de rimas e aliterações, preparando os alunos para etapas posteriores do aprendizado formal. - Uso de objetos concretos durante as atividades, como a cesta de brinquedos para associar objetos com letras do nome das crianças, incentivando a aprendizagem visual e tátil. - Enfoque na criação de um ambiente acolhedor e seguro, onde o afeto e o conhecimento profundo das características individuais de cada criança são priorizados.

RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam uma relação de respeito à infância, destacam uma relação afetuosa, observadora e atenta às manifestações. - Valorizam o brincar como uma forma essencial de aprendizagem. - Praticam uma escuta ativa e observação cuidadosa das necessidades individuais das crianças, adaptando as estratégias pedagógicas conforme o desenvolvimento e os interesses delas. - Reconhecimento da importância do encantamento e curiosidade das crianças como motivadores para a aprendizagem.
DIFICULDADES E DESAFIOS ENCONTRADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa integração entre profissionais das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, evidenciando a necessidade de melhorar a comunicação e colaboração entre esses grupos. - A falta de materiais pedagógicos, brinquedos e salas pedagogicamente adequadas para crianças dos anos iniciais. - A estrutura das escolas de Ensino Fundamental ainda não está de acordo com as necessidades das crianças, quanto aos espaços brincantes, horários desarticulados que não são ideais para atender às necessidades específicas dessa faixa etária, com muitas interrupções e trocas de aulas que afetam o ritmo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As professoras envolvidas no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental expressam uma série de concepções e perspectivas fundamentais. Reconhecem a importância desse momento ocorrer de forma gradual, destacando a necessidade de uma abordagem individualizada para garantir uma experiência positiva e prazerosa de aprendizagem. Para isso, adotam estratégias que valorizam o afeto, a ludicidade, preparando e incentivando as crianças para as demandas do novo ciclo escolar.

No contexto das abordagens pedagógicas, priorizam o acolhimento, o respeito ao tempo de cada criança e a utilização de atividades lúdicas e concretas para promover o aprendizado. Buscam integrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visando uma transição harmoniosa e significativa. A relação com as crianças é pautada pelo cuidado, pela atenção e pelo respeito às suas necessidades individuais, valorizando sua autonomia e independência.

É notável como as professoras reconhecem a importância do afeto, acolhimento e compreensão das particularidades de cada criança, estando assim presentes em suas estratégias e ações pedagógicas. A ênfase na ludicidade como ferramenta fundamental para a aprendizagem inicial é particularmente interessante. As professoras trouxeram a compreensão de que as crianças podem e devem aprender através do brincar, e isso é incorporado em suas práticas pedagógicas, inclusive no Ensino Fundamental.

O brincar é valorizado como base para o aprendizado inicial, as abordagens pedagógicas adotadas durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental refletem uma preocupação compartilhada entre as professoras em garantir que a criança chegue ao 1º ano com mais confiança e segurança. Tanto as professoras de Educação Infantil quanto as do Ensino Fundamental reforçam a importância do brincar no processo de aprendizagem, utilizando jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, bem como destacam a importância do acolhimento e da compreensão das necessidades individuais das crianças que estão fazendo essa transição. Elas enfatizam a criação de um ambiente seguro e acolhedor para que as crianças se sintam confortáveis e confiantes para explorar e aprender.

Essa convergência entre as duas etapas educacionais baseia-se no reconhecimento das diferenças e concepções específicas de cada fase, procurando estabelecer uma parceria colaborativa marcada pelo respeito mútuo e pelo diálogo. Ao considerar a passagem das crianças entre essas etapas, é fundamental preservar o espaço para a infância, valorizando o brincar, a curiosidade e a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem integrada e respeitosa contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

A colaboração entre escola e famílias desempenha um papel fundamental nesse processo, pois, como destacado pelas professoras, ajuda a alinhar expectativas, oferecer suporte adequado e criar um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças. É essencial que as famílias compreendam a importância de respeitar o ritmo de cada criança e considerem que o processo de aprendizagem é exclusivo para cada indivíduo. As professoras destacam a importância de uma formação específica e contínua para lidar com os desafios da alfabetização e do letramento nas séries iniciais, refletindo a responsabilidade ética, política e profissional dos educadores em se prepararem para a prática docente.

Ao considerar as preocupações e expectativas das famílias, durante a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as professoras estão se mostrando sensíveis às necessidades destas crianças e buscando construir uma parceria eficaz para ajudar em seu desenvolvimento educacional. Essa abordagem colaborativa não só fortalece os laços entre escola e famílias, mas também promove um ambiente de apoio mútuo e compreensivo.

No entanto, também são evidenciadas algumas lacunas e desafios, especialmente no que diz respeito à passagem das crianças para o Ensino Fundamental. As professoras do Ensino Fundamental destacam a falta de preparação e infraestrutura adequada para receber as crianças, o que torna o processo desafiador e pouco acolhedor. Além disso, há uma desconexão entre as expectativas da Educação Infantil e a realidade das crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental, o que sugere a necessidade de uma abordagem mais integrada e alinhada entre essas etapas. Integrar a compreensão teórica do desenvolvimento humano na infância com a prática pedagógica é essencial para garantir uma educação de qualidade em todas as etapas da jornada educacional das crianças.

