



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

NANDIALLA MARIA SILVA FERNANDES

**OS DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORAS NA TRANSIÇÃO DE
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília – DF
Setembro | 2023

NANDIALLA MARIA SILVA FERNANDES

**OS DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORAS NA TRANSIÇÃO DE
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dra. Viviane
Fernandes Faria Pinto

Brasília – DF
Setembro | 2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Md Maria Silva Fernandes, Nandialla
Os desafios vivenciados por professoras na transição de
crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental /
Nandialla Maria Silva Fernandes; orientador Viviane . --
Brasília, 2023.
90 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Transição. 2. Educação Infantil. 3. Ensino
Fundamental. 4. Professoras. 5. Crianças. I. , Viviane,
orient. II. Título.

Fonte: Software da Biblioteca Central - BCE (Universidade de Brasília - UnB).

OS DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORAS NA TRANSIÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Aprovado em 11/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Viviane Fernandes Faria Pinto – MTC/FE/UnB
Presidente

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho – FE/UnB
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Etienne Baldez Louzada Barbosa – FE/UnB
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Rhaisa Naiade Pael Farias – FE/UnB
Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por ter me dado o dom da vida, por todas as oportunidades que tive e por me permitir superar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço à minha mãe Erlade que me apoiou e me incentivou em todos os momentos, por toda a dedicação e compreensão ao longo de vinte e dois anos.

Agradeço ao meu pai José Carlos por todo carinho, cuidado, esforço e apoio ao longo de toda a minha vida.

Agradeço à minha irmã Samira por me incentivar e me alegrar nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha avó Paula Francisca, por toda generosidade e sabedoria compartilhada, pela força e apoio ao longo de todos esses anos.

Agradeço à minha tia Elaine e à minha prima Hadassa, pela atenção e carinho no decorrer dessa jornada.

Agradeço à minha orientadora, Viviane Fernandes Faria Pinto, por toda disponibilidade e paciência, por me direcionar no desenvolvimento deste trabalho com tanta gentileza e dedicação.

Agradeço às minhas amigas Thaynara e Natália, duas grandes companheiras que fiz no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, por toda a ajuda e apoio.

Agradeço a todos os amigos e colegas que me ajudaram a crescer e contribuíram de alguma forma para que eu conseguisse concluir mais esta etapa na minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa, de base qualitativa, aborda os desafios vivenciados por professoras na transição de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O trabalho teve como objetivo geral identificar e compreender os desafios vivenciados pelas professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para alcance dos objetivos da pesquisa realizou-se um estudo de caso e foram utilizadas como estratégias metodológicas, a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas semiestruturadas com uma professora de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e com uma professora de uma turma de segundo período da Educação Infantil de instituições públicas de Brasília. Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância de um planejamento colaborativo no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Professoras; Crianças.

ABSTRACT

This qualitative research addresses the challenges experienced by teachers in the transition of children from Early Childhood Education to Elementary School. The general objective of the work was to identify and understand the challenges experienced by teachers in a Kindergarten and a Class School in the transition process of children from Early Childhood Education to Elementary School. In order to reach the research objectives, a case study was carried out and methodological strategies were used, documental research, bibliographical research and semi-structured interviews with a teacher of a first-year class of Elementary School and with a teacher of a second-period class of Early Childhood Education at public institutions in Brasilia. The research results showed the importance of collaborative planning in the transition process from Early Childhood Education to Elementary Education.

Keywords: Transition; Early Childhood Education; Elementary School; Teachers; Children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas	30
Quadro 2 – Características das turmas das professoras	30
Quadro 3 – Síntese das orientações para a transição presentes nos documentos oficiais	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BCE – Biblioteca Central da Universidade de Brasília
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
- DF – Distrito Federal
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SOE – Serviço de Orientação Educacional
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL DESCRITIVO	12
INTRODUÇÃO.....	14
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 A criança e a infância	17
1.2 A Educação Infantil e o Ensino Fundamental	19
1.3 A transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	21
2 METODOLOGIA	24
2.1 Percurso metodológico.....	24
2.2 Pesquisa documental	25
2.3 Entrevistas semiestruturadas	26
2.4 Passos metodológicos – entrevistas semiestruturadas.....	27
2.5 Caracterização da realidade das instituições pesquisadas	27
3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	31
3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	33
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos	35
3.3 Base Nacional Comum Curricular.....	38
3.4 Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil.....	41
3.5 Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais	45
3.6 Projeto Político Pedagógico do Jardim de Infância Urucum	47
3.7 Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Bem-te-vi	50
4 O OLHAR DAS PROFESSORAS ACERCA DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	53
4.1 Concepções de infância, criança, Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	53
4.2 Expectativas de aprendizagem.....	58
4.3 Principais dificuldades	64
4.4 Práticas e estratégias pedagógicas.....	67
4.5 Práticas da instituição.....	71
4.6 Espaços de trocas para pensar a transição.....	74
4.7 Documentos oficiais	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82

REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES.....	88
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	88
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas	89

MEMORIAL DESCRITIVO

Durante minha trajetória escolar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, meus pais se esforçaram para pagar meus estudos em uma escola particular do Paranoá, de pequeno porte e ensino tradicional, acreditando que essa seria a melhor escolha para o meu futuro. Minha mãe sempre foi muito dedicada, me acompanhava e auxiliava nos estudos, sempre me mostrando o caminho correto.

Essa pequena escola, era conhecida por ter alunos com boas notas que conseguiam bolsas de estudo em escolas particulares do Plano Piloto, consideradas escolas “de elite”, portanto até o quinto ano do Ensino Fundamental dei o meu máximo para conseguir uma bolsa de estudos em uma boa escola, pensando que assim poderia ajudar meus pais. Dessa forma, consegui ser bolsista integral em uma escola particular de grande porte localizada no Lago Sul, escola em que fiz meus anos finais do Ensino Fundamental e concluí meus estudos do Ensino Médio.

Não foi uma jornada fácil, lutei para permanecer com a bolsa até meu último ano do Ensino Médio, tive que conviver constantemente com a pressão e o medo de perder a bolsa, que tanto orgulho dava para minha família. Além disso, inicialmente, nos anos finais do Ensino Fundamental convivi com preconceitos por parte de alguns alunos com relação à localidade em que morava e com relação à minha classe social, frases como: “Paranoá, que cidade é essa? Nunca ouvi falar”, “Acho que minha empregada mora no Paranoá”, foram as minhas primeiras descobertas sobre as desigualdades sociais. Entretanto, mesmo convivendo com pessoas tão diferentes, esses preconceitos foram sendo amenizados aos poucos, de forma que encontrei e fiz amigos maravilhosos nessa trajetória.

Foi nessa mesma instituição, que me vi admirando todos os meus professores, foi ali que vi o desabrochar do meu desejo de cursar uma licenciatura. Por fazer parte de uma família humilde, com um passado difícil e com raízes em uma comunidade quilombola chamada “Caruma” no interior do Mdar aranhão, minha mãe sempre me dizia que eu deveria estudar e me esforçar e que eu poderia fazer diferente das outras mulheres da minha família. E eu fiz, passei para o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília no ano de 2019, através do PAS, e com dezessete anos de idade me tornei a primeira pessoa da família a ingressar no Ensino Superior.

Ao longo do curso de Pedagogia, me interessei pelo campo da Educação Infantil quando cursei as disciplinas Infância, Criança e Educação; Formas de

Expressão da Criança de Zero a Seis anos e Educação Infantil. Além disso, tive excelentes experiências quando realizei o Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Todos esses fatores contribuíram para que eu pensasse em realizar o Trabalho Final de Curso (TFC) sobre alguma temática relacionada à Educação Infantil, porém o interesse pela transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental surgiu por conta das minhas experiências profissionais.

Atualmente, estou acompanhando uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental em uma instituição privada na qual trabalho há cerca de dois anos. Por estar acompanhando a turma e a professora, presenciei de perto as dificuldades desse momento. Me enxergo atuando futuramente com turmas de primeiro ano e por estar ciente dos desafios enfrentados nesse período, escolhi a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como meu tema de pesquisa do TFC.

Por vezes, muitos desdenham do curso que escolhi, acredito que por ser uma profissão historicamente mais exercida por mulheres e por não apresentar os melhores salários. Porém, não posso ignorar o fato de que o acesso à educação superior é historicamente limitado e sempre foi elitizado, portanto considero o meu ingresso como uma grande conquista histórica. Tenho orgulho de dizer que sou mais uma de tantos jovens brasileiros, que inicia a primeira geração de universitários em uma família. Como futura pedagoga, espero poder ser uma agente de transformações sociais e poder impactar positivamente a trajetória educacional de outros educandos.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta como temática: a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse tema é considerado relevante, pois configura-se como um importante momento na trajetória escolar das crianças. Essa relevância reflete-se no espaço que o tema apresenta em documentos oficiais em nível nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e a Base Nacional Comum Curricular, e também em documentos oficiais de nível distrital, como o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais e o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil.

A saída da Educação Infantil e a entrada no Ensino Fundamental são marcos significativos para as crianças, pois essas etapas da Educação Básica possuem finalidades e rotinas distintas. As crianças entram em contato com intensas mudanças, um novo ambiente, a convivência com crianças maiores, a redução de jogos e brincadeiras, entre outros aspectos. A princípio, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode parecer algo simplório, porém esse processo não é fácil e apresenta diversos desafios que demandam reflexões e esforços preparatórios para esse momento. Por isso, é preciso planejar esse momento, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), é preciso estabelecer estratégias a fim de construir um ambiente que seja acolhedor para as crianças que vão enfrentar essa nova fase escolar.

Os professores que estão presentes nesse processo de transição, são desafiados constantemente, pois precisam se atentar para as peculiaridades desse momento e adotar diversas estratégias e práticas pedagógicas que sejam capazes de contribuir positivamente para a entrada no Ensino Fundamental. Portanto, a pesquisa visa ampliar o campo de estudos da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tratando especificamente das percepções das professoras de duas instituições públicas do Distrito Federal, acerca desse período.

Os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa de abordagem qualitativa, foram pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semi estruturadas com professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe localizadas no Plano Piloto ¹ de Brasília, no Distrito Federal.

¹ O Plano Piloto é uma das 35 regiões administrativas do Distrito Federal. Foi denominada de RA I justamente por ser a primeira das 35.

É de suma importância escutar as professoras, afinal são essas profissionais que estão próximas e enfrentam os desafios do processo de transição, são elas que utilizam de diversas estratégias e práticas pedagógicas para dar conta desse momento. De acordo com Sacristán (2000), o professor é um agente ativo capaz de moldar os currículos a partir de sua cultura profissional, ele pode ser considerado um tradutor dos significados das propostas curriculares.

As professoras que estão no chão da escola e dão vida às orientações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental presentes nos currículos, são uma preocupação da pesquisa. Posto isto, surge a seguinte questão: Quais os desafios vivenciados pelas professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Para responder essa questão, o seguinte objetivo geral foi elaborado: Identificar e compreender os desafios vivenciados pelas professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: 1- Identificar e compreender a discussão em torno da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na literatura; 2- Identificar e compreender as orientações para o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental presentes nos seguintes documentos oficiais: Projetos políticos pedagógicos de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais e Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil; 3- Investigar as percepções das professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe acerca das estratégias e práticas pedagógicas utilizadas no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; 4- Analisar as percepções das professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe acerca dos documentos oficiais que trazem orientações sobre o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A monografia está dividida em quatro capítulos. Além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que busca refletir sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, discutir a ideia de criança e infância e caracterizar essas duas etapas da Educação Básica. O referencial teórico está organizado nos seguintes tópicos: (1.1) A criança e a infância; (1.2) A Educação Infantil e o Ensino Fundamental; (1.3) A transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No segundo capítulo os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa são apresentados, o capítulo está dividido nos tópicos: (2.1) percurso metodológico; (2.2) pesquisa documental; (2.3) entrevistas semiestruturadas; (2.4) passos metodológicos – entrevistas semiestruturadas; (2.5) caracterização da realidade das instituições pesquisadas; (2.6) Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. O terceiro capítulo apresenta o resultado da análise documental e aborda as orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental presentes nesses documentos oficiais. O capítulo está organizado nos seguintes tópicos: (3.1) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; (3.2) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; (3.3) Base Nacional Comum Curricular; (3.4) Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil; (3.5) Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais; (3.6) Projeto Político Pedagógico do Jardim de Infância; (3.7) Projeto Político Pedagógico da Escola Classe. O quarto e último capítulo apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas com as professoras, está dividido nos seguintes tópicos: (4.1) Concepções de infância, criança, Educação Infantil e Ensino Fundamental; (4.2) expectativas de aprendizagem; (4.3) principais dificuldades; (4.4) práticas e estratégias pedagógicas; (4.5) práticas da instituição; (4.6) espaços de trocas para pensar a transição; (4.7) documentos oficiais. Em seguida, apresentam-se as conclusões do trabalho e as referências bibliográficas consultadas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A criança e a infância

Atualmente temos definições e concepções de infância e de criança bem diferentes do que no passado, isso se reflete em documentos educacionais, estudos da infância e até mesmo no campo jurídico. De acordo com o art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Diante dessa perspectiva, que reconhece os direitos e se compromete com a proteção integral da criança, é importante observar que nem sempre a infância e a criança foram vistas dessa maneira pela nossa sociedade. O historiador Ariès (1981), foi considerado um pioneiro ao pesquisar sobre a descoberta do sentimento da infância na Europa a partir do século XII, assim contribuindo para um melhor entendimento da infância e de sua trajetória histórica.

Ao tratar da ideia de infância na Idade Média, Ariès (1981) afirma que durante esse período, havia uma certa insensibilidade em relação à infância, a criança era vista como um “pequeno adulto”. Segundo o autor, pouco tempo depois do desmame, as crianças rapidamente se integravam e faziam parte da comunidade adulta, convivendo e participando de jogos e trabalhos dos homens medievais.

Ao analisar a concepção de infância durante a modernidade, Ariès (1981) observa mudanças para a infância, que ocorreram devido à diversas questões, dentre elas a formação das famílias nucleares, onde emerge a paparicação e posteriormente à necessidade de educação e cidadania. De acordo com o autor, a concepção de que a criança não estava madura o suficiente e por isso precisava ser educada, passando por uma espécie de regime especial antes de se unir aos adultos, tomou forma e instalou-se na sociedade moderna.

Para Ariès (1981), foi a partir desse momento que o sentimento moderno de família surgiu, implicando no cuidado dispensado às crianças, portanto as famílias se preocupavam em oferecer uma preparação para a vida, uma educação moral aos

filhos. O autor declara que esse sentimento moderno da família juntamente com a educação, foram responsáveis por tirar a criança da sociedade dos adultos.

Ao analisar a ideia de infância na sociedade contemporânea, Brancher, Oliveira e Paz (2008, p. 54) afirmam que “apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, por meio da escolarização das crianças”. Nessa linha, ao tratar da atual concepção de infância, as autoras consideram que: “demorou mais tempo ainda para que as pesquisas considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro das “falas” das crianças” (BRANCHER; OLIVEIRA; PAZ, 2008, p. 49).