É evidente a necessidade de investimento em formação docente, recursos adequados e políticas educacionais que valorizem a singularidade de cada criança/aluno e reconheçam o papel crucial das professoras no desenvolvimento integral das crianças. Isso requer uma abordagem pedagógica sensível, colaborativa e orientada por princípios claros de desenvolvimento humano na infância.

A passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é vista pelas docentes como um momento de extrema importância na vida escolar, marcando o início da vida acadêmica das crianças. Elas enfatizam a necessidade de uma abordagem cuidadosa e gradual nesse processo, reconhecendo que algumas crianças podem precisar de mais tempo para se adaptarem às mudanças. As professoras destacam a importância de garantir uma mudança mais significativa, evitando rupturas abruptas na rotina e nos objetivos educacionais das crianças. Para isso, compreendem a importância de uma preparação docente contínua, com formações e práticas voltadas a esse contexto ao longo do ano, promovendo segurança, confiança e entusiasmo nas crianças que estão prestes a ingressar no Ensino Fundamental.

A ênfase recai na necessidade de uma abordagem leve e significativa durante esse processo, visando preservar a experiência positiva das crianças na Educação Infantil e garantir que elas continuem gostando do ambiente escolar, ao chegarem no Ensino Fundamental. As perspectivas convergem para a ideia de que a passagem de uma para outra etapa deve ser cuidadosamente planejada.

Os relatos das professoras refletem a falta de estrutura física adequada, divisão limitada de tempo e espaço, e a falta de comunicação entre as escolas de Educação

Infantil e Ensino Fundamental, mesmo separadas apenas por um muro. As sugestões das professoras para melhorar a passagem das crianças entre os diferentes projetos educacionais incluem a implementação de formações conjuntas, maior interação e interação entre os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, investimento em recursos materiais e pedagógicos adequados, fortalecimento da comunicação entre os professores e alinhamento das práticas pedagógicas.

Essas sugestões são fundamentais para superar os desafios identificados e promover uma transição mais suave e eficaz para as crianças. A colaboração entre os profissionais da educação, juntamente com o apoio institucional e o investimento em recursos adequados, são alicerces fundamentais para criar um ambiente educacional mais propício ao desenvolvimento integral das crianças, durante essa fase da sua passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

As falas das professoras que lidam com a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental destacam desafios estruturais, pedagógicos e emocionais que permeiam a prática docente. A experiência dessas professoras reflete a dedicação e o compromisso necessário para promover uma transição significativa das crianças entre os diferentes níveis educacionais. A sensibilidade pedagógica, o aprendizado contínuo e a adaptação às dificuldades solicitadas demonstram a importância de abordagens mais sensíveis na educação, reconhecendo a complexidade da identidade profissional das educadoras.

É fundamental reconhecer a importância da formação e desenvolvimento contínuo dos professores para a qualidade do processo educacional. Ainda não é suficiente que as professoras apenas possuam uma formação inicial. É necessário que essa formação seja contínua e conectada ao ambiente escolar, permitindo que as docentes reflitam sobre suas práticas e ajustem suas abordagens pedagógicas com base nas realidades e desafios encontrados na sala de aula. Isso garante que as professoras estejam em condições de tomar decisões informadas e eficazes, contribuindo para uma educação de qualidade que respeita e valoriza a singularidade de cada criança. Dessa forma, a identidade profissional da professora se fortalece, e a escola se transforma em um espaço verdadeiramente acolhedor e promotor de aprendizado significativo.

Com base nos relatos das professoras sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é possível sugerir medidas para qualificar e aprimorar esse processo?

Primeiramente, investir em formação docente contínua é essencial. Os professores devem receber suporte e capacitação adequados para lidar com as particularidades desse momento de transição, com formações específicas para atuantes nos grupos 6 da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Essas formações devem enfatizar não apenas práticas pedagógicas, mas também proporcionar um conhecimento aprofundado sobre as características específicas de cada contexto educacional.

Para aproximar as etapas, é essencial que os professores compreendam o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos. Isso inclui uma compreensão abrangente da alfabetização e do processo pelo qual ela ocorre, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Os educadores precisam estar cientes do papel da Educação Infantil, que deve priorizar as interações e as brincadeiras, evitando a pressão de conteúdos acadêmicos precoces ou a antecipação da escolarização. No entanto, é igualmente importante que essa abordagem seja intencional e focada em ampliar o conhecimento e o repertório das crianças, assegurando seus direitos e cumprindo a função pedagógica docente.

Além disso, é importante que os docentes atuantes no Ensino Fundamental estejam preparados para receber as crianças, compreendendo seus contextos individuais e organizando o ambiente escolar de forma a promover o desenvolvimento e seus interesses. Questões como essas devem ser abordadas de maneira abrangente durante as formações.