Diante do que foi posto, é possível afirmar que a ideia de infância passou por diversas transformações e mudanças, acompanhando o contexto histórico, social e cultural da nossa sociedade.

A definição de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reflete bem os avanços da nossa sociedade contemporânea em relação aos direitos e singularidades da infância:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997) considerar as crianças como atores sociais de pleno direito, implica reconhecer que elas possuem a capacidade de produção simbólica, ou seja, implica reconhecer as culturas infantis. Ao falar de culturas infantis, Sarmiento e Pinto (1997) declaram que para interpretar essas culturas, é necessário analisar as condições sociais das crianças, então aspectos como classe social, etnia, gênero e cultura são importantes quando falamos de infância. Nesse sentido, para Coutinho:

há de se considerar que não há uma única criação a ser ampliada, porque embora se tenha características comuns nas culturas infantis, características próprias da infância, também existem elementos específicos: como a etnia das crianças, o gênero, o contexto social em que vivem, a crença religiosa que possuem, ou seja, assim como há diferentes infâncias, também constituem-se diferentes culturas da infância (COUTINHO, 2002, p. 5).

Podemos afirmar que não é possível enxergar a infância de maneira universal e homogênea. Mesmo que as crianças estejam em uma mesma idade, fase ou período, as suas infâncias possuem condições de vida diferentes e plurais. Isso implica reconhecer que é preciso levar em conta todos os aspectos culturais e todo o contexto social e histórico da infância de cada criança.

Diante das reflexões acerca do conceito de infância e criança, podemos refletir acerca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, duas etapas da educação básica que atendem crianças que estão vivenciando o período da infância e que possuem objetivos e finalidades distintas, o que possibilita a existência de diferentes concepções de infância e criança nas duas etapas.

1.2 A Educação Infantil e o Ensino Fundamental

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), trazem a seguinte definição para esta etapa da educação básica:

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

As DCNEI afirmam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores a brincadeira e as interações” (BRASIL, 2010, p. 25). O currículo em movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil também adota como Eixos Integradores: “Educar e Cuidar, Brincar e Interagir” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 27).

A BNCC (BRASIL, 2018) ao fazer uma breve trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, afirma que com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola passa a ser dever do Estado e através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a Educação Infantil passa a ser uma etapa da Educação Básica, atingindo o mesmo patamar de relevância que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Porém, mesmo sendo vista como um direito e como um dever do Estado, a Educação Infantil torna-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a

matrícula obrigatória das crianças de 4 e 5 anos foi consagrada de fato, apenas em 2013, com a inclusão na LDB da extensão da obrigatoriedade. De acordo com Abramowicz (2006), a Educação Infantil como direito da criança e dever do estado, é resultado de lutas e pressão de movimentos sociais em favor das crianças pequenas. A autora afirma que esses movimentos sociais, além da Educação Infantil, também conquistaram a inclusão dessa etapa da Educação Básica no FUNDEB.

A Educação Infantil não pode ser vista como um espaço conteudista e de escolarização. Rocha (2001), ao falar das possibilidades de uma Pedagogia da Educação Infantil, considera necessário pensar em objetivos que envolvam as dimensões de cuidado e de outros elementos que contemplem as especificidades e peculiaridades dos primeiros anos de vida da criança e da Educação Infantil, visto que a criança ainda não passou pelo processo de tornar-se aluna no Ensino Fundamental.

A criança não pode ser submetida à categoria aluno, pois é considerada um sujeito ativo e protagonista de um processo de aprendizagem que amplia conhecimentos, mas que não escolariza e que não visa a apropriação de um conteúdo.

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens (ROCHA, 2001, p. 31).

A Educação Infantil, tem como atividade principal a ludicidade, as crianças que realizam a transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental se deparam com uma rotina de estudos, alfabetização e avaliação, logo é fundamental orientar a adaptação da criança a essa nova rotina. De acordo com o artigo 32 da LDB:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Como podemos observar nos objetivos para o Ensino Fundamental elencados pela LDB, o Ensino Fundamental é uma etapa da Educação Básica que possui um foco maior em atividades de estudo, ao contrário da Educação Infantil que é caracterizada por uma rotina de ludicidade e interações. Devido às grandes diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, o ingresso do aluno no Ensino Fundamental precisa ser planejado.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo os estudantes que possuem entre 6 e 14 anos de idade. Diante dessa informação, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca uma série de mudanças que as crianças e adolescentes que estão situadas nessa etapa escolar enfrentam e que envolvem diversos aspectos físicos, afetivos, sociais, emocionais, cognitivos, entre outros. É perceptível as distinções entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, posto isto, o próximo tópico pretende discutir a transição entre essas duas etapas da Educação Básica.

1.3 A transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Diversas mudanças ocorrem com o ingresso das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Dias (2015), as crianças que estão passando por essa transição possuem expectativas para um universo que elas ainda não conheciam e não tinham acesso, a ida para a escola, é muito significativa para as crianças, do próprio ponto de vista delas, a entrada na escola significa também a entrada no mundo letrado dos adultos.

Ao realizar um trabalho de campo em sua pesquisa acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da perspectiva de crianças e professoras, Martinati e Rocha (2015, p. 316) analisaram uma série de mudanças que ocorrem nesse processo de transição:

No caso em foco, inegavelmente as crianças experimentam um choque entre diferentes papéis: aquele que elas aprenderam a desempenhar na EI e o que se espera delas no EF. As diferenças radicais na forma de organização entre as duas instituições educacionais demandam a constituição de novos modos de funcionamento psicológico, novos modos de ser criança. Na EI, a centralidade do trabalho pedagógico é a atividade lúdica, a rotina é bastante flexível e as crianças possuem mais liberdade e autonomia na realização das atividades. No EF, o foco é a alfabetização, realizada dentro de uma rotina rígida em que, na maior parte do tempo, as crianças devem ficar sentadas em sala de aula, obedecendo às regras e ao ritmo da escola.

Ao discutir a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Motta (2011) assim como as autoras citadas anteriormente, também identifica uma série de mudanças que ocorreram com o ingresso das crianças de uma turma de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro no Ensino Fundamental. Segundo a autora, no primeiro dia de aula as crianças desconheciam o que podiam fazer, não podiam correr, brincar livremente ou ir ao banheiro, além disso as crianças se depararam com carteiras enfileiradas e voltadas para o quadro, números e letras na parede, não estavam habituados com o ato de abaixar a cabeça e esperar, todos esses elementos marcaram uma ruptura drástica com o que foi desenvolvido na Educação Infantil.

A realização da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser pensada com cautela e se atentar com minuciosidade para as especificidades da infância e da criança. É importante que o processo de transição não apresente uma ruptura drástica de todo o contexto que foi construído na Educação Infantil, essa passagem deve ser realizada de forma gradual e cuidadosa. Nessa linha, conforme afirmam Nogueira e Vieira (2013, p. 281):

Reconhecemos que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem objetivos e especificidades para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido; porém, as duas realizam suas práticas com crianças e devem prestar atenção às suas necessidades.

Neves (2011), em sua pesquisa relata como um grupo de crianças realizou a transição de uma instituição de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental em Belo Horizonte e declara que: “A transição entre a pré-escola e o Ensino Fundamental é um momento crucial na vida das crianças” (NEVES, 2011, p. 123).

Para a autora, quando ingressaram no Ensino Fundamental, as crianças vivenciaram um hiato entre o que foi desenvolvido na Educação Infantil e o que estava sendo desenvolvido no Ensino Fundamental, resultando em uma falta de articulação entre as duas etapas da educação básica, exemplo disso são os desencontros entre o brincar e a cultura escolar que foram vivenciados.

A autora argumenta ainda que os desencontros presentes na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental decorrem de uma falta de diálogo na organização do sistema educacional brasileiro acerca dos dois primeiros níveis da

Educação Básica. A autora defende que as práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental realizem uma integração entre o brincar e o letramento.

As autoras Quinteiro e Carvalho (2012), trazem uma concepção de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que considera a criança como um sujeito histórico e de direitos e que visa a garantia da vivência e especificidades da infância: “[...] a sociedade capitalista entende a infância como condição histórica e cultural de ser criança e a escola como o lugar privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 195). As autoras refletem acerca dos espaços e dos tempos que são dedicados para a vivência plena da infância no Ensino Fundamental e defendem a ideia de que brincar e aprender se constituem como direitos da criança que a escola deve garantir.

A integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é de extrema importância para a garantia da vivência da infância durante essa passagem escolar, essas duas etapas da Educação Básica devem estabelecer uma relação de aproximação e não de distanciamento, desse modo: “[...] a articulação entre Educação Infantil e anos iniciais deve ser pensada no âmbito de um projeto de educação para a infância na nossa sociedade” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 208).

2 METODOLOGIA

2.1 Percurso metodológico

O trabalho contemplou a realização de uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso. Como a pesquisa se propôs a investigar a perspectiva de um pequeno grupo de professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe, sobre um momento bastante particular, o processo de transição para o Ensino Fundamental, o estudo de caso foi utilizado.

O estudo de caso foi desenvolvido por meio da realização de entrevistas semi estruturadas. As entrevistas semi estruturadas com as professoras das duas instituições, que atuam com o segundo período da Educação Infantil e com o primeiro ano do Ensino Fundamental, foram realizadas visando atingir dois objetivos específicos: Investigar as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe no processo de transição e Analisar as percepções das professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe acerca dos documentos oficiais que trazem orientações sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A pesquisa documental e bibliográfica foram recursos adicionais utilizados para atender os objetivos específicos do trabalho. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 174), “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” A pesquisa documental foi utilizada com o propósito de atingir o seguinte objetivo específico: Identificar e compreender as orientações para o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental presentes nos seguintes documentos oficiais: Projetos políticos pedagógicos de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais e Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica também foi utilizada como procedimento metodológico a fim de alcançar o objetivo específico: “Identificar e compreender a discussão em torno da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na literatura”. É

importante destacar que: “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.183).

2.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental do presente trabalho teve como objetivo identificar e compreender as orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental presentes nos documentos oficiais educacionais de nível nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Base Nacional Comum Curricular; nos documentos oficiais de nível estadual: Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais, Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil; nos documentos educacionais locais, que abarcam as instituições educacionais: Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Classe e do Jardim de Infância selecionados para integrar o estudo.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (GUINDANI; SÁ-SILVA; ALMEIDA, 2009, p. 2).

Para a realização da análise documental, recorreremos ao autor Cellard (2008) que aborda dimensões que devem ser consideradas ao analisar um documento. O contexto é uma das dimensões de análise utilizadas no trabalho, Cellard (2008, p. 299) afirma que essa dimensão: “[...] é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito.”

A análise documental permitiu a observação da evolução de ideias e conceitos acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental presentes nos documentos, como Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009) dizem, a dimensão do tempo é um aspecto presente na análise documental que favorece a observação de um processo de evolução e maturação.

2.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é considerada por Gil (2008) uma técnica eficiente para obter dados mais profundos e é caracterizada pela sua flexibilidade. O autor define a entrevista como: “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social” (GIL, 2008, p. 109). O autor também afirma que a entrevista é adequada para obter informações sobre o que as pessoas sabem, esperam, sentem, acreditam e desejam.

Dessa forma, como a pesquisa pretende analisar percepções e concepções das professoras sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a entrevista se configura como um importante instrumento. A entrevista possibilita realizar uma discussão e fazer reflexões, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos de pesquisa, dessa forma a compreensão de determinadas temáticas pode ser aprofundada.

Boni e Quaresma (2005) caracterizam as variadas formas de entrevistas científicas, dentre elas as entrevistas semiestruturadas. As autoras dizem que essas entrevistas combinam perguntas abertas e fechadas, por meio das quais o entrevistado discorre sobre a temática proposta e ainda que, o pesquisador defina determinados tópicos previamente, acaba realizando um trabalho semelhante a uma conversa informal.

Neste sentido, o entrevistador deve ter atenção para guiar a discussão da entrevista, fazendo perguntas adicionais, retomando questões que não ficaram claras e até mesmo retomar o contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha dificuldades ou fuja do tema. “Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Ainda de acordo com as autoras, a entrevista semiestruturada favorece respostas espontâneas e possibilita um maior vínculo de proximidade entre entrevistado e entrevistador, para elas: “As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa” (Ibidem, p. 75).

2.4 Passos metodológicos – entrevistas semiestruturadas

Inicialmente a pesquisa pretendia contemplar a entrevista com duas professoras, de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de instituições parceiras em um projeto de transição, pois a maioria das crianças que saem da Educação Infantil no Jardim de Infância pesquisado ingressam na Escola Classe vizinha. A Escola Classe Bem-te-vi² foi escolhida, pois eu havia realizado o estágio de gestão escolar nesta instituição e já conhecia a diretora e as professoras. Assim, a ideia inicial foi de conduzir a entrevista com a professora da instituição de Educação Infantil que a escola era parceira no projeto de transição, como citei anteriormente. Entretanto, houve resistência por parte da gestão e das professoras da instituição de Educação Infantil, então resolvi manter a escola de Ensino Fundamental que já estava sendo considerada para a pesquisa, especialmente pela relação já estabelecida e selecionei outra instituição de Educação Infantil, o Jardim de Infância Urucum. Esse Jardim de Infância por sua vez, foi escolhido, pois havia anteriormente, realizado um trabalho para uma disciplina do curso de Pedagogia.

Através da diretora da Escola Classe Bem-te-vi, fui apresentada para a professora do primeiro ano, conversei brevemente com ela e marcamos a data da entrevista. A entrevista ocorreu no turno vespertino, no horário da coordenação pedagógica da professora e teve a duração de cerca de vinte oito minutos. Através da chefe de secretaria do Jardim de Infância Urucum, conversei com a professora e realizei a entrevista com a professora do segundo período da instituição de Educação Infantil, no mesmo dia, durante o intervalo das crianças, no período vespertino. A entrevista teve duração de cerca de vinte e cinco minutos.

2.5 Caracterização da realidade das instituições pesquisadas

A instituição pesquisada Jardim de Infância Urucum é vinculada à rede pública de ensino da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), situa-se no Plano Piloto e foi fundada em 1976. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Jardim de Infância Urucum (DISTRITO FEDERAL, 2022) a instituição atende 110 crianças entre quatro e cinco anos de idade, nos turnos matutino e vespertino.

² As instituições são nomeadas como Jardim de Infância Urucum e Escola Classe Bem-te-Vi. Esta opção foi escolhida para preservar o anonimato das mesmas.

De acordo com o PPP do Jardim de Infância Urucum (DISTRITO FEDERAL, 2022) A estrutura física da instituição é composta por cinco salas de convivência, um depósito de alimentos, cinco banheiros para crianças, uma piscina infantil, dois banheiros para adultos no pátio, uma sala de apoio à coordenação pedagógica e Serviço de Orientação Educacional - SOE, uma sala de professores, uma sala de servidores, um banheiro para professores, um banheiro para servidores, uma secretaria, um parquinho, uma sala de direção, um depósito de material de limpeza, um pátio coberto, um depósito geral, um pátio aberto, um castelinho e acervo de material para dramatização, uma cozinha, uma sala de recursos generalista, uma sala de material pedagógico.