A parceria entre escola e famílias também desempenha um papel crucial. É importante envolvê-las no processo, oferecendo-lhes orientação e suporte para entender e apoiar seus filhos durante essa fase de mudança.

Um ambiente escolar acolhedor e seguro é indispensável para que as crianças se sintam confortáveis e confiantes ao fazer essa transição. Isso inclui garantir recursos materiais e pedagógicos adequados, bem como espaços de aprendizagem flexíveis e diversificados.

A comunicação efetiva entre as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental é outra medida importante. O compartilhamento de informações sobre o

desenvolvimento das crianças pode ajudar a preparar melhor os professores e oferecer um suporte mais informado às necessidades das crianças.

A formação continuada dos professores é fundamental para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e promover uma educação de qualidade. Essa abordagem é crucial para criar um ambiente educativo inclusivo e eficaz, que atenda tanto às necessidades imediatas das crianças quanto às exigências de uma sociedade em constante evolução. Garantir o direito dos professores à formação continuada e das crianças à aprendizagem de qualidade é essencial para concretizar a utopia de uma escola inclusiva e justa para todos.

Essas medidas marcam o início de um compromisso fundamental para assegurar uma educação de qualidade, que respeite e também promova o desenvolvimento integral das crianças. Ao oferecer oportunidades e abrir caminhos para realizações, possibilita-se a elas uma transição significativa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dessa forma, contribui-se não apenas para o crescimento pleno das crianças, mas também para o fortalecimento de uma educação que verdadeiramente promova o aprendizado e o bem-estar de todos.

PALAVRAS FINAIS

Tornei-me pesquisadora a partir da minha experiência docente, o que me permitiu ir além e conhecer outras práticas docentes. Ser pesquisadora foi um exercício de distanciamento da minha própria prática, possibilitando realizar as entrevistas e análises com o olhar objetivo da pesquisa, e não somente com a perspectiva de professora.

A pesquisa teve como questão central: como os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que atuam nos Grupos 6 e Primeiros Anos, frente às demandas legais e curriculares, definem a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e a partir dessa compreensão, de que forma organizam suas práticas pedagógicas? Para responder a esses questionamentos foram traçados os objetivos.

Retomo os objetivos da pesquisa, iniciando pelo objetivo geral que foi compreender as perspectivas e as ações relacionadas à passagem das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, segundo as docentes atuantes nessas etapas educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A respeito deste objetivo, os relatos das docentes destacaram a importância de um processo de mudança de uma para outra etapa que seja leve e tranquilo, respeitando as mudanças significativas na rotina das crianças. Elas enfatizaram a necessidade de um acolhimento cuidadoso, onde as crianças se sintam seguras e motivadas, promovendo uma experiência positiva e prazerosa. O processo é individual e varia de criança para criança, sendo essencial respeitar o ritmo de cada uma e garantir que a passagem ocorra de forma contínua e lúdica ao longo do ano.

O primeiro objetivo específico era descrever aspectos das políticas e documentos orientadores de abrangência nacional e da Rede Municipal de Ensino que tratam da passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para isso, foram analisados documentos de abrangência nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), bem como documentos específicos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como as Diretrizes Curriculares (2015) e a Proposta Curricular (2016). A análise forneceu uma descrição integrada dos aspectos das

políticas e documentos orientadores que tratam da passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tanto em âmbito nacional quanto no contexto específico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nesses documentos foi possível identificar diversas menções a estratégias e princípios que visam assegurar a continuidade e a qualidade no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Primeiramente, a **articulação entre as etapas educacionais** é considerada essencial. Os documentos enfatizam a necessidade de uma estreita cooperação entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem. Para isso, são propostos encontros, visitas e reuniões que permitam aos docentes compartilhar informações sobre as crianças e alinhar suas práticas pedagógicas.

A **continuidade do desenvolvimento integral** das crianças é um ponto central abordado. Os textos sublinham a importância de respeitar as singularidades das crianças, proporcionando um acolhimento afetivo e cuidadoso e evitando a antecipação de conteúdos específicos do Ensino Fundamental.

A **utilização de instrumentos de registro**, como portfólios e relatórios de avaliação, é recomendada, para que os professores do Ensino Fundamental compreendam os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças na Educação Infantil. Esses registros facilitam uma transição mais fluida e respeitosa, garantindo a continuidade dos processos de desenvolvimento.

Além disso, a **valorização da infância e da brincadeira** é fortemente ressaltada. Os documentos destacam a necessidade de criar espaços e tempos para a brincadeira e a interação das crianças, reconhecendo a brincadeira como uma forma essencial de aprendizagem e desenvolvimento.

Uma **perspectiva emancipadora** também é promovida, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais e ativos e incentivando uma Pedagogia da Escuta. Os documentos enfatizam a importância de permitir que as crianças vivam plenamente sua infância, participem de sua educação e sejam ouvidas em seus processos de aprendizagem.

A **organicidade da Educação Básica** é reiterada, com continuidade e articulação entre suas diferentes etapas e fases. Este princípio assegura que a educação seja

vista como um processo contínuo e coeso, respeitando as especificidades de cada etapa.