O PPP do Jardim de Infância Urucum (DISTRITO FEDERAL, 2022) afirma que uma parte das famílias reside nas proximidades da instituição e 69% das famílias reside nas Regiões Administrativas e cidades do entorno do DF³, além disso o PPP da instituição afirma que a situação econômica das famílias é bastante variada, tanto no que diz respeito às suas profissões e o tipo de moradia que possuem. A instituição possui uma diretora, uma vice-diretora, um chefe de secretaria, uma coordenadora pedagógica, sete professoras na Educação Infantil – ensino regular, sete professoras na Educação Infantil – ensino especial, uma orientadora educacional, cinco vigilantes, uma porteira, uma merendeira e cinco funcionários – serviços gerais.

A instituição pesquisada Escola Classe Bem-te-vi também é vinculada à rede pública de ensino da SEEDF, situa-se no Plano Piloto e foi fundada em 1967. De acordo com o PPP da Escola Classe Bem-te-vi (DISTRITO FEDERAL, 2022) a escola atende em dois turnos, de segunda-feira à sexta-feira, turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental com um total de 354 alunos na faixa etária de seis a dez anos. Quanto aos recursos físicos, o PPP da Escola Classe Bem-te-vi afirma que possui: uma secretaria; uma sala de direção; uma sala de depósito de material que fica na direção; um banheiro dos professores; uma sala do Serviço de Orientação Educacional - SOE; uma sala da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA, uma sala é utilizada para os dois serviços/ambientes, essa sala possui uma divisória; uma sala de informática, que necessita de ar condicionado, renovação da

³ O Distrito Federal é dividido em 35 regiões administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos. O entorno do DF trata-se de uma Microrregião composta por 20 municípios do estado de Goiás, que estabelece uma conexão econômica, demográfica e social com o Distrito Federal.

pintura e ampliação do número de máquinas; oito salas de aula; três banheiros para os alunos; um banheiro feminino e um banheiro masculino para os servidores: atualmente apenas esses banheiros estão em, pois dois foram adaptados, um é utilizado para guardar utensílios de limpeza e um para acomodar tanquinho; um depósito de material de limpeza; uma cantina que necessita de reformar armários; uma sala adaptada para leitura: espaço pequeno e improvisado; um pátio; possui área externa, apesar do pequeno espaço para recreação foi construído um parquinho para melhor atender aos estudantes; necessita de sala para mecanografia, biblioteca e sala de vídeo.

Segundo o PPP da Escola Classe Bem-te-vi (DISTRITO FEDERAL, 2022) A diretora da instituição é graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica, a vice-diretora possui bacharelado em Ciências Econômicas, licenciatura em Matemática e é pós-graduada em Coordenação Pedagógica, a supervisora administrativa possui graduação em Teologia e a secretária possui Ensino Médio completo. O documento também afirma que as duas coordenadoras possuem pós graduação em coordenação pedagógica, a orientadora escolar é graduada em Pedagogia e em orientação educacional, a professora da sala de recursos é graduada em Pedagogia, o EEAA conta com uma pedagoga e uma psicóloga, o professor do Programa Educação com Movimento é graduado em Educação Física e os demais 16 professores regentes possuem formações diversificadas, como: Pedagogia/Letras/Magistério/Pós-graduação.

De acordo com o PPP da Escola Classe Bem-te-vi (DISTRITO FEDERAL, 2022), a escola conta com sete educadores sociais voluntários, uma porteira que possui Ensino Médio completo, oito agentes de conservação e limpeza da empresa Juiz de Fora, alguns possuem o Ensino Fundamental e outros o ensino médio, três merendeiras da empresa G e E que possuem Ensino Fundamental/Ensino Médio e quatro vigilantes. O documento considera que a escola é composta de alunos de diferentes localidades do DF, por uma “crença” dos familiares de que o seu fazer pedagógico é melhor do que o ensino ministrado nas escolas perto de suas residências, apenas 23% dos alunos residem no Plano Piloto, a faixa de renda mensal e o grau de escolaridade das famílias atendidas são bastante variados.

2.6 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Os quadros abaixo possuem informações acerca dos sujeitos participantes da pesquisa, essas informações foram obtidas através de duas entrevistas, uma entrevista foi realizada no dia 15 de junho de 2023 com a professora da Escola Classe Bem-te-vi e a outra entrevista foi realizada no dia 22 de junho de 2023 com a professora do Jardim de Infância Urucum.

Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas

PROFESSORAS	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO (J/VEC)	TEMPO DE ATUAÇÃO (PRIMEIRO ANO e EDUCAÇÃO INFANTIL)
PROFESSORA 1⁴	Se formou na Escola Normal de Brasília em 1990, com 16 anos.	Fez formação pedagógica e diversos cursos de formação continuada oferecidos pela SEEDF	Atua há 30 anos como professora. Trabalhou como professora apenas na SEEDF.	Está há 3 anos atuando no Jardim de Infância Urucum, ficou dois anos como coordenadora na instituição e atualmente atua como professora na instituição	Atua há 24 anos na Educação Infantil.
PROFESSORA 2	Se formou na Escola Normal. Fez Pedagogia na Universidade de Brasília, na época pelas habilitações. Fez ensino especial - deficiência mental na época, hoje deficiência intelectual.	Realizou magistério para dar aula para turmas de ensino médio. Especialização em psicopedagogia a clínica hospitalar e institucional.	Atua há 31 anos como professora. Trabalhou por 2 anos na rede privada e está há 29 anos atuando na SEEDF.	É o seu primeiro ano de atuação na Escola Classe Bem-te-vi.	Atua há 15 anos apenas com turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semi estruturadas com as professoras 1 e 2.

O quadro abaixo possui informações sobre as turmas das professoras, as informações foram obtidas através das entrevistas realizadas com a professora da Escola Classe Bem-te-vi e com a professora do Jardim de Infância Urucum.

⁴ As professoras são nomeadas como professora 1 e professora 2. Esta opção foi escolhida para preservar o anonimato das mesmas.

Quadro 2 – Características das turmas das professoras

TURMAS	NÚMERO DE EDUCANDOS	EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	LOCALIDADE	CARACTERÍSTICAS DAS FAMÍLIAS DOS EDUCANDOS
Turma da professora 1	15	1 criança com transtorno do espectro autista 1 criança com deficiência intelectual 1 criança com transtorno desafiador opositor	80% das crianças residem no Plano Piloto.	Todas as famílias com alto poder aquisitivo, possuem uma boa renda.
Turma da professora 2	14	2 crianças com transtorno do espectro autista	Grande parte das crianças residem no Plano Piloto, apenas uma criança da turma mora na Cidade Ocidental.	Grande parte das famílias possuem ensino superior. A maioria dos pais são servidores públicos e empreendedores. Foi citado pela professora, que a mãe de um educando é cabeleireira e outra mãe é empregada doméstica.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semi estruturadas com as professoras 1 e 2.

3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo apresenta o resultado da análise documental acerca das orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O quadro abaixo apresenta os documentos analisados e faz uma breve síntese das orientações para a transição que foram encontradas, nos tópicos seguintes se apresentará uma análise detalhada de cada documento.

Quadro 3 – Síntese das orientações para a transição presentes nos documentos oficiais

DOCUMENTOS OFICIAIS	ANO	ORIENTAÇÕES ENCONTRADAS
DCNEI	2009	<ul style="list-style-type: none"> • As instituições devem criar estratégias para a transição. • É papel da proposta pedagógica garantir a continuidade da aprendizagem e desenvolvimento. • Destaca a importância de respeitar as especificidades da faixa etária das crianças da Educação Infantil e determina que os conteúdos do Ensino Fundamental não devem ser antecipados.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que transição deve garantir um percurso contínuo de aprendizagens e uma articulação entre as etapas. • Considera que ações pedagógicas lúdicas são essenciais para o processo de transição.
BNCC	2018	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que estratégias de acolhimento e adaptação devem ser criadas não apenas para as crianças, mas também para os docentes. • Apresenta estratégias e práticas pedagógicas para a transição que podem ser postas em prática pelos profissionais da educação, como conversas, visitas e compartilhamento de materiais entre os professores das duas etapas. • Apresenta uma síntese de aprendizagens dos campos de experiência da Educação Infantil, que pode ser colocada em prática pelos profissionais da educação para facilitar a transição. • Indica a ludicidade como estratégia fundamental para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL – EDUCAÇÃO INFANTIL	2018	<ul style="list-style-type: none"> • A temática da afetividade no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é bastante abordada. • Apresenta sugestões que podem ser colocadas em prática, como visitas e contatos entre instituições. • A família e os responsáveis foram mencionados e vistos como fundamentais para o processo de transição. • Considera as questões relacionadas ao currículo fundamentais para o processo de transição.
CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS – ANOS FINAIS	2018	<ul style="list-style-type: none"> • O documento não aborda a transição em um capítulo, como nos outros documentos, porém, alguns trechos discorrem sobre a temática. • Considera que uma articulação entre os campos de conhecimento, uma interdisciplinaridade no Ensino Fundamental pode contribuir para a continuidade das experiências da Educação Infantil. • Enxerga a organização curricular como uma importante estratégia para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
PPP DO JARDIM DE INFÂNCIA URUCUM	2022	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda o projeto da instituição voltado para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que estabelece contato com a

		<p>instituição que vão recebê-las no próximo ano e envolve cartas e visitas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O projeto inclui a família no processo de transição e considera importante o papel dos profissionais do corpo docente e da orientação educacional.
PPP DA ESCOLA CLASSE BEM-TE-VI	2022	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra preocupação com a transição ao mencionar dois projetos da instituição para esse momento. O primeiro projeto é referente ao plano de ação da orientação educacional da instituição e o segundo projeto é desenvolvido pela unidade escolar. • Os projetos abordam a recepção das crianças que vão ingressar no Ensino Fundamental e mencionam visitas lúdicas com atividades planejadas. • A direção, coordenação, equipe gestora, professores e orientação educacional são os profissionais da instituição que estão envolvidos nos projetos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCNEI (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010); BNCC (BRASIL, 2018); Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018); Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018); PPP do Jardim de Infância Urucum (DISTRITO FEDERAL, 2022); PPP da Escola Classe Bem-te-vi (DISTRITO FEDERAL, 2022).

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e foram fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº20/2009:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009, p. 3).

Ao tentar definir as DCNEI, Carvalho (2015, p. 467) diz que: “Estas podem ser entendidas como um conjunto de orientações, de parâmetros gerais curriculares, colocado para uma etapa educacional”. Além disso, Carvalho (2015) afirma que o

documento possui concepções claras e precisas de currículo, proposta pedagógica, princípios, eixos norteadores e objetivos.

É de suma importância, resgatar o contexto histórico e a trajetória desse documento. Oliveira (2010) discorre acerca dos avanços na área da Educação Infantil, com a Constituição Federal de 1988 que incluiu as creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, no entanto essa inclusão por si só não foi suficiente, surgiu a necessidade de instrumentos para articular o trabalho pedagógico realizado nas etapas. A autora afirma que as DCNEI surgiram como um instrumento para pensar em parâmetros para as crianças da Educação Infantil e articular o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

As DCNEI (BRASIL, 2009) passaram por um processo participativo e democrático. De acordo com Oliveira (2010), foram construídas a partir da escuta de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que dialogaram acerca das principais preocupações em relação à Educação Infantil. Flores e Albuquerque (2015, p. 18) também destacam o processo participativo que ocorreu na elaboração do documento, as autoras afirmam que as DCNEI são um marco histórico para a Educação Infantil do nosso país, pelo seu conteúdo pedagógico e pelo caráter democrático na sua elaboração, com um trabalho realizado por entidades, órgãos e pessoas da área, com duração de mais de um ano.

É possível identificar orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental presentes no artigo 10 das DCNEI. O artigo 10 da resolução diz que: “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009). O mesmo artigo afirma que esses procedimentos criados pelas instituições de Educação Infantil devem garantir:

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).

O artigo 11 do documento também serve de guia para o processo de transição entre as duas etapas da educação básica:

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

É interessante observar que no artigo 10 da resolução diversos momentos da transição vivenciados pelas crianças da Educação Infantil são citados, entre eles a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Primeiramente, é interessante tentar identificar quem é o público-alvo das orientações sobre a transição das DCNEI, ou seja, tentar descobrir com quem o documento dialoga.

É perceptível que as orientações são voltadas para as instituições: “As instituições de Educação Infantil que devem criar procedimentos [...]”. As orientações são direcionadas de fato para um nível mais macroestrutural, visto que a proposta pedagógica também é mencionada: “a proposta pedagógica deve prever formas [...]”.

No artigo 10 é mencionada a necessidade da: “continuidade dos processos de aprendizagens” e no artigo 11 é reafirmado a importância da: “continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças”. Dessa forma, as diretrizes apontam para que no processo de transição não haja um rompimento, uma fragmentação entre o que foi aprendido na Educação Infantil, é uma clara sugestão de conexão entre as etapas da educação básica.

As DCNEI (BRASIL, 2009) trazem um importante direcionamento para o processo de transição: “respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” É essencial respeitar as especificidade etárias, mesmo quando as crianças ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças que acabaram de sair da Educação Infantil, ainda estão vivenciando a infância, e é importante que essa nova etapa da Educação Básica respeite e permita que a criança viva sua infância com plenitude.

Ao trazer a questão de não antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental, as diretrizes estão destacando a relevância de respeitar cada etapa, seus objetivos e singularidades, indicando que não se deve escolarizar a Educação Infantil, afinal os sentidos e finalidades da etapa não são os mesmos do Ensino Fundamental.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e foram fixadas pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos são orientações que devem ser referência na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. O segundo artigo da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, traz a seguinte definição do documento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2010).

Segundo as DCNEB (BRASIL, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos foram revisitadas e atualizadas devido às diversas mudanças que a etapa de Ensino Fundamental passou, dentre as mudanças mais significativas, é possível destacar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, mediante a matrícula obrigatória da criança com seis anos de idade, objeto da lei nº 11.274/2006.

As DCNEB afirmam que um documento inicial de referência foi elaborado, com o intuito de subsidiar os estudos e debates que se seguiram, então várias audiências públicas e reuniões técnicas foram realizadas para que todos os segmentos e instituições educacionais pudessem participar do debate acerca das novas diretrizes para o Ensino Fundamental, inclusive o Conselho Nacional de Educação realizou três audiências públicas nacionais:

[...] com a participação ativa da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP/MEC), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da

Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado Federal, de coordenadores estaduais do Ensino Fundamental, entre outros, além de professores, pesquisadores, dirigentes municipais e estaduais de ensino, bem como de representantes de escolas privadas (BRASIL, 2013, p. 103-104).

As DCNEB (BRASIL, 2013) afirmam o caráter democrático e participativo presente no documento, consideram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos são uma obra coletiva e não de apenas um autor e defendem que todos os currículos e documentos educacionais devem possuir natureza democrática e participativa no processo de concepção e de implementação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos apresentam referências para orientar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. § 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (BRASIL, 2010, p. 8).

Diversas transições que ocorrem no Ensino Fundamental são citadas pelas Diretrizes, dentre elas a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O documento se atenta para a: “recuperação do caráter lúdico do ensino” como contribuição para a melhoria das ações pedagógicas, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento considera o caráter lúdico como algo fundamental no processo de transição, visto que as crianças acabaram de sair de uma etapa, cujo as brincadeiras se constituem como um dos eixos integradores.

Ao destacar o “percurso contínuo de aprendizagens” e a “articulação entre as etapas” no processo de transição, as diretrizes alertam para a importância de estabelecer um conjunto integrado entre essas etapas e de construir um processo que reconhece os conhecimentos que foram aprendidos na Educação Infantil e que trabalha com as possibilidades de ampliar esses conhecimentos.

3.3 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular afirma que seu conteúdo possui caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de toda a Educação Básica. É importante destacar a existência de marcos legais que embasam a construção do documento, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) esses marcos legais estão presentes no Artigo 210 da Constituição de 1988 e no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A BNCC é vista como: “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC foi elaborada e construída democraticamente, contando com a participação de diversos segmentos e entidades educacionais: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5). O documento contou com um movimento de consulta participativa:

Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento (BRASIL, 2018, p. 20).

A BNCC (BRASIL, 2018) possui um capítulo chamado “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” apenas para tratar da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, algo que pode ser considerado um avanço, se observarmos os documentos oficiais de nível nacional anteriores à BNCC.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BRASIL, 2018, p. 53).

O documento faz questão de enfatizar a importância da transição ao afirmar que essa passagem é um processo que exige atenção. Assim como nos documentos oficiais de nível nacional abordados anteriormente, questões como, a integração e

continuidade dos processos de aprendizagem e o respeito às características de cada etapa, são abordadas e ganham espaço no documento.

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 53).

É interessante ver que o documento mostrou preocupação não só com as crianças, mas também com os professores, pela primeira vez um documento oficial de nível nacional, deu atenção à esses profissionais da educação que estão envolvidos diretamente com a transição e que são parte dos leitores das orientações para a transição, tal menção aos professores se configura como um avanço.

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, 2018, p. 53).

A base apresenta sugestões concretas para o processo de transição, trazendo estratégias e práticas pedagógicas que podem ser postas em prática pelos profissionais da educação envolvidos com a transição. Muito se fala em fazer uma articulação entre as duas etapas, mas a questão de como fazer essa articulação, nem sempre é aprofundada pelos documentos.

A BNCC (BRASIL, 2018) sugere que essa articulação entre as etapas seja realizada através da conexão entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio de conversas, visitas e até mesmo troca de materiais, uma sugestão muito interessante quando pensamos que os professores conhecem e vivenciam cotidianamente os desafios da transição juntamente com as crianças.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser

compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 53).

O documento menciona novamente a questão da continuidade das aprendizagens e do trabalho pedagógico e se atenta para o papel do acolhimento afetivo no processo de transição. O documento oferece uma sugestão, que pode ser colocada em prática pelos profissionais da educação, tanto pelos profissionais da Educação Infantil, quanto pelos profissionais do Ensino Fundamental, que é a síntese de aprendizagens dos campos de experiência da Educação Infantil.

Essa síntese das aprendizagens é apresentada em dois quadros, o primeiro quadro apresenta três colunas, cada coluna aborda um campo de experiência da Educação Infantil e aprendizagens que são esperadas que sejam exploradas na Educação Infantil com as crianças e ampliadas ainda mais no Ensino Fundamental dentro desse campo em específico, os campos de experiência do primeiro quadro são “o eu, o outro e nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas” , respectivamente. Já o segundo quadro apresenta duas colunas, com os campos “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, respectivamente.

Além do capítulo que trata exclusivamente da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC também aborda esse processo de transição no capítulo “A etapa do Ensino Fundamental”.

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BRASIL, 2018, p. 57).

O documento menciona outros momentos de transição vivenciados pelos educandos do Ensino Fundamental, dentre eles a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Além disso, há uma retomada do que foi dito pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, algo interessante de observar, a BNCC está seguindo e ampliando as concepções de transição vistas em documentos anteriores.

O documento também enfatiza e considera como importante questões relacionadas ao currículo, visto que a necessidade de elaborar currículos que superem as rupturas entre as etapas da educação foi mencionada.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 57-58).

A BNCC aponta para a ludicidade como estratégia fundamental para o trabalho pedagógico desempenhado no Ensino Fundamental que está recebendo crianças que saíram da Educação Infantil. O documento enxerga que o Ensino Fundamental deve realizar uma articulação com o que foi vivenciado na Educação Infantil, ou seja, a Educação Infantil é vista como ponto de partida e não como ponto final.

3.4 Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil

O Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) é um documento aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018, sendo a 2ª edição atualizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014. De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), o conteúdo do documento é um referencial curricular voltado para a realidade da Educação Infantil no Distrito Federal e se preocupa em trazer a Identidade do distrito federal e das crianças do distrito federal, abordar os eixos integradores do currículo da Educação Infantil, além de tratar da organização do trabalho pedagógico, inserção e acolhimento, recomendações sobre as práticas sociais, transições, avaliação e campos de experiência da Educação Infantil.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) também afirma que a atual edição do documento se alinha com as DCNEI (BRASIL, 2009) e com a BNCC (BRASIL, 2018) e tem como objetivo nortear as instituições educacionais voltadas para a primeira infância na elaboração de suas propostas pedagógicas, para que um atendimento de qualidade seja ofertado.

De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), o conteúdo do documento tem como objetivo fazer com que o currículo chegue no chão da escola, atingindo todos os profissionais que atuam com essa etapa de ensino e incentivando na participação e promoção das aprendizagens e desenvolvimento integral das crianças. Além disso, segundo o documento, o currículo deve ser debatido com os diversos profissionais que atuam no espaço educativo, com o conselho escolar e outros órgãos que representam a comunidade.

O currículo passou por um processo de revisitação e atualizações no ano de 2018, a homologação da base nacional comum curricular trouxe a necessidade de um novo olhar para o documento. De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) realizou ações como fóruns, consultas públicas e ciclos para estimular o envolvimento dos profissionais na educação na revisitação do currículo.

O documento possui um capítulo intitulado “Transições na Educação Infantil” para tratar das mais diversas transições que ocorrem nessa etapa:

As transições estão presentes na Educação Infantil das mais diversas formas: transição de casa para a instituição de Educação Infantil; transição de uma instituição de Educação Infantil para outra, tais como da instituição parceira para a pública; transição no interior da própria instituição educativa e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É importante mencionar que a transição de casa para a Educação Infantil pode ocorrer em qualquer período da infância, ou seja, pode ser entre os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 50).

Podemos ver que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é mencionada pelo documento, conforme se observa no trecho a seguir:

Nesse sentido, a atenção ao acolhimento e às estratégias pedagógicas para esse momento precisam considerar as especificidades de cada um desses períodos, observando as necessidades de cada criança. É preciso sensibilidade para o acolhimento, para a inserção e para as diversas possibilidades de

transição que ocorrem na Educação Infantil, tais como períodos prolongados em que a criança fica afastada da instituição educativa e, ao retornar, depara-se com algum tipo de conflito por estar novamente adentrando um espaço que se diferencia, em vários aspectos, de sua casa; transições que ocorrem entre os períodos de férias ou de passagem de um ano para outro, entre outras (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 50-51).

A questão da afetividade no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ganha um grande espaço no documento e é aprofundada, algo que não foi tão aprofundado em outros documentos, portanto o documento chama bastante atenção para a questão da sensibilidade e do acolhimento:

A passagem do conhecido para o desconhecido pode desencadear sentimentos de ansiedade, expectativas positivas e negativas, tensões, estresses, medos, traumas e crises, que, caso ocorram, incidem sobre o desenvolvimento integral da criança (FACCI, 2004). Aos adultos cabe um olhar cuidadoso e uma postura acolhedora e afetuosa sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de acolhida, inserção e transição. Assim, durante a inserção inicial, as instituições que ofertam Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas, acolhidas e seguras para arriscarem e enfrentarem desafios (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 51).

O documento também chama atenção para a importância da transição e toca na questão dos possíveis impactos desse período, chamando atenção para o desenvolvimento integral da criança. A menção de pensar em um ambiente físico e social para a transição, só a ideia de falar em físico e social, já nos remete para a questão da integralidade. Podemos dizer que a questão da integralidade ganhou espaço no documento, algo que não foi abordado profundamente em outros documentos. O documento também traz sugestões para os adultos envolvidos com a transição, dentre essas sugestões, mais uma vez a questão do acolhimento e da afetividade é mencionada.

Em relação à transição para o Ensino Fundamental, as DCNEI recomendam: Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 51).

Vemos uma referência ao documento, sinal de que o documento está seguindo e ampliando as orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

É perfeitamente possível uma passagem instigante e interessante entre as etapas da Educação Básica. Ao inserir-se no Ensino Fundamental, não é preciso que os pequenos se deparem com um hiato entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova etapa. Nesse sentido, o projeto da Plenarinha tem contribuído ao buscar desenvolver atividades que envolvam tanto as crianças da Educação Infantil como as que se encontram no primeiro ano do Ensino Fundamental. Evidencia-se, portanto, a necessidade de se estabelecer um diálogo entre as etapas, com ações que superem a tradicional dicotomia que tem contaminado essa passagem (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 51).

O documento propõe uma transição que seja capaz de superar uma dicotomia, um hiato que se estabeleceu por muito tempo entre as duas etapas, sugere um diálogo entre as etapas.

Seguem algumas sugestões para as instituições de educação coletiva para a primeira infância, visando minimizar os impactos que ocorrem em momentos de transição: perceber a convergência necessária entre as etapas, tendo a educação como um direito das crianças, compreendendo-as como sujeitos de cultura e cidadãos de direitos; ler, estudar e discutir os currículos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, mais especificamente dos anos que compreendem o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA do 2º Ciclo; possibilitar momentos de visita e primeiro contato com a instituição educativa que receberá a criança da Educação Infantil no ano seguinte; envolver as famílias e/ou responsáveis no processo de transição entre as etapas, por se tratar de um momento de insegurança e dúvidas para muitos (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 51).

O documento traz sugestões que podem ser colocadas em prática pelas instituições, como visitas e contatos entre instituições. A família e os responsáveis foram mencionadas e vistas como fundamentais no processo de transição, algo interessante de ver e que não foi tão discutido em outros documentos.

O documento considera as questões relacionadas ao currículo fundamentais para o processo de transição, visto que a discussão dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi estabelecida como sugestão e possibilidade de fazer uma articulação entre as etapas.

Outra questão que merece nota é afirmar que a Educação Infantil não tem por intuito preparar as crianças para o Ensino Fundamental. É certo que, na condição de etapas da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisam estabelecer uma articulação, entendendo que a criança que chega a essa etapa continua sendo

criança e precisa ser compreendida dentro de suas especificidades. De acordo com as DCNEI (2010a) e a BNCC (2017), a natureza, a identidade e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presumidos nos dispositivos legais não abordam a alfabetização como uma obrigação na Educação Infantil. É evidente que, nessa fase, a criança já inicia seu processo de leitura de mundo, por meio de inúmeras atividades, mas isso ocorre de uma forma mais ampla, para além da codificação ou decodificação da língua escrita. A primeira etapa da Educação Básica tem finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento infantil, ao se respeitar as brincadeiras e interações e o cuidar e educar, no tempo singular da primeira infância (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 52).

O documento faz mais uma referência às DCNEI e dessa vez também à BNCC, indicando que está seguindo as concepções de transição postas por esses documentos.

O documento traz um resgate de que a Educação Infantil possui suas próprias e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para devem ser trabalhadas com as crianças dessa etapa e faz questão de enfatizar, assim como outros documentos fizeram, que a Educação Infantil não deve preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Inclusive o documento faz uma clara distinção entre processo de leitura de mundo e de alfabetização, sendo que o processo de leitura de mundo se inicia na Educação Infantil e a alfabetização é papel do Ensino Fundamental e não da Educação Infantil.

3.5 Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais

O Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino fundamental Anos Iniciais – Anos Finais é um documento aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018, sendo a 2ª edição atualizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014. O documento é um referencial curricular para a realidade do Ensino Fundamental no Distrito Federal.

De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino fundamental Anos Iniciais – Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018) houve a necessidade da atualização do currículo, principalmente por conta da universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na rede pública de ensino

em 2018 e da homologação da Base Nacional Comum Curricular e da adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria nº 331, do Ministério da Educação, surgiu a necessidade de revisitação do currículo em movimento.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino fundamental Anos Iniciais – Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018) afirma que a atual edição mantém as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da primeira edição do documento, além da manutenção da estrutura de objetivo de aprendizagem e conteúdo. Segundo o documento, o processo de construção da segunda edição do currículo, contou com um processo participativo e democrático de diversos segmentos da educação, além de vários espaços de reflexão e discussão que foram oportunizados para os profissionais da educação e para a sociedade civil, como fóruns, ciclos e consultas.

O documento não fala especificamente da transição em um capítulo, como em outros documentos, talvez isto seja um indicativo de que o documento não prioriza os elementos da transição na Educação Infantil como o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a etapa da Educação Infantil. Porém, é possível identificar trechos que discorrem sobre o assunto. Por exemplo, no capítulo de linguagens, a transição é mencionada:

Nesse sentido, sendo a escola um espaço cuja função precípua é a de democratizar saberes, é importante considerar que o trabalho com as linguagens no Ensino Fundamental pressupõe a articulação entre Língua Portuguesa, Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), Educação Física e Língua Estrangeira. Essa articulação permite a continuidade das experiências vividas na Educação Infantil, expressas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, transitando-as progressivamente para o Ensino Fundamental sem que os objetivos de aprendizagem e conteúdos de cada um dos componentes curriculares se ocultem, mas que se apresentem como parte de um todo com sentido e coerência em relação à vida dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 12-13).

O documento fala de uma articulação entre os campos de conhecimento, de uma interdisciplinaridade que pode ser o caminho para uma continuidade das experiências vivenciadas na Educação Infantil, que vão transitando progressivamente, aos poucos, para o Ensino Fundamental. Essa articulação não vai deixar os objetivos e conteúdos ocultos, eles não vão ficar em segundo plano, fazer essa articulação e fazer essa continuidade do que foi vivido na Educação Infantil, não significa dizer que os conteúdos e os objetivos no Ensino Fundamental não devem ser priorizados, porém

eles podem ser trabalhos de uma maneira que faça sentido para esses sujeitos, que há pouco tempo estavam na Educação Infantil.

Ao abordar a linguagem artística: dança, o documento diz que: “Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a dança deve estar pautada em vivências lúdicas do movimento, estabelecendo conexões com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.82). Aqui vemos uma sugestão prática, visto que o documento faz um apontamento para a ludicidade no trabalho com a dança no Ensino Fundamental e que pode conectar o que foi experienciado na Educação Infantil.

A forma de disposição dos objetivos de aprendizagem e conteúdos apresentados na matriz de Educação Física do Ensino Fundamental preza pela progressão curricular em relação à etapa anterior, Educação Infantil. Os conteúdos da Educação Física estão organizados em Blocos com o intuito de apontar, para o professor, linhas de abordagem pedagógicas que considerem a progressão curricular e a riqueza dos conteúdos inerentes à cultura corporal para as fases e etapas da Educação Básica. Destaca-se que a opção de organizar o Currículo de Educação Física em Blocos e seus respectivos objetivos de aprendizagem na proposição dos conteúdos visa agregar nesses os conhecimentos e saberes acumulados sobre o corpo e o movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 110).