Os documentos sugerem **estratégias específicas de acolhimento** para crianças e docentes, visando garantir uma transição suave baseada nos conhecimentos prévios das crianças. Ainda, é proposto o **acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças**, sem objetivos de seleção, promoção ou classificação, mas sim como uma forma de assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem. A **integração das políticas educacionais** entre as diferentes etapas da Educação Básica é considerada crucial. A ênfase é colocada na necessidade de uma política educacional que integre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Portanto, os documentos analisados destacam a importância de uma transição bem planejada e articulada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com ênfase na continuidade dos processos de aprendizagem e no respeito à singularidade das crianças. As estratégias propostas visam garantir que as crianças sejam vistas como sujeitos ativos em seu processo educativo, promovendo um desenvolvimento integral e uma experiência educacional significativa.

A respeito do segundo objetivo específico, interpretar as concepções das docentes quanto à articulação entre a Educação Infantil e os Anos iniciais, com base nos depoimentos das professoras sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi possível interpretar suas concepções sobre a articulação entre essas etapas como um processo crucial no desenvolvimento educacional e emocional das crianças.

As professoras valorizam essa transição como um marco significativo na vida das crianças, enfatizando a necessidade de uma abordagem cuidadosa e gradual. Elas reconhecem que cada criança tem seu ritmo e necessidades individuais, e isso deve ser respeitado durante todo o processo de transição. Para elas, é fundamental garantir uma passagem mais significativa, evitando rupturas abruptas na rotina e nos objetivos educacionais das crianças.

A preparação para essa transição não se limita ao início do ano letivo, mas é vista como um trabalho contínuo ao longo de todo o período escolar. Isso inclui estratégias pedagógicas que promovam segurança, confiança e entusiasmo nas crianças que estão prestes a ingressar nos Anos Iniciais. A abordagem lúdica e gradual é destacada

como eficaz para promover a aceitação e a adaptação dos alunos ao novo ambiente escolar.

As professoras também enfatizam a importância de uma continuidade curricular planejada, que permita às crianças consolidar e expandir o que aprenderam na Educação Infantil, como letramento e numeramento. Essa integração curricular visa não apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também ao fortalecimento do vínculo emocional das crianças com a escola, garantindo que elas continuem gostando do ambiente escolar nos Anos Iniciais.

Além disso, a sensibilidade docente é um aspecto fundamental neste contexto. As professoras demonstram preocupação em observar, escutar e entender as crianças, suas ansiedades, medos e expectativas. Esse cuidado permite que adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada criança, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor que respeita suas individualidades.

Ademais, as professoras valorizam as individualidades das crianças, durante o processo de transição. Elas compreendem que algumas crianças podem necessitar de mais tempo para se adaptar às novas rotinas e exigências dos Anos Iniciais, enquanto outras podem demonstrar uma adaptação mais rápida. Essa sensibilidade às diferenças individuais é crucial para oferecer um suporte educacional e emocional adequado, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

A articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, segundo as professoras, não se resume apenas à continuidade acadêmica, mas também à promoção de uma experiência educacional significativa e enriquecedora para as crianças. Elas enfatizam a importância de criar um ambiente escolar estimulante, onde as crianças se sintam seguras, confiantes e motivadas a explorar novos conhecimentos.

Quanto ao terceiro objetivo específico, explicitar as experiências e práticas docentes quanto à passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir das entrevistas, ficou evidente que as estratégias individualizadas são essenciais para atender às necessidades específicas de cada criança. As práticas docentes destacam-se pela implementação de atividades lúdicas e projetos interdisciplinares que colocam o brincar como central na aprendizagem.

A introdução à escrita formal é conduzida de maneira gradual e lúdica, utilizando materiais variados que ajudam as crianças a entender a função social da escrita,

desde atividades simples até projetos que transformam o aprendizado em uma aventura significativa.

Estratégias individualizadas são essenciais, reconhecendo que o que funciona para uma criança pode não ser eficaz para outra. A ludicidade é central nesse processo inicial de aprendizagem, respeitando o tempo dedicado ao brincar, e introduzindo gradativamente a rotina escolar, para que compreendam os diferentes momentos do dia.

Em relação às relações com as crianças, as docentes cultivam uma abordagem respeitosa à infância, enfatizando um ambiente afetuoso, observador e atento às manifestações individuais. Valorizam o brincar como uma forma essencial de aprendizagem e praticam uma escuta ativa, adaptando suas estratégias pedagógicas conforme o desenvolvimento e interesses das crianças, reconhecendo o encantamento e a curiosidade como motivadores fundamentais para o aprendizado. A criação de um ambiente acolhedor é outro aspecto essencial. Estabelecer um ambiente seguro, onde o afeto e o conhecimento profundo das características individuais de cada criança são priorizados, promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também emocional.

No que diz respeito à formação, ao currículo e às crianças, com base nos depoimentos, foi possível compreender uma visão unificada sobre a importância dessa transição como um marco significativo no percurso educacional das crianças. As professoras enfatizam a necessidade de uma articulação cuidadosa entre as etapas, que englobe formação contínua dos educadores, alinhamento curricular e atenção às necessidades individuais das crianças.