Muitos outros documentos que trazem orientações para o processo de transição mencionam estratégias e procedimentos que podem ser criadas, o currículo em movimento do fundamental enxerga o próprio currículo, enxerga a própria organização curricular, como uma importante estratégia para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e para a articulação entre essas duas etapas da Educação Básica.

3.6 Projeto Político Pedagógico do Jardim de Infância Urucum

Antes de adentrar especificamente nos projetos das duas instituições, considero relevante discorrer acerca do projeto político pedagógico. O projeto político pedagógico é importantíssimo para a sistematização e definição dos princípios que a escola seguirá no decorrer do ano letivo, por meio dele cada escola irá trazer justamente o que a gestão democrática propõe na legislação em prática.

Ou seja, é com esse documento que o cotidiano de cada escola é traduzido, esse documento deve fazer sentido para a comunidade específica em que se localiza. De acordo com a autora Veiga (1998), o PPP é mais que um documento com planos

de ensino e atividades, ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os sujeitos do processo educativo. A autora também considera que o PPP ao ser elaborado de forma democrática, tem uma organização do trabalho pedagógico que supera conflitos, autoritarismo e competições, além disso ressalta que o projeto político pedagógico: “[...] busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade” (VEIGA, 1998, p. 2).

O PPP do Jardim de Infância Urucum orienta as ações da unidade escolar e define as metas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De acordo com o PPP do Jardim de Infância Urucum (DISTRITO FEDERAL, 2022), o projeto político pedagógico foi elaborado coletivamente, com a participação da direção, dos professores e sujeitos da comunidade escolar (crianças, pais, funcionários, professores, equipe gestora e os serviços especializados de apoio à aprendizagem). Segundo o PPP do Jardim de Infância Urucum (DISTRITO FEDERAL, 2022), o processo de participação ocorreu através de reuniões, com os professores na semana pedagógica e com os pais de forma online, coordenações pedagógicas e rodas de conversa, as opiniões das crianças foram coletadas de diversas formas; por meio de perguntas, vídeos, desenhos e pinturas sobre a percepção que possuem da instituição de ensino. O projeto político pedagógico se preocupou em dedicar um capítulo apenas para tratar das transições na Educação Infantil:

O processo da educação infantil passa por várias fases de transição e as crianças vivenciam isso intensamente. Quando a criança, aos 3 anos sai da creche e passam a pertencer a outro ambiente escolar, ela passa por um período de adaptação de novas oportunidades de aprendizagem. A escola tem projetos referentes a essa transição. A nossa escola sequencial (que recebemos) é a creche. As professoras mandam fotos e conversam nas rodinhas com as crianças sobre nossa escola. Antes do processo da pandemia as crianças visitavam a nossa escola antes mesmo de vir para cá (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 22).

O documento menciona que as transições que ocorrem na Educação Infantil são vividas intensamente pelas crianças e menciona os projetos de transição que estão envolvidos, a instituição recebe crianças de três anos de idade que saíram da creche e iniciam uma nova fase na pré-escolar.

Além disso, um projeto voltado para as crianças que estão saindo da Educação Infantil e que vão ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental é pensado na instituição e envolve o contato direto com a outra instituição que vai recebê-las no próximo ano: “Nossas crianças entram em contato com a mesma através de cartinhas,

visitas presenciais e interação com as crianças” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 23). O projeto pensado pela instituição está alinhado com as orientações para a transição presentes na BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O PPP do Jardim de Infância Urucum (DISTRITO FEDERAL, 2022) menciona que no processo de transição não são apenas as crianças que devem ser acolhidas, mas os seus familiares também, é perceptível a inclusão da família no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. “O Serviço de Orientação Educacional e o Corpo Docente entendem seu papel fundamental no sentido de acolher e ajudar suas crianças e familiares a passarem da melhor maneira possível por esse processo” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 23). A instituição considera importante o papel dos profissionais da educação do corpo docente e da orientação educacional envolvidos no processo/mediar o processo com as crianças e com as famílias, conforme se observa:

Assim teremos uma transição saudável e que siga as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integrado com o acolhimento e que leva em consideração toda a jornada da criança na Educação Infantil. A ideia é oferecer uma ponte entre uma fase e outra, a fim de evitar inseguranças e a fragmentação do aprendizado. Neste processo de transição, conversas com as famílias de forma individual, realização de reuniões de pais e mestres, escuta sensível às famílias, produção de vídeos sobre a escola apresentando o espaço físico, divulgação de fotos da escola e tour na escola para as crianças que iniciam no JI Urucum e tour na EC sabiá, que é a opção sequencial das crianças desta UE para o Ensino Fundamental I (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 23).

O documento faz uma referência à BNCC, mostrando que o projeto se alinha com as orientações dadas pelo documento acerca da transição. A instituição se preocupa em fazer com que o processo de transição passe pelas famílias, portanto conversas individuais e reuniões são realizadas com os familiares das crianças e a escuta sensível desses sujeitos é realizada, mais uma vez é família é incluída pelo projeto de transição da instituição.

Há um tour para as crianças na escola de fundamental, existe uma preocupação fundamental por parte da instituição em específico para que elas possam se acostumar e interagir com o espaço que vão frequentar futuramente. A articulação entre as etapas, sem romper com a aprendizagem também é objeto de preocupação do projeto de transição da instituição.

3.7 Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Bem-te-vi

De acordo com o PPP da Escola Classe Bem-te-vi (DISTRITO FEDERAL, 2022) o projeto político pedagógico da instituição foi construído democraticamente, com a participação de todos os segmentos e contou com um olhar atento para o contexto pandêmico vivenciado pela instituição e para a solidificação da Educação Integral da instituição.

Além disso, segundo o PPP da Escola Classe Bem-te-vi (DISTRITO FEDERAL, 2022) a construção/revisão do documento foi embasada nos resultados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, divulgados em 2020 e na avaliação “Diagnóstica Inicial 2022” proposta pela SEEDF, reflete sobre as potencialidades e vulnerabilidades da instituição e cria estratégias para nortear o trabalho pedagógico.

O PPP da Escola Classe Bem-te-vi (DISTRITO FEDERAL, 2022) afirma que a diretora e vice-diretora utilizaram o Encontro Pedagógico de 2022 e as coordenações pedagógicas para apresentar o PPP e utilizaram a reunião pedagógica do mês de março, para falar do documento com as famílias. O PPP da Escola Classe Bem-te-vi (DISTRITO FEDERAL, 2022) declara que para envolver toda a comunidade escolar no processo de revisitação/ análise do documento, a equipe de planejamento e elaboração realizou a avaliação institucional por meio de questionários encaminhados às famílias, professores e realizados com estudantes, nos meses de abril e maio foi realizada a avaliação institucional, de modo virtual, por meio *Google Forms*, com questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas, de ordem quantitativa e qualitativa.

O PPP da instituição demonstra preocupação com a transição ao citar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em dois projetos. O primeiro projeto é referente ao plano de ação da orientação educacional da instituição, que faz parte dos projetos específicos da instituição:

Temática: Projeto Conhecendo a próxima Escola. Estratégias pedagógicas: Troca de desenhos e cartinhas. Visita virtual dos alunos do Jardim à EC Bem-te-vi e apresentação dos espaços da escola de forma lúdica pelos alunos do 1º ano aos alunos do Jardim. Envolvidos: Alunos dos 1º anos da EC Bem-te-vi e alunos da Educação Infantil – 2º período do Jardim de Infância. Período: Dezembro de 2020 a janeiro de 2021 Parceiros: Direção e SOE de ambas as escolas, professores dos 1º anos e professores da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 168).

O projeto foi pensado especificamente para o período da pandemia, por isso a visita à instituição foi programada para acontecer de forma virtual, é interessante observar duas perspectivas de projeto de transição, de um lado temos um Jardim de Infância que está vendo suas crianças sendo recebidas pelo fundamental e deve mediar a saída da Educação Infantil, de outro temos uma Escola Classe que é responsável por fazer e pensar na recepção dessas crianças.

É interessante observar que os parceiros do projeto fazem parte da Escola Classe e do Jardim de Infância, as duas instituições são envolvidas, não apenas a Escola Classe, o corpo docente, a equipe gestora e o serviço de orientação educacional são considerados fundamentais para a realização do projeto.

Ao mencionar a apresentação dos espaços da escola de forma lúdica, adotar a ludicidade no projeto já demonstra uma preocupação por parte da instituição em se articular com a Educação Infantil, visto que as brincadeiras são integradoras do trabalho pedagógico nessa etapa. O segundo projeto faz parte da categoria de projetos e ações desenvolvidos pela unidade escolar, e é chamado de projeto acolhida:

Objetivo: Promover o processo de transição, no intuito de tornar menos traumático possível ao aluno essa ruptura de uma escola para outra, desenvolvendo empatia e confiança com o novo ambiente. Ações: Criar condições para que o estudante conheça o espaço físico do novo ambiente escolar. Desenvolver atividades receptivas que possibilitem a integração entre as etapas de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Responsáveis: Direção, coordenação e professores. Avaliação: Por meio do interesse e participação do aluno no decorrer do processo (ESCOLA CLASSE BEM-TE-VI, 2022, p. 160).

É perceptível o entendimento por parte da instituição da importância do processo de transição, visto que há uma preocupação em evitar prejuízos emocionais para a criança. A questão da empatia e da confiança é trabalhada pelo projeto e reforça a questão da afetividade e a possibilidade de oferecer uma transição que ofereça segurança para as crianças que estão passando por esse período. A preocupação para que a criança comece a se familiarizar com o espaço físico da instituição, faz parte do projeto e se institui como um caminho para realizar a transição.

A direção, coordenação e professores são os profissionais da instituição que estão envolvidos no projeto de transição, depreende – se que a instituição considerada esses sujeitos como essenciais para essa passagem. Há possibilidade de avaliação

do projeto, ou seja, há possibilidade de rever e elaborar novos caminhos e estratégias para a transição, algo que pode ser benéfico para os educandos que estão passando por esse período de transição.

As orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresentam transformações ao longo do tempo. Documentos como as DCNEI (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) citam a importância de criar estratégias para a transição e de fazer uma articulação que seja capaz de promover uma continuidade das aprendizagens, entretanto esses documentos não oferecem sugestões concretas para os profissionais da educação. A BNCC (BRASIL, 2018) ao abordar as orientações para a transição, tem como referência os documentos citados anteriormente, porém é possível enxergar uma maior ampliação e exploração das orientações, inclusive sugestões e estratégias que podem ser colocadas em prática pelos profissionais da educação surgem nesse documento. As transformações das orientações para a transição postas pela BNCC refletem nos documentos distritais do Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) do Currículo em Movimento do Distrito Federal - Anos Iniciais - Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018). Esses documentos distritais, seguem, mas também ampliam as sugestões e estratégias propostas pela BNCC e pelas DCNEI, aprofundando questões como a afetividade, currículo e família no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Conseqüentemente, os projetos políticos pedagógicos do Jardim de Infância Urucum e da Escola Classe Bem-te-vi, citam projetos voltados para a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que são claramente influenciados pelos documentos distritais e nacionais anteriormente.

Podemos concluir sobre a importância das orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, essas orientações fazem um caminho que começa nos documentos nacionais, percorre os documentos distritais e finalmente chegam até o projeto político pedagógico das escolas para que sejam concretizadas no campo das práticas pedagógicas.

4 O OLHAR DAS PROFESSORAS ACERCA DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo analisa as respostas das professoras entrevistadas, a análise foi organizada em torno de sete categorias: concepções de infância, criança, Educação Infantil e Ensino Fundamental; expectativas de aprendizagem; principais dificuldades; práticas e estratégias pedagógicas; práticas da instituição; espaços de trocas para pensar a transição e documentos oficiais. As categorias foram extraídas a partir da análise dos dados oriundos das próprias entrevistas.

4.1 Concepções de infância, criança, Educação Infantil e Ensino Fundamental

Durante a realização da entrevista, fiz questionamentos sobre como as professoras compreendem a infância e como elas caracterizam as crianças. Realizei esses questionamentos com o intuito de perceber quais as concepções de infância e de criança por parte das docentes. De acordo com a professora do Ensino Fundamental:

A infância pra mim é o período que vai dos 2 anos até mais ou menos os 10, 12 anos, então é um espaço da vida curto, pro tempo de vida que a gente espera que eles tenham. E que tem que ser um espaço onde esse corpo, esse sujeito, seja considerado como uma integralidade, então quando o nosso currículo fala, de educação integral, não é o turno integral, é o sujeito que pensa, que sente, que move, então eu procuro entender e trabalhar nessa perspectiva assim. (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

A professora traz a ideia de temporalidade para marcar o período da infância. Além disso, é perceptível que a infância para a professora é sinônimo de integralidade. A professora procura trabalhar nessa perspectiva de educação integral com as crianças da sua turma de primeiro ano, é interessante que ao falar de educação integral, no sentido de trabalhar diversos aspectos do desenvolvimento, a professora menciona o “nosso currículo” dando a entender que trata-se do Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Tal menção ao Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) mostra que a professora segue as concepções e as ideias de infância presentes neste currículo, essa é uma informação importante, pois mostra como o currículo pode

ajudar nas percepções que os professores possuem sobre determinadas categorias e temáticas da educação.

Então eu trabalho inteligência emocional, trabalho habilidades sociais, trabalho os conteúdos, as disciplinas né, previstas pelo currículo. A gente tem uma parceria boa com o professor de educação física, e mesmo assim, ainda faço outras atividades na área psicomotora, e o ambiente tem que ser lúdico, essa é a fase que eles precisam, tudo muito concreto, porque é o nível do desenvolvimento deles também ainda é concreto, deveria ser até o final do quinto ano, mas, contudo, entretanto, a escola ... a escola, eu digo instituição escola, a escola de modo geral, não considera isso (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

Parece que as concepções de infância da professora estão balizadas por conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, a teoria piagetiana em especial, parece influenciar a forma que a professora enxerga o desenvolvimento de seus educandos, pois ela cita a questão do nível de desenvolvimento concreto: “A teoria de Piaget divide o desenvolvimento em quatro grandes fases: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório concreto (7 a 12 anos) e operatório formal (a partir dos 12 anos)” (MEDEIROS; MENDES, 2014, p. 329). De acordo com Medeiros e Mendes (2014) cada fase de desenvolvimento da teoria piagetiana tem suas características e elementos marcantes, em cada nível: “o indivíduo possui uma maneira de se relacionar com o mundo e adquirir novos elementos a partir dessa relação” (MEDEIROS; MENDES, 2014, p. 329).

Ainda falando das suas concepções de infância e criança e caracterizando as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, a professora cita o seu trabalho pedagógico que carrega a ideia de uma educação que considera a integralidade das crianças. A fala da docente traz novamente elementos curriculares, visto que ela cita o trabalho com as disciplinas e conteúdos previstos pelo currículo, além disso a professora mostra preocupação não apenas em trabalhar as disciplinas e conteúdos, mas também em trabalhar com as habilidades sociais e a inteligência emocional com as crianças do primeiro ano.

A professora fala do trabalho realizado com a psicomotricidade, mencionando a boa parceria com o professor de educação física da instituição, além das aulas de educação física, ela faz outras atividades na área de psicomotricidade, mostrando mais uma vez uma preocupação para além dos conteúdos e das disciplinas.

A docente considera importante criar um ambiente lúdico para os alunos do primeiro ano, e afirma que nessa fase os educandos precisam do concreto, por possuírem um nível do desenvolvimento concreto. Porém, a professora faz uma defesa da ludicidade para além do primeiro ano do Ensino Fundamental e faz uma crítica a instituição escolar que não considera que o ambiente lúdico deveria permear todos os anos iniciais do Ensino Fundamental.

E os meus, eles são bem infantis, bem crianças, então hábitos que a gente chama de posturas escolares, a gente investiu muito tempo no primeiro bimestre pra eles adquirirem algumas posturas né, como segura o lápis, como se posiciona pra ler, como se posiciona pra escrever. Os registros no primeiro bimestre foram bem reduzidos assim, em termos de fazer operações no caderno, essas coisas mais burocráticas da educação. Muitos jogos, muitas brincadeiras né, então acho que é isso (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

Ao caracterizar em específico as crianças de sua turma, a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, considera que “eles são bem infantis, bem crianças” e que por isso investe tempo para que eles possam adquirir posturas escolares. Por acabarem de sair da Educação Infantil e estarem habituados a uma rotina de interações e brincadeiras, as crianças foram caracterizadas como “infantis” pela docente. Tal fala da professora é muito significativa, ela parece acreditar que a escola marca o fim da infância, é como se a Educação Infantil fosse o único espaço da Educação Básica para a vivência da infância. Além de investir em posturas escolares, a professora afirma que seu trabalho pedagógico contempla jogos e brincadeiras.

Ao perguntar o que a professora do Jardim de Infância entende por infância e como caracteriza as crianças, obtive a seguinte resposta por parte da docente:

Uma das coisas que eu te disse antes é que não é uma preparação para ser adulto, não é o que vai ser quando crescer. A primeira coisa que a gente precisa é respeitar que a criança ela é criança. Nenhuma criança é igual a outra. As crianças são diferentes, apesar de ter, às vezes, a mesma idade, que é o que a Secretaria prioriza, né, a mesma idade, elas são absolutamente diferentes, elas são únicas, né, e elas precisam ter respeito pelo tempo delas de aprendizado, pela forma como elas veem o mundo, como a sociedade que ela vive, né, que é a família que ela tem e a importância que tem nisso, em tudo isso somado ao respeito da coletividade que a gente trabalha dentro da sala. Então a criança é integral, ela não é uma parte, né, não é uma, uma... um início. Não, é uma fase de desenvolvimento que todo ser humano passa (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

Sarmiento (2007) ao discorrer sobre as definições da infância e suas concepções em diferentes épocas históricas e nas formações sociais, afirma que o olhar adultocêntrico define a criança como um não-adulto, como um ser humano incompleto, que carece de características para ser considerado um ser humano completo. A resposta da professora 1, ao dizer que a infância “não é uma preparação para ser adulto, não é o que vai ser quando crescer”, parece considerar que a criança não é um vir a ser, ela é um sujeito, que ao contrário do olhar adultocêntrico sobre a criança, já é completo e precisa ser respeitado, indo ao encontro do que Delgado e Muller (2005, p. 176) afirmam: “O campo da sociologia da infância tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social”.

Ao considerar que as crianças mesmo possuindo uma mesma idade, são absolutamente diferentes, vemos a presença da ideia de uma infância plural por parte da professora, as ideias da professora, portanto, vão ao encontro de Nogueira e Vieira (2013). As autoras discorrem sobre a importância da Pedagogia da infância na articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, afirmam ser fundamental que os professores reconheçam as crianças como sujeitos que vivenciam diferentes infâncias e que necessitam ter seus contextos de vida considerados, sejam eles, contextos culturais, étnicos e de gênero.

Segundo Nogueira e Vieira (2013) a Pedagogia da Infância envolve a sensibilidade por parte dos professores para compreender as infâncias contemporâneas e suas necessidades. Portanto, de acordo com as autoras os professores necessitam ter uma concepção de infância e de criança como um sujeito histórico e social, que possui direitos e produz conhecimento e cultura. Podemos afirmar que as duas professoras entrevistadas mesmo sendo docentes de diferentes etapas da educação básica, possuem concepções de infância e de criança que consideram as crianças como sujeitos históricos e de direitos e que olham com sensibilidade e atenção para a infância.

Com relação as concepções acerca das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, questionei o que as professoras entendem por Educação Infantil e Ensino Fundamental, e também o que percebem de diferente entre as etapas. A professora de primeiro ano do Ensino Fundamental compartilhou as seguintes ideias:

Eu acho que o principal é que agora eu tenho a função de perceber como eles aprendem e como eu posso facilitar pra aquisição da leitura e da escrita né. As questões do primeiro ano pro jardim, com relação ao raciocínio lógico e matemático, acho que são ... acho que seriam bem parecidas, mas a aquisição da leitura e da escrita, ela é papel do primeiro ano. E eu acredito muito que tenha que ser no primeiro ano, porque se não as dificuldades que forem se manifestando, forem deixadas para o segundo ano resolver, a tendência é que elas prosperem até o final da formação da pessoa. Então eu invisto muito nisso, pra eles irem pro segundo ano alfabetizados (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

A professora do primeiro ano do Ensino Fundamental tenta diferenciar as duas etapas da educação básica trazendo elementos curriculares em sua fala. Ela destaca questões de raciocínio lógico e matemático do currículo que são similares tanto na Educação Infantil, quanto no primeiro ano do Ensino Fundamental. A professora demonstra compreender que a aquisição da leitura e da escrita é papel marcante do primeiro ano, essa fala mostra um entendimento por parte da professora de que a alfabetização deve ocorrer no Ensino Fundamental e não é papel da Educação Infantil.

Vemos que a concepção da professora, vai de encontro com o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil que discorre sobre a alfabetização. Segundo o documento vários dispositivos legais, como as DCNEI (2010) e a BNCC (2017) não colocam a alfabetização como uma obrigação na etapa da Educação Infantil, as crianças da Educação Infantil já iniciam o processo de leitura do mundo nessa etapa, porém as atividades voltadas para esse processo de leitura, vão além da codificação e decodificação da língua escrita.

Com relação as concepções por parte da professora de Educação Infantil entrevistada, obtive as seguintes respostas para o questionamento:

Bom, eu entendo, né, que a diferença, ela não existe, não é diferença. É um desen... mais uma etapa de desenvolvimento que a criança vai passar até chegar na faculdade e assim são todos os outros, né, espaços em que ela vai frequentar, educacional. Mas uma das coisas que a preocupação, entendo que é, é que você, por exemplo, passa a letrar de uma forma mais formal, digamos assim, onde você tem que ter mais registros, então a criança ela- mas isso acompanha a fase de maturidade que ela tem, né? E... vai (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

Foi interessante a ideia que a professora trouxe de que não há exatamente uma diferença, é apenas mais uma etapa de desenvolvimento, porém com preocupações diferentes. É possível afirmar que a concepção de Educação Infantil e de Ensino

Fundamental por parte da professora, vai de encontro com as ideias de Nogueira e Vieira (2013) acerca da Pedagogia da infância: “Requer, também, que se pense para além das fronteiras institucionais, que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que as constituem.” (NOGUEIRA; VIEIRA, 2013, p.280).

Ao trazer uma das preocupações do Ensino Fundamental, a professora da Educação Infantil traz a questão de letrar de forma formal com registros, no caso a professora da Educação Infantil, assim como a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, também destaca o processo de alfabetização como uma característica, um traço marcante do Ensino Fundamental.

4.2 Expectativas de aprendizagem

Na entrevista realizada perguntei acerca das expectativas de aprendizagem e desenvolvimento que as professoras possuem em relação aos educandos. Primeiramente, questioneei a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental acerca do que ela espera que os alunos ingressando no primeiro ano tenham aprendido e desenvolvido na Educação Infantil, ou seja, como ela espera que eles cheguem ao primeiro ano em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

Então a expectativa minha e da BNCC, que não é uma expectativa só minha, É que eles chegassem aqui com consciência de sílaba, pelo menos, escrevendo da forma que falam né, segundo os níveis da Emília Ferreiro, seria o nível alfabético, mas são raros, principalmente pós pandemia. Que eles tivessem desenvolvido algumas habilidades na área motora, então são crianças que chegaram e não sabem usar uma tesoura, tem crianças que não sabem segurar um lápis né, e se o jardim fizesse um trabalho que eles tivessem ampliação de vocabulário, com bastante leitura, músicas, cantigas né, versos e tal, tivessem adquirido valor sonoro das letras, isso já ajudaria bastante. Então essa turma que eu peguei esse ano, eles têm dificuldade em contagem, eles não sabem os números até dez. Então, eles têm dificuldades até de movimentar os dedinhos, levanta dedo, abaixa dedo, isso é mais marcante pós pandemia. Então assim, os jardins, a minha visão assim do que aconteceu pós BNCC também, é que eles tão deixando muito livre assim, ah é só brincar, é só brincar, então se fizesse um trabalho mais sistematizado, de consciência fonológica, de consciência fonêmica, rima, aliteração, essas questões, eles estariam com os pré requisitos mínimos para o processo de alfabetização. Mas, eles não têm chegado assim já faz algum tempo (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

A professora embasa suas expectativas de aprendizagem, trazendo a BNCC (BRASIL, 2018) como uma referência de documento curricular, afirmando que as expectativas de aprendizagem que ela possui não são apenas por parte dela. Percebo novamente a importância dos documentos curriculares e suas influências e contribuições até mesmo no que a professora espera que as crianças aprendam e desenvolvam. “[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Podemos fazer reflexões sobre o currículo, representar poder e ser responsável por influenciar as práticas pedagógicas, expectativas de aprendizagem e concepções que docentes possuem, como podemos ver na fala da professora.

A educadora espera que as crianças cheguem no primeiro ano do Ensino Fundamental com consciência silábica, fonológica e com um vocabulário ampliado, além disso ela espera que um trabalho pedagógico com rimas, leitura, músicas, cantigas e aliterações seja realizado na Educação Infantil. Ou seja, a professora possui expectativa de que as crianças na Educação Infantil sejam minimamente preparadas para o processo de alfabetização que se iniciará, isso fica claro, por exemplo, quando ela ressalta a questão da consciência fonológica.

A professora menciona que essas expectativas são contempladas pela BNCC (BRASIL, 2018), o documento ao discorrer sobre o campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” da Educação Infantil declara que as crianças devem ser imersas na cultura escrita por meio de experiências com leitura e imaginação proporcionadas pelo educador. Além disso o documento afirma a importância das crianças se familiarizarem com diferentes livros e gêneros literários, esse contato com a cultura escrita vai propiciar as hipóteses de escrita por parte das crianças.

Ao falar das expectativas a professora demonstra esperar que as crianças cheguem no primeiro ano, com noções simples de contagem e um conhecimento dos números até dez, algo que não foi apreendido pela sua atual turma. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” da Educação Infantil possibilita que as crianças entrem em contato com conhecimentos matemáticos, como contagem, ordenação, medidas, quantidades, entre outros, além disso o documento traz a necessidade de ofertar

experiências em que as crianças ampliem conhecimentos do mundo físico e sociocultural.

Ao falar das expectativas de aprendizagem e desenvolvimento que envolvem a área motora, a docente diz que as habilidades na área são importantes para que as crianças consigam segurar uma tesoura, lápis e até mesmo movimentar os dedos em momentos de contagem, porém sua turma apresenta dificuldades nessas habilidades. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), o campo de experiência corpo, gestos e movimentos, contempla habilidades da área motora que devem ser trabalhadas durante a Educação Infantil, é preciso oportunizar momentos em que as crianças possam explorar e interagir com movimentos, gestos, sons e mímicas, para que possam descobrir como ocupar e usar o espaço com o corpo: “[...] como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.” (BRASIL, 2018, p. 41).

“Eles tão deixando muito livre assim, ah é só brincar, é só brincar” Acredito que a professora fez uma crítica ao brincar espontâneo na Educação Infantil. Porém, sua visão está limitada, as brincadeiras são eixos integradores dessa etapa e o espaço para o brincar livre deve existir na Educação Infantil. Isso não significa dizer que os professores de Educação Infantil não devem planejar atividades com intencionalidade pedagógica e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. É necessário que o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil contemple o brincar livre e espontâneo, assim como as atividades voltadas para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, previstas pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018). Nesse sentido, Coelho e Tadeu (2015, p. 113) afirmam que:

Brincar livremente é uma atividade que deve ser privilegiada, apesar de, muitas vezes, estar esquecida ou menosprezada por diferentes agentes educativos, sendo favorecidas atividades mais orientadas, com vista à aquisição de determinadas aprendizagens através da realização de “trabalhos”. Estes dois tipos de atividades (brincar livremente versus propostas orientadas) devem ser postas em prática, não uma em detrimento da outra, mas sim num equilíbrio que permita que ambas se complementem em prol do desenvolvimento da criança

A professora do primeiro ano do Ensino Fundamental possui uma série de expectativas com relação às crianças que acabaram de sair da Educação Infantil. A entrevista sugere que a professora compreende que o trabalho pedagógico realizado

na Educação Infantil tem impactos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental. Para documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018) e as DCNEI (BRASIL, 2009) a Educação Infantil não deve ter como foco um preparo para o Ensino Fundamental, entretanto a professora parece enfatizar a necessidade de uma preparação na Educação Infantil.

Também, agora a parte motora ficou mais marcante com a pandemia. Porque são crianças que não sabem sentar, agora que estão começando a sentar, tudo eles se deitam, se jogam, parece sempre que tão deitados no sofá. Ano passado foi mais difícil ainda, esse ano, essa turminha que eu peguei, pelo menos eles fizeram um ano de jardim né, nos outros anos 2022 e 2021, são crianças que não fizeram o jardim presencial. Então é isso assim, a parte motora que deveria vir mais trabalhada né e as questões de consciência fonológica mesmo (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

A professora enfatiza as habilidades da área motora que ficaram ainda mais comprometidas por conta da pandemia, podemos perceber que pelo relato da docente as crianças ainda estão desenvolvendo habilidades que envolvem ocupar e usar o espaço da sala de aula com o corpo. Ou seja, podemos interpretar pela fala da professora, que por conta do distanciamento, as interações e brincadeiras na Educação Infantil foram comprometidas, certos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram difíceis de serem trabalhados com as crianças remotamente. A questão da pandemia não vai ser aprofundada neste trabalho, porém enfatizamos a importância de estudos acadêmicos acerca desse momento.