Para as professoras, a formação continuada é essencial para prepará-las adequadamente para lidar com as especificidades da transição, proporcionando estratégias pedagógicas que promovam uma adaptação suave e positiva. Elas reconhecem que essa preparação não se limita ao início do ano letivo, mas deve ser um processo contínuo ao longo de todo o período escolar.

Ficou evidente que a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer uma atenção especial e estratégias individualizadas para cada criança. Apesar dos esforços em melhorar a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ainda há desafios significativos a serem enfrentados. Para aprimorar a transição das crianças da Educação Infantil para o

Ensino Fundamental, é fundamental implementar estratégias específicas e abrangentes. Primeiramente, é essencial estabelecer programas de transição estruturados, incluindo visitas regulares às salas do Ensino Fundamental e atividades conjuntas entre as etapas. Além disso, investir em formação continuada específica para os professores, focada em estratégias de transição e alfabetização, é crucial para alinhar práticas pedagógicas e enfrentar desafios.

A comunicação e a colaboração entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental devem ser fortalecidas por meio de reuniões regulares e sistemas de registros compartilhados. É crucial criar condições favoráveis para o diálogo, oferecendo tempo e espaço para encontros frequentes, onde os profissionais possam trocar conhecimentos e compartilhar as práticas realizadas em cada etapa. Esses encontros permitem que os professores conheçam melhor as crianças e as reconheçam como participantes ativos e sujeitos de seu próprio aprendizado, conforme defendido ao longo desta dissertação.

Melhorias estruturais nas escolas, principalmente nas escolas que atendem os Anos Iniciais são fundamentais para torná-las aptas a receber as crianças como instituições de primeira infância, que possibilitem o aprendizado, o desenvolvimento e o brincar. Isso inclui a instalação de parques adequados, bibliotecas com literatura apropriada para a faixa etária, e salas equipadas com materiais pedagógicos necessários e adequados para auxiliar na alfabetização. Além disso, é essencial criar espaços que possibilitem o brincar, com diversas materialidades, conforme tão explicitado pelas docentes do 1º ano. A criança não sentirá a ruptura de forma negativa se, ao chegar em sua nova escola, encontrar um ambiente que respeite sua infância e valorize o brincar. Essas melhorias estruturais são indispensáveis para garantir um ambiente de aprendizagem que reconheça e acolha as necessidades das crianças.

O envolvimento das famílias também desempenha um papel fundamental. Promover encontros regulares entre a escola e as famílias e encorajar a participação em atividades escolares são medidas importantes para criar um ambiente de apoio e colaboração.

O comprometimento de governos, instituições de ensino, professores, famílias e comunidades, pode ser um possível caminho para assegurar uma educação de qualidade que acolha e respeite todas as crianças, assegurando-lhes igualdade de oportunidades e um desenvolvimento integral. A pesquisa buscou contribuir para essa

discussão ao evidenciar as perspectivas práticas e desafios, quanto às mudanças vivenciadas pelas crianças, ao saírem da Educação Infantil e adentrarem para o âmbito dos Anos Iniciais, buscando, por meio de um diálogo instaurado com as professoras, reflexões teóricas e proposições. Também visou a ressignificação das perspectivas e práticas, sugerindo caminhos para possíveis aprimoramentos quanto a uma passagem que merece atenção, por se tratar de organizações pedagógicas, curriculares e espaciais tão diferentes.

A pesquisa atual sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para os Ensino Fundamental revela algumas lacunas que podem ser exploradas em estudos futuros. Primeiramente, há uma necessidade de investigar mais profundamente o impacto das políticas educacionais, tanto em nível nacional quanto local, e como essas políticas influenciam as práticas pedagógicas e a experiência das crianças durante essa transição. Além disso, é crucial explorar os desafios específicos enfrentados por crianças com necessidades especiais ou de grupos minoritários, garantindo uma transição inclusiva e equitativa para todos os alunos.

Outra lacuna significativa reside na falta de pesquisa que incorpore diretamente a perspectiva das crianças, durante o processo de transição. Entender como as crianças percebem essa mudança e quais são suas necessidades emocionais e educacionais pode informar melhor as práticas escolares e políticas educacionais.

A formação inicial e continuada dos professores também merece atenção, investigando como essa formação prepara adequadamente os docentes para lidar com as particularidades da transição e promover práticas pedagógicas eficazes que apoiem o desenvolvimento contínuo dos alunos ao longo do Ensino Fundamental.

Adicionalmente, é essencial avaliar a eficácia de diferentes estratégias de acolhimento e integração utilizadas pelas escolas para facilitar uma transição suave e positiva. Isso inclui não apenas estratégias pedagógicas, mas também o uso de tecnologias educacionais e a integração de espaços físicos adequados que promovam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças de maneira integral.