Ao perguntar para a professora do segundo período da Educação Infantil, quais as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento que ela possuía com relação a sua turma, ou seja, o que ela gostaria que sua turma desenvolvesse e aprendesse até o final do ano, obtive as seguintes respostas:

Uma das coisas que a gente faz, que a gente tem na Secretaria de Educação, que eu sou super apaixonada, é a questão da coordenação. Dentro da coordenação, a gente faz um diário e no diário existe uma coisa chamada Relatório Inicial, diagnóstico inicial, que é o que você faz, quais são as suas expectativas e o que você pretende. O currículo da secretaria é a minha base. O currículo da secretaria é maravilhoso. Então, assim, a gente tem uma arma muito boa pra trabalhar, que eu considero aquilo ali, se você pegar... então a gente tem, não existe um objetivo específico. Eu tenho alunos, por exemplo, eu tenho três crianças que são, uma TOD, né, outra é autista e a outra ela é DI, que é deficiência intelectual, e ainda tem uma perninha só, e aí ela usa um adaptador. É uma das coisas que eu mais tenho atualmente objetivado, que é como eu vou sair agora, faltam 16 dias, eu tenho um trabalho ... metade né, eu não tenho um trabalho até o

final. Uma das coisas que eu gostaria muito era de que principalmente as outras crianças compreendessem o que são essas crianças. Então a questão da vivência, da inclusão, trabalhei música que eu acho importantíssimo, elas trabalharam diversas coisas que capacitaram com que elas fossem, que desenvolvessem, né, a capacidade de criação, que é o que essa fase tem que fazer (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

Antes de adentrar nas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento em si, a professora relata os momentos da coordenação pedagógica que envolvem o processo de fazer um diagnóstico inicial e mapear suas expectativas para aquele ano e para aquela turma. A professora considera o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), como um excelente instrumento. Podemos depreender dessa fala que as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento que ela possui estão de acordo, estão alinhadas com o documento. Ela declara que possui preocupações e prioriza determinadas questões para trabalhar com as crianças.

Como possui crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento em sua turma, ela prioriza a temática da inclusão. A fala da professora vai de encontro com o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018). O documento defende uma Educação Infantil que seja inclusiva e acolhedora, que necessita de profissionais da educação que se comprometam, que possuam escuta sensível, atenta e intencionalidade educativa. O documento adota a perspectiva de uma educação inclusiva que contemple todos os aspectos da diversidade humana e reconhece a importância de uma educação para a emancipação humana que respeite e acolha a diversidade existente.

A professora também considera importante o trabalho com música e com outros elementos que estimulem a capacidade de criação das crianças, esses aspectos do trabalho pedagógico que ela afirma desenvolver vão de encontro com o que é dito no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) acerca do campo de experiência “traços, cores, sons e formas”. Segundo o documento o trabalho realizado nesse campo de experiência deve englobar desenvolver a expressão criativa das crianças, os professores devem organizar práticas educativas que contemplem: “[...] as diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais, a música, a dança e o teatro, de maneira a não

hierarquizar ou suprimir a oferta dessas formas de expressão à criança” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 76-77).

É óbvio que a gente trabalha ali, ó, com letra, só que sempre com rótulo, com caixa, é, construção de nome, mas sempre do texto, do contexto, para vir para uma palavra específica. A palavra da semana a gente sempre tem, então assim, mas uma palavra que vem, por exemplo, eles não sabiam que era um espantalho. Então nós fizemos o desenho do espantalho, a nossa porta é o espantalho, e aí eu expliquei para eles o que é, a base da festa junina, aí nisso você contextualiza o que que é vida no campo, o motivo pelo qual o espantalho existe, eles ficaram assustadíssimos que é pra poder espantar os pássaros, eles falaram, “é mesmo, tia? mas então tem que ser feio”, eu falei, não, às vezes é bonito, então assim, essa coisa do conhecimento de mundo é a coisa mais importante dessa frase. É óbvio que tem o letramento, que a gente conversa sobre, é, sons de letra, quando eu falo, eu falo mais exagerado, que é pra poder falar, por exemplo, es-pan-ta-lho, eles já sabem o que que é sílaba, porque aí são coisas que você vai acrescentando, sabe? E os conteúdos, eles vão se entrelaçando, são todos os conteúdos ao mesmo tempo (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

A professora também demonstra preocupação com o letramento em suas práticas pedagógicas e relata que seu trabalho pedagógico envolve ampliar os conhecimentos das crianças acerca das letras, das palavras e dos sons. Diante dessa fala da docente, considero importante diferenciar alfabetização e letramento, visto que documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018) destacam a alfabetização como eixo central no primeiro ano e documentos como o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) reconhecem a importância do processo de leitura de mundo na Educação Infantil. De acordo com Soares (2004) a alfabetização e o letramento possuem dimensões totalmente distintas, a alfabetização é o processo de apropriação e aquisição do sistema da escrita, já o processo de letramento diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Ao discorrer sobre a importância do processo de letramento na Educação Infantil, Coelho e Castro (2010, p. 84) afirmam que: “Letrar é entrar no mundo da criança e, junto com ela, aprender a leitura e a escrita que seu contexto oferece. À medida que se conhece seu mundo, é possível ampliá-lo, oferecendo novas propostas, maneiras e diferentes tipos textuais.” De acordo com a autora, quando o processo de letramento na Educação Infantil está presente nas práticas educativas: “[...] a criança vivencia o conhecimento, interpretando diferentes contextos que

circulam socialmente, aprendendo, dessa forma, a relacioná-los com diferentes situações” (COELHO; CASTRO 2010, p.84).

É interessante perceber que as práticas educativas realizadas que foram relatadas pela professora do segundo período da Educação Infantil, estão carregadas de intencionalidade pedagógica. As expectativas de aprendizagem e desenvolvimento das duas professoras são semelhantes, acreditamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas etapas podem contribuir para uma possível articulação.

4.3 Principais dificuldades

Perguntei para a professora da Educação Infantil, quais as principais dificuldades que ela vivenciava com suas turmas de segundo período em relação a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

Olha, uma das coisas que ainda continua sendo mais difícil é que na minha opinião os pais deveriam ser mais próximos dos professores, do ambiente escolar, da forma como a gente lida. Eu penso que há uma distância, um buraco muito grande ainda. Eu, enquanto professora, disponibilizei o meu telefone, disponibilizei o meu WhatsApp, fiz um grupo com a família e falei, olha, é o famoso só eu falo, mas eu sempre dou dica. Eu, às vezes, no meio da tarde mando foto, é, hoje a gente concluiu um mural, bota as crianças e manda para os pais. A gente faz o calendário, os pais não sabiam ainda, eu vou lá e tiro foto, então às vezes um dia da tarde eu falei, “ah, deu saudade de seu filho, né? olha aí”, aí mando uma foto, então assim, eles gostam, eu acho que falta essa proximidade, sabe? Porque o trabalho pra funcionar... sem afetividade na Educação Infantil, você não trabalha, né?

[...] Eu ainda vejo que a escola é muito distante dos pais e os pais muito distantes da escola. Fora isso, eu acho que a gente tem muita chance de dar certo, sabe? Mas a parte da parceria é o que eu mais vejo, que eu sinto falta (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

A docente relata que a principal dificuldade enfrentada é o distanciamento entre família e instituição escolar, e também relata que usa de estratégias como, grupos em redes sociais e compartilhamento de fotos para que essa barreira seja quebrada e os pais fiquem mais próximos da professora e mais próximos do trabalho realizado na Educação Infantil, porém uma parceria efetiva ainda não foi alcançada.

De Sousa e Filho (2008, p. 7) afirmam que: “Família e escola precisam, juntas, criar uma força de trabalho para superarem as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva; para isto, é fundamental que se encarem como parceiras de caminhada [...]”. Toniozzo e Santos (2014, p. 133) também consideram que a família e a escola precisam ser parceiras de caminhada a fim de facilitar o

desenvolvimento pleno do educando: “Dessa forma, escola e família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento [...]” Os autores também afirmam que o trabalho colaborativo entre essas duas instituições: [...] faz com que haja uma melhoria tanto no desenvolvimento escolar do aluno, quanto em suas relações em outros contextos sociais, tais como o âmbito familiar (TONIOSSO; SANTOS, 2014, p. 132).

Ao discorrer sobre orientações para a transição da Educação infantil para o Ensino fundamental, o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil recomenda: “envolver as famílias e/ou responsáveis no processo de transição entre as etapas, por se tratar de um momento de insegurança e dúvidas para muitos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 51). A parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem do educando, consequentemente essa parceria também é essencial para o sucesso da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A professora do primeiro ano do Ensino Fundamental também respondeu acerca das principais dificuldades vivenciadas com sua turma em relação ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

Eu acho que de modo geral, aqui na escola, a queixa é, e a minha é, a questão comportamental. Então eu lembro sempre que o ministério da educação, há uns anos atrás, fez uma propaganda, dizendo que o professor gastava vinte por cento do seu tempo de aula corrigindo posturas e comportamentos. Então eu acho que isso, é verídico e talvez até tenha aumentado esse tempo. Então assim, são crianças muito agitadas, é eu não ... nesses trinta e dois anos, eu não lembro de ter uma turma assim com tantas crianças com suspeita de TDAH, e não é uma questão de querer medicalizar as crianças, é uma questão de percepção mesmo, de que a sociedade tá muito agitada, então ficaram eu acho talvez muito em casa, então perderam um pouco a noção do limite, do corpo do outro, do espaço do outro, do tempo do outro né. Então são construções novas e que de um modo geral, principalmente aqui em Brasília, não sei como foi nos outros estados, nós como professores, a gente não foi preparado pra esse retorno, então eu não posso querer dar uma aula igual eu dava antes, de lá pra cá, eu tive que me refazer, 20, 21 e a gente voltou em 22, com uma injeção de ânimo, com palestras de que a gente ia fazer e acontecer, mas a secretaria não disse como que nós deveríamos fazer e acontecer. Então de modo geral, os professores estão adoentados, as famílias estão e as crianças também (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

A professora destaca as questões comportamentais da sua turma como desafios constantes, Dias e Campos (2015) ao desenvolverem uma pesquisa acerca da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em duas instituições públicas municipais de Joinville (SC), observaram questões semelhantes em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental: “Assim, as crianças tanto criaram modos de “burlar” as normas instituídas pela escola (copiar sem conversar; não brincar com o material; sentar corretamente; não pedir para ir ao banheiro; levantar a mão para poder falar etc.)” (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 641).

Segundo as autoras as crianças dessa turma sempre que conseguiam brincavam escondidos, conversavam constantemente e eram trocadas de lugar pela professora. Dias e Campos (2015) refletem sobre a falta de momentos que contemplem a ludicidade, interações e cultura de pares no cotidiano escolar e que acabam por fazer com que as crianças criem essas estratégias: “As tantas outras linguagens que possibilitam outras formas de se compreender a realidade são ignoradas no processo escolar, de modo que as crianças foram evidenciando a apropriação do discurso da professora ou, ousa-se dizer, da própria escola.” (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 641).

Além disso, as autoras também discorrem sobre a questão das punições e premiações realizadas em função das questões comportamentais: “Essa prática demonstra como o modo escolar, aquele que valoriza o corpo dócil, disciplinado e passivo, se sobrepõe ao corpo ativo, curioso da criança” (DIAS;CAMPOS, 2015, p. 642). É interessante que as autoras também fazem reflexões acerca dos professores em relação à essa questão comportamental na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

[...] como é, para essa professora, manter essa atitude? Quais são seus gastos emocionais? Quais são as suas concepções de criança e de infância? Em outras palavras, essas atitudes reproduzem uma ideologia, um discurso hegemônico, segundo o qual o sujeito, para ganhar prêmios, deve se sujeitar às normas ditadas pelo adulto da relação – nesse caso, a professora (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 643).

Além das questões relativas ao comportamento das crianças de sua turma, a professora relata que questões de adoecimento por parte dos professores, das famílias e das crianças estão sendo uma grande dificuldade. A professora enfatiza uma falta de apoio por parte da secretaria e podemos refletir que as questões relativas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisam ser repensadas,

principalmente em um contexto pós-pandêmico, em que as condições de trabalho docente foram impactadas.

Camargo, Cruz, Gouveia e Oliveira (2006) analisam a relação entre o ensino de qualidade, custo-aluno-ano e a situação dos profissionais da educação, o texto explora elementos quantitativos e qualitativos que permeiam as condições de trabalho dos docentes, segundo os autores: “Em síntese, a qualidade nas condições da oferta educacional está vinculada a fatores centrais da realidade dos profissionais da educação [...]” (CAMARGO; CRUZ; GOUVEIA; OLIVEIRA, 2006, p. 274).

Se as condições do trabalho docente influenciam na qualidade de ensino, conseqüentemente as condições de trabalho docente também vão produzir um grande impacto no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É preciso que os sistemas de ensino em colaboração com os profissionais da educação e famílias encontrem caminhos para pensar em uma transição saudável e que seja capaz de abarcar a realidade pós-pandemia de todos os envolvidos nesse processo.

4.4 Práticas e estratégias pedagógicas

Ao perguntar para a professora da Educação Infantil acerca das práticas e estratégias pedagógicas utilizadas para facilitar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, obtive as seguintes respostas:

Como aqui a gente tem essa, né, essa coisa que a gente leva pra visitar- uma das coisas que eu acho importantíssimo é levar a questão da transição com naturalidade, sem ficar causando ansiedade na criança. Tem muita criança que entra em pânico, porque... eu já vi isso, de medo, porque a forma como os adultos, tanto os pais, né, porque ano passado, por exemplo, que eu participei como coordenadora, a gente mandou um informe para os pais, falando, olha, nós vamos, é, começar a explicar para as crianças qual é o local, a gente falou sobre o passeio, a gente fez uma reunião com os pais para falar, olha, vocês não podem ficar amedrontando, dizendo que “ah, ó, lá não vai ser brincadeira não, hein, lá não sei o quê”. Isso não é bom pra criança, porque toda aquela ideia de uma escola nova, eles gostam da ideia de saber que eles são mais velhos, eles não gostam de ser neném, né? Então eu cheguei... vira e mexe eu falo, olha, aqui nessa sala nós não temos mais nenéns, aqui ninguém usa chupeta, ninguém usa fralda, nós já passamos dessa fase, agora, nós já somos... vocês sabiam que vocês são os mais velhos da escola? E eles se sentem... (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

A professora cita as visitas que são realizadas à instituição parceira no projeto de transição e considera importante levar a transição de uma forma natural sem implicar ansiedades nas crianças. O que a docente relata, vai de encontro ao que é dito no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) acerca da transição. O documento afirma que esse momento pode gerar sentimentos de ansiedade, expectativas positivas e negativas e que portanto estratégias devem ser criadas para fazer com que as crianças se sintam protegidas e acolhidas.

A professora realizou esforços para que esse momento não gere medo nas crianças e até mesmo se aproxima e dialoga com os pais, com o intuito de guiar essa passagem de forma positiva, ela fez isso quando atuou como coordenadora e também agora como professora. Martinati e Rocha (2015) afirmam que o silêncio e as limitações de diálogo entre as professoras e as crianças, se constituem como um problema no processo de transição, as autoras analisam o caso de uma professora que pensa que falar sobre a transição pode ter um impacto negativo e prefere silenciar o assunto. A educadora também realiza tentativas de empoderar as crianças, através de diálogos, fazendo com que elas enxerguem o lado positivo de serem as mais velhas da instituição e não silencia o assunto da transição, apenas o trata com naturalidade.