A pesquisa revela a complexidade e a importância da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando a necessidade de uma abordagem cuidadosa e integrada. A partir das vozes das professoras e das análises de documentos, fica evidente que essa passagem não deve ser vista apenas como uma mudança de etapa educacional, mas como um processo crucial para o

desenvolvimento integral das crianças. As estratégias pedagógicas centradas no brincar, a valorização das singularidades individuais e a continuidade curricular são fundamentais para garantir uma transição suave e significativa.

É essencial reconhecer que cada criança enfrenta essa transição de maneira única, exigindo flexibilidade e sensibilidade por parte dos educadores. A criação de ambientes escolares acolhedores, que respeitem a infância e promovam o desenvolvimento pleno, é um elemento-chave para o sucesso dessa passagem. Além disso, a colaboração entre os professores, o envolvimento das famílias e investimentos em infraestrutura escolar são fundamentais para criar condições favoráveis ao aprendizado e ao bem-estar das crianças.

Em última análise, a pesquisa sugere que melhorias contínuas nas práticas pedagógicas e na estrutura escolar podem promover uma transição mais eficaz e enriquecedora para as crianças, contribuindo para uma educação de qualidade que respeite e valorize suas necessidades individuais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Reflexões sobre a formação de professores(as)**: Questões sempre presentes! Boletim GEPEM, [S. l.], n. 81, p. 105–117, 2022. DOI: 10.4322/gepem.2022.032. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/487>. Acesso em: 4 jun. 2024.
- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de BRICHI, Caren Cristina, ZAPATA, Soraia Irrigaray. **Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização**: Continuidades, rupturas e ressignificações. Cad. CEDES. v. 37, n.102, p. 201-218. 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. IN: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. **Anais...** Brasília: MEC, 1994. p. 88-92.
- ARROYO, **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2011.
- BATTISTI, Alba. MARTINS FILHO, Lourival José. Formação docente no Brasil: cenários e desafios. **Intercambios**. Dilemas y transiciones De La educación superior , v. 3, p. 27, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- BRITTO, Percival Leme. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In FARIA, A. L. G.; MELO, A. S. (Orgs). **O Mundo da escrita e o universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.05-21.
- CELLARD, A. **A Análise documental**. In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis-RJ, Vozes, 2008, p. 295-316.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan R. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Julice; MARTINS, Elisabete Militz Wypczynski Martins. MARTINS JUNIOR, Luiz. **Formação docente: sentidos e discursos de professoras de educação infantil como portadoras de vez e voz**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e 020005, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8647. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8647>. Acesso em: 5 jun. 2024.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999

FLORIANÓPOLIS (SC). **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Santa Catarina. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2016**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

Florianópolis (SC). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Reedição das orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura do de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (org.). **Paixão de aprender**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 11-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Professora **Sim, tia não**: cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2002.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza ; BIASOLI, Karina Alves. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças**. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 20, n. 66, p. 1230–1254, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.066.DS13. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26966>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GONÇALVES, Luciana dos Santos; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.],

v. 28, n. Contínua, p.e035, 2021. DOI:10.14393/ER-v28a2021-35. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60973>. Acesso em: 02 ago. 2023.

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. (org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out, 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação Infantil**: especificidades da docência. Florianópolis: UDESC, 2013.

MELLO, Suely Amaral. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 47–71, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p47. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33683>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. (org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MIRANDA, Arlete. Aparecida Bertoldo FARIA; Daniella. Salviana. A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 828–852, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50989>. Acesso em: 10 maio. 2024.

Organização Mundial da Saúde OMS. **Histórico da Pandemia de COVID-19**, 2021 <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo>, acesso em 19/07/2023

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. EBM Antônio Paschoal Apóstolo Florianópolis, 2023

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. EBM Darcy Ribeiro. Florianópolis, 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. EBM Maria Conceição Nunes, 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. NEIM Lausimar Maria Laus. Florianópolis, 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. NEIM São João Batista. Florianópolis, 2023.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 maio 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-39, jan./jun. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Mapa de conceitos da sociologia da infância. **Revista zero-a-seis**, produção eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nuclein) da UFSC/CED, n.º. 14, ago./dez. 2006

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José. Docência e formação de professores (as): cenários e perspectivas. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2017. DOI: 10.5965/24471267312017040. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/9088>. Acesso em: 19 jun. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semionovic. **Obras escogidas: Fundamentos de defectología**. Madrid: Apredizaje Visor, 1997.

APÊNDICE A- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE EDUCAÇÃO - FAED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

PESQUISADORA: Danielle Jurema Barcelos

CONTATO: (48) 991298184

EMAIL: danibarcelosprofe@gmail.com

SOBRE A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Esse material faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação cuja temática aborda **A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES** tendo como objetivo compreender as ações e as perspectivas de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dos profissionais atuantes nestas etapas e quais as implicações em suas práticas pedagógicas. Ressalto que sua identidade será preservada e que nossa conversa será utilizada seguindo os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. A execução da entrevista acontecerá de maneira dinâmica respeitando as necessidades apresentadas no percurso. O momento da entrevista tem previsão média de uma hora e vinte minutos de duração. Para uma transcrição fiel de suas respostas, estarei utilizando um gravador de voz. Esta gravação não será exposta em nenhum evento ou trabalho acadêmico, ela será utilizada apenas para facilitar a transcrição de sua fala oral para a pesquisa. Dessa forma, apresento abaixo os eixos centrais que guiarão esse momento:

- a) Dados de formação e atuação profissional
- b) Concepções e Perspectivas

- c) Estratégias, ações e papel docente.
- d) Abordagens pedagógicas
- e) Relação com as crianças
- f) Apoio, parceria e colaboração
- g) Avaliação e formação: desafios e melhorias
- h) Sugestões
- i) Reflexão final



I – DADOS ACADÊMICOS

Data e hora (entrevista):

Local (entrevista):

Nacionalidade

☐ Brasileiro (a)

☐ Estrangeiro (a) País: _____

Dados da Formação

Ensino médio ☐ público ☐ privado ☐ outro _____

Ensino superior– Graduação

☐ Pedagogia

☐ outro _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação – Especialização

☐ Sim

☐ Não

Especialização em: _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação – Mestrado

☐ Sim

☐ Não

Mestrado em: _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Pós – Graduação – Doutorado

☐ Sim

☐ Não Doutorado em: _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Dados de Atuação

Quanto tempo de experiência como docente na educação básica?

☐ Educação Infantil - Período de atuação _____

☐ Anos Iniciais - Período de atuação _____

☐ Anos finais - Período de atuação _____

☐ Ensino médio - Período de atuação _____

☐ EJA - Período de atuação _____

☐ Educação Especial- Período de atuação _____

☐ Ensino superior - Período de atuação _____

☐ Outros _____

II- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

DIMENSÕES	QUESTÕES MOBILIZADORAS – PASSAGEM DAS CRIANÇAS DA EI PARA OS AI
a) Perspectivas	<p>1.Qual o seu entendimento de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?</p> <p>3.Como você definiria o papel de cada etapa (EI e EF) para o processo da transição?</p>
b) Estratégias, ações e papel docente.	<p>1.Quais estratégias específicas você implementa para ajudar na adaptação das crianças ao novo ambiente do Ensino Fundamental?</p> <p>2.Quais ações você realiza para ajudar as crianças que vivenciam a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Poderia explicar algumas ações realizadas que tenham sido significativas?</p> <p>3.Como avalia a efetividade destas ações? Você tem conseguido acompanhar</p>
c) Abordagens pedagógicas	<p>1. Como você pensa que a abordagem pedagógica na Educação Infantil pode ser ajustada para atender às necessidades das crianças que sairão desta etapa e vão para o 1º ano?</p> <p>2.Como você pensa que a abordagem pedagógica no Ensino Fundamental pode ser ajustada para atender às necessidades das crianças recém-chegadas da Educação Infantil?</p> <p>3.Como você promove a continuidade do desenvolvimento das crianças durante a transição, considerando a diferença entre as duas etapas?</p>
d) Relação com as crianças	<p>1.Qual a sua principal preocupação em relação às crianças que vão vivenciar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?</p> <p>2.Quais ações você realiza para ajudar as crianças que vivenciam a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Como avalia a efetividade destas ações?</p> <p>3. Como percebe as crianças, ao saberem que vão mudar de etapa? (EI)</p> <p>4. Como percebe as crianças que chegam no 1º ano? (AI)</p>
e) Apoio, parceria e colaboração	<p>1.Quais são os recursos, materiais ou apoio que você acredita serem essenciais para facilitar a passagem das crianças de forma mais eficaz?</p> <p>2.Você acredita que a colaboração entre famílias, professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é fundamental para uma passagem bem-sucedida? Se sim, como essa colaboração é produzida?</p> <p>3.Como você aborda as expectativas das famílias em relação à passagem? Qual é o papel da comunicação com elas nesse processo?</p>

	<p>4.Você consegue realizar parceria ou conversa com os professores da outra etapa? Considera importante? De que forma realizam?</p> <p>5. Como os demais profissionais da escola ajudam nesse processo?</p> <p>6.Em sua opinião, qual é o papel das atividades extracurriculares ou complementares na promoção de uma passagem mais significativa?</p>
f) Formação, desafios, melhorias e aprendizados	<p>1.Você acredita que a formação profissional dos professores precisa ser adaptada para melhor lidar com a passagem entre as etapas? Como você imagina que isso poderia ser feito?</p> <p>2.Quais são os indicadores ou sinais que você observa para avaliar a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?</p> <p>4.Quais as dificuldades ou desafios encontrados para a realização de ações de transição entre as etapas? Como lida com eles?</p>
g) Sugestões e Reflexão final	<p>1. O que você acha que poderia ser realizado para qualificar (ou melhorar) na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?</p> <p>2. Poderia dar sugestões ou ideias?</p> <p>3. Quais aprendizados você tem tido durante sua atuação docente neste contexto?</p>

ANEXO I- PRIMEIRA PÁGINA DO PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES

Pesquisador: Danielle Jurema Barcelos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74404923.4.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.540.873

Apresentação do Projeto:

Trata-se da terceira versão da pesquisa intitulada "A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES", sob responsabilidade da pesquisadora Danielle Jurema Barcelos e orientação da Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE da FAED.

Instrumento: Entrevista semiestruturada (presencial)

Participantes: professores 1º Ano do Ensino Fundamental e do Grupo 6 da Educação Infantil

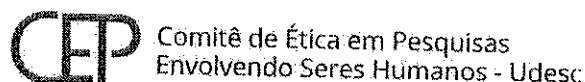
Situação do Parecer: Continuação do Parecer: 6.540.873

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

FLORIANÓPOLIS, 29 de novembro de 2023

ANEXO II- DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA



GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES" declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Documento assinado digitalmente
 DANIELLE JUREMA BARCELOS
 Data: 18/09/2023 19:20:54-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Florianópolis, 30 / 08 / 2023 .

 Ass: Pesquisador Responsável

 Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Celso João Carminati
 Cargo: Diretor Geral FAED
 Instituição: UDESC
 Número de Telefone: 48-36648546

 Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Luciane Volken
 Cargo: Gerente Formação Continuada
 Instituição: Prefeitura Municipal Florianópolis
 Número de Telefone: (48) 999358358

Luciane Volken
 Gerente de Formação Continuada
 Matrícula 29196-0

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte - Lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO III- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa mestrado intitulada A PASSAGEM DAS CRIANÇAS EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES, que fará

a realização de entrevista, tendo como objetivo geral: compreender as perspectivas e as ações relacionadas à passagem das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, segundo os docentes atuantes nestas etapas, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Como objetivos específicos registro: descrever aspectos das políticas e documentos orientadores de abrangência nacional e da rede municipal de ensino que tratam da passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; investigar as concepções dos docentes quanto à articulação entre a Educação Infantil e os Anos iniciais, no que diz respeito à formação, ao currículo e às crianças; analisar as experiências e práticas docentes quanto à passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É questão norteadora: como os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que atuam nos Grupos 6 e Primeiros Anos, frente as demandas legais e curriculares, definem a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a partir dessa compreensão, de que forma organizam suas práticas pedagógicas? Serão previamente marcados data e horário para ida a campo com para a entrevista com as(os) docentes das unidades educativas. Estas medidas serão realizadas nas seguintes escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: EBM Antônio Paschoal Apóstolo, EBM Maria Conceição, NEIM Lausimar Maria Laus, NEIM São João Batista, EBM Darcy Ribeiro. Para a realização das entrevistas serão realizados um encontro com os docentes de cada unidade que participarão da entrevista para expor o porquê da pesquisa e da importância da colaboração das(os) mesmos. Também será comunicado não ser obrigatório participar da entrevista, caso não tenha interesse em contribuir com a pesquisa.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos: 1. Desconforto; 2. Medo; 4. Vergonha; 5. Cansaço ao responder às perguntas. Por envolver mediações não invasivas por meio de respostas a uma entrevista, sendo solicitado que o(a) Senhor(a) responda a algumas questões de identificação e perfil, bem como algumas questões previamente elaboradas através de um roteiro que retratem sua compreensão sobre: Concepções e Perspectivas, Estratégias, ações e papel docente, Abordagens pedagógicas Relação com as crianças, Apoio, parceria e colaboração, Avaliação e formação: desafios e melhorias, Sugestões e Reflexão final. Não é obrigatório responder todas as questões colocadas e sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, se assim o desejar. A execução da entrevista acontecerá de maneira dinâmica respeitando as necessidades apresentadas no percurso. O momento da entrevista tem previsão média de uma hora e vinte minutos de duração. Para uma transcrição fiel das respostas, estarei utilizando um gravador de voz. Esta gravação não será exposta em nenhum evento ou trabalho acadêmico, ela será utilizada apenas para facilitar a transcrição de sua fala oral para a pesquisa.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um codinome, de sua escolha, tendo em vista a necessidade de análise qualitativa das respostas às perguntas do questionário, o que irá ajudar a construir a dissertação. A pessoa que desenvolverá os procedimentos de

coleta e análise dos dados será este pesquisador Pedagogo e mestrando em Educação.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão as contribuições resultantes que as(os) participantes da entrevista registrarem acerca da sua compreensão sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, contribuindo assim para reflexão acerca das suas prática pedagógica, a partir daquilo que for descrito que é vivenciado por eles e elas nesse contexto. Os benefícios teóricos e empíricos desta pesquisa podem aprofundar os conhecimentos acerca da Passagem em processos de formação de professoras(es) bem como em inovações pedagógicas no cotidiano escolar

Solicitamos a sua autorização também para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Reafirmamos que o(a) senhor(a) podera se retirar do estudo a qualquer momento sem constrangimentos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR MESTRANDO RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Danielle Jurema Barcelos
NÚMERO DO TELEFONE: E-MAIL: ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

NOME DA ORIENTADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Alba Regina Battisti de Souza
NÚMERO DO TELEFONE: E-MAIL: ENDEREÇO:

ASSINATURA DA ORIENTADORA:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UESCAv. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura: _____ Data: _____