Já é uma (estratégia), exato, então vocês já são mais maduros, vocês já sabem que pode, o que não pode, a gente precisa ajudar os mais novos, se preparar para a próxima coisa que nós vamos vivenciar nas outras escolas, que nós vamos até quando ficar bem grande, e eles têm essa dúvida, dúvida você pode lidar com ela, mas nunca amedrontar a criança, sabe? Deixar ela, "ai tia, lá não tem parque?", não, jamais. E como eu não vou participar desse processo, que a grande verdade é que esse processo deveria... eu também acho que muito, tipo, antes de seis meses eu acho muito exagero você começar a lidar. Eu acho que você pode usar estratégias pra essa preparação, mostrando o que já se foi, né? Pra que ele entenda que é o que vem, mas sem criar muita expectativa também, porque essa expectativa atrapalha a transição, né, ela tem que ser uma coisa madura, mas tranquila. Aonde você vai é o que a gente tenta, né? Visitar, mostrar, olha que legal, aí entra na sala, vê os espaços. Mas também não fica, olha, aqui vai ser... se você exagerar muito nessa transição, se torna uma ansiedade. Por mais que você faça da melhor forma, mais leve do mundo, não é a mesma coisa (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

Martinati e Rocha (2015) analisaram a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da perspectiva das professoras e das crianças, observaram o cotidiano escolar, entrevistaram professoras e crianças que estavam passando por

esse momento. As autoras entrevistaram uma professora que estava com uma turma de crianças no seu último ano da Educação Infantil, e ela relatou alguns investimentos realizados em relação à transição, que envolviam diálogos como:

Ó, você... É seu último ano nessa escola. Você já vai pra outra escola. Lá vai ter diferença sim nas atividades”. E eles... Mesmo os pais acabam falando: “Ah, lá [no EF] você vai aprender a ler e a escrever”. É o que a gente escuta muito. Daí eu falo: “Lá vocês não vão ter a quantidade de brincadeiras que vocês têm aqui, vocês vão ter algo a mais” (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 312).

As autoras destacam que na transição, há um foco na diminuição das brincadeiras no futuro escolar e uma valorização da alfabetização, além disso Martinati e Rocha (2015, p. 313) também observam que: “[...] a divisão de responsabilidades com os pais das crianças para informá-las sobre as mudanças iminentes, ao que parece executadas por escola e família em direção sintônica”. A professora do Jardim de Infância Urucum que foi entrevistada, caminha no sentido contrário do que os pais e a professora da pesquisa de Martinati e Rocha (2015) realizaram, a docente entrevistada também conta que percebe que alguns pais amedrontam as crianças em relação ao ingresso no Ensino Fundamental ou seja, uma prática que parecia ser comum e rotineira foi quebrada pela educadora entrevistada.

É conversa, porque uma das coisas que toda Educação Infantil tem na hora que você chega, a primeira coisa que a gente faz é a rodinha, é sentar, é ver que dia é hoje, a gente faz um calendário onde cada dia uma criança vai lá e faz um desenho e cada um tem o deles que é um negócio grandão, assim, eu vou te mostrar. Então, assim, que são todos os meses, eles pintam, por que isso? Eles estão se situando, eles aprendem os números, porque eles ficam, “tia, que dia é hoje?”, aí você fala 21, a maioria já sabe que amanhã é 23, que hoje é 22, mas desde o início do ano eu venho falando, eu não ensino um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, não, eles sabem, eles querem, mas eles vão compreendendo o uso do número e não entender ... exatamente copiar o número, ele tem a compreensão da função da escrita, o que é a função da fala, porque a gente tem que falar, isso foi uma das primeiras aulas, porque que se fala, por que que serve letra, pra que que é letra, o que se usa, como se usa, as formas que se usa, como que era antes, como que é agora, então é o... sabe? Vai lá e vem cá. E tudo isso, na minha opinião, é uma forma de entender o que se foi, o que é e o que virá, de uma forma natural, para que não cause a tal da ansiedade (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

Segundo Neves, Gouvêa e Castanheira (2011, p. 124) certas pesquisas brasileiras indicam a existência de impasses na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que envolvem: “[...] maior controle corporal e desenvolvimento

de atividades de caráter repetitivo. Uma das tensões identificadas ao se fazer o levantamento e análise de publicações acerca desse tema é sobre o lugar do letramento e alfabetização nesses dois níveis de ensino.”

A professora reconhece a existência de um possível impacto relativo às atividades de escolarização que estão presentes no Ensino Fundamental, como a presença da alfabetização e o ensino de matemática. Por isso, a professora busca familiarizar as crianças com números, letras, ela realiza ações de letramento e amplia o conhecimento de mundo dos educandos, com o intuito de que as crianças não sintam um impacto tão grande no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ao perguntar sobre as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas para facilitar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a professora do primeiro ano deu as seguintes respostas:

Então uma coisa é tentar manter o máximo da ludicidade né. Então, as práticas, as rotinas também são parecidas, então tem a hora da rodinha, a hora da leitura, a hora da música, a hora da psicomotricidade, então essas atividades de modo geral eu continuo com elas, porque não faz muito diferença uma criança de cinco pra seis anos, ou de seis pra sete, depende do mês que faz aniversário. Então isso é uma, tento manter essas rotinas que são comuns ao jardim. Aqui nessa escola tem uma vantagem, que a outra não tinha, por exemplo, que eles tem parque. No jardim, lá na outra escola não tinha parquinho, não tinha um espaço assim, mais propício pra eles brincarem também. Uma coisa que eles sentem muito é isso, que eles não tem hora de parque, não tem piscina, que lá tinha, tinha hora da piscina, tinha dia do parque, tinha hora do parque. E aqui eles tem o recreio né, então até essa formação pra como sai da sala, entra na sala, onde espera, que eles não têm essa vivência de jardim (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

A professora busca apoiar a transição realizando um trabalho pedagógico pautado na ludicidade, com rotinas e momentos semelhantes aos da Educação Infantil. As estratégias e práticas pedagógicas utilizadas pela professora parecem estar de acordo com as orientações para a transição presente em documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), DCNEI (BRASIL, 2009) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), visto que a professora demonstra preocupação em garantir a continuidade de aprendizagens e reconhece a importância do lúdico para os educandos do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Quinteiro e Carvalho (2012) discorrem sobre a tradição instaurada na transição para o Ensino Fundamental, em que as atividades lúdicas são reduzidas em nome

das aprendizagens e conteúdos. As autoras consideram que muitos professores não reconhecem a riqueza das atividades lúdicas e das brincadeiras na educação. e que para realizar a articulação entre as duas etapas da Educação Básica, é preciso compreender que: “[...] participar, brincar e aprender são processos inseparáveis e que constituem o processo de educação/ humanização e socialização” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 205).

A professora também destaca que seus educandos sentem falta de dias e momentos destinados apenas para atividades lúdicas, como o dia da piscina e o dia do parque, o relato da professora vai de encontro ao que Quinteiro e Carvalho (2012, p. 204) dizem: “As crianças, por sua vez, manifestam a importância da brincadeira e as estratégias que utilizam para brincar, mesmo quando a escola cerceia essa atividade em nome de um aprender sério e compenetrado.” Vigotski (2008, p. 35) também fala da importância das brincadeiras: “Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança.” A professora parece se preocupar com uma rotina lúdica e se atenta às percepções que as crianças têm acerca da fase escolar que estão vivenciando.

4.5 Práticas da instituição

Conheci as práticas da instituição em relação ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois o PPP do Jardim de Infância Urucum citava a presença de um projeto de transição, que tinha como parceira uma instituição de Ensino Fundamental, que era a escola sequencial do Jardim de Infância Urucum. Sabendo disso, fiz perguntas acerca do projeto de transição da instituição para a professora, com o intuito de saber as percepções que ela possuía acerca do projeto:

Professora: É de julho para lá, é quando volta do segundo.

Pesquisadora: Entendi. E você acha que é efetivo, que é importante, deu certo pelas experiências assim que você teve?

Professora: Eu acho que sim, até porque a gente... É, eu vejo a transição como uma coisa muito importante, só que ela não pode ter uma coisa pesada. Então... a forma leve do jeito que foi feita, pelo menos, eu achei maravilhoso. Né? E a gente como tem contrato temporário, são professores que estão esse ano aqui mas que no ano seguinte não estão, nós temos professores daqui que foram pra lá, nós temos de lá que vieram pra cá. Então, a minha educadora mesmo que trabalha comigo na minha sala, que é educadora social voluntária, ela

é de manhã lá e à tarde aqui. Então, ela fica, ela dá notícia das crianças, ela fala quem se adaptou, não, mais informalmente. Não é uma... talvez fosse o caso da gente ir visitá-los, isso é uma coisa que eu acho que poderia até acontecer mas que ainda não tem. Porque eu acho legal, dá uma segurança, né? Na primeira semana a professora antiga ir, mas aí foi só uma ideia e nunca aconteceu.

Pesquisadora: Mas fica a ideia, né?

Professora: É.

(Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

A docente entrevistada considera relevante um projeto voltado para a transição, e tem boas percepções com relação ao projeto realizado pela instituição em que atua. Micarello (2010, p. 6) afirma que: “O ingresso das crianças nas instituições deve ser objeto de um planejamento cuidadoso que envolva a organização dos tempos e dos espaços para receber crianças e famílias nesse momento delicado.” Por isso a importância de práticas por parte das instituições, como os projetos de transição. A professora também afirma que o quadro de docentes da instituição recebe professores temporários que já atuaram na instituição sequencial (instituição de Ensino Fundamental). Além disso, a professora também realiza trocas e conversas informais com uma educadora social voluntária que também trabalha na instituição sequencial e tem contato com as crianças que estavam na Educação Infantil e ingressaram no primeiro ano, a educadora traz notícias, se as crianças se adaptaram ou não.

A professora termina sua fala dando uma sugestão, de que acharia interessante que o projeto de transição da instituição permitisse que os professores fossem visitar aquelas crianças que fizeram parte de suas turmas e agora estão no primeiro ano do Ensino Fundamental. A docente considera que essa possibilidade de visita daria uma certa segurança para as crianças, porém é apenas uma ideia que ela possui e ainda não foi posta em prática.

Micarello (2010) afirma que a alteração de rotinas durante o processo de transição pode surgir como uma necessidade para trazer um maior conforto e segurança às crianças, trazendo exemplos de permanência de alguns membros das famílias das crianças na instituição. A sugestão que a professora do Jardim de Infância Urucum trouxe, de fazer visitas às crianças que já estão na escola sequencial com o intuito de oferecer segurança, vai de encontro ao que a autora defende.

A Escola Classe Bem-te-vi também possui um projeto de transição com parceria de um Jardim de Infância, previsto no seu PPP. Fiz questionamentos para a

professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, acerca das percepções que ela tinha com relação ao projeto de transição da instituição:

Professora: A gente tem o projeto de transição, aqui na escola eu não sei bem como é ainda, mas na outra escola que eu estive, durante muito tempo, a gente mantinha um contato mais sistemático no segundo semestre com a Educação Infantil. Porque aí nós do primeiro ano, escrevíamos cartas pros estudantes da Educação Infantil, apresentando a escola, falando das mudanças, porque eles já tinham vindo da Educação Infantil próxima. E aí a gente marcava a visita, íamos lá, eles vinham à nossa escola, eles assistiam um período da aula, com a professora do primeiro ano, as famílias já conheciam a professora, enfim. Agora aqui eu não sei como vai ser...

Pesquisadora: Mas, por exemplo, esse projeto, na instituição antiga, você considera, você acha que facilitou?

Professora: Era muito importante, e aí foi interessante porque eu fiz no fim do ano passado lá, e aí esse ano eu recebi um estudante, quando no primeiro dia de aula ele me olhou, e falou pra mãe bem assim “eu conheço essa tia”, daí ela falou “daonde você conhece?” ela foi lá no meu Jardim. É porque ele estava no outro jardim, que eu ia recebê-lo lá na outra Escola Classe, daí eu falei “ah eu lembro de você também”. Então ao invés dele ir lá pra Escola Classe em que eu atuava ele veio pra cá e eu acabei vindo pra cá também, coincidiu de eu ser a professora dele (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

Como a professora é recém-chegada na instituição, ainda não teve oportunidade de conhecer e se envolver com o projeto de transição previsto pela Escola Classe Bem-te-vi. Porém, a professora no ano passado também estava atuando com uma turma de primeiro ano, em uma outra instituição e trouxe relatos de sua experiência com o projeto de transição da outra escola. A docente diz que trocavam cartas, realizavam visitas, explicavam as mudanças, assistiam aulas, as famílias entravam em contato com as futuras professoras.

A professora considera importante os projetos de transição por parte das instituições e cita o caso de um aluno que a reconheceu, pois tinha participado das visitas do projeto de transição promovido pela sua escola antiga, ou seja essa prática contribuiu com a familiarização por parte do educando.

Documentos como o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) e a BNCC (BRASIL, 2018) destacam a necessidade de visitas e momentos de contato com a instituição que irá receber a criança da Educação Infantil no próximo ano.

Micarello (2010) considera relevante organizar a ida das crianças às escolas de Ensino Fundamental, pois elas podem se familiarizar com os ambientes e com as

peçoas. A autora diz que as famílias também podem ser recebidas pelas instituições e ser acolhidos com respeito e afeto, juntamente com as crianças.

Martinati e Rocha (2015, p. 317) discorrem sobre os motivos da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorrer de forma desarticulada, dentre os motivos estão: “[...] as poucas condições que as secretarias de educação lhes dão para contato com as unidades de segmentos diferentes da rede, entre outras, impactam cotidianamente o trabalho docente.” Ou seja, é necessário o apoio por parte das secretarias e das instituições, para que as professoras não sejam sobrecarregadas e exclusivamente responsabilizadas pelo processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

4.6 Espaços de trocas para pensar a transição

Ao perguntar para a professora da Educação Infantil se existem espaços de trocas para tratar da temática de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sejam conversas com as professoras, gestão, orientação, ou momentos na coordenação pedagógica e no planejamento, obtive as seguintes respostas das suas experiências no ano passado:

E a partir do segundo semestre, a gente começa, a gente conversou com as outras professoras ano passado, a gente foi lá uma vez, elas fizeram uma reunião para receber os professores e depois para receber as crianças, mas mais para ter uma conversa informal. Né? Nada de muito... Foi só uma recepção, um café, uma conversa, receberam, mostraram a gente. A gente combinou, porque foi planejado com os professores de lá como seria a recepção. Então, não foi a gente que planejou sozinha, nem elas que planejaram como vão receber. Nós fizemos isso coletivamente. Então, a ideia desse ano é continuar com esse, né, esse processo de ouvi-las e ouvir, porque elas também ficam muito ansiosas se a criança vai chegar sem saber nada de letra. Isso rolou, essa conversa, sabe? Aí, mas vocês ensinam? Não, vocês já podiam ensinar o alfabeto. Aí, essa coisa da troca, a gente conversou, sabe? Bastante sobre, olha, a gente tem feito, a gente trabalha palavrinha, tata, tata. Mas isso tudo muito informal, no café que nós fomos recebidos (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

A professora no ano passado estava atuando como coordenadora na instituição e ajudou na elaboração do projeto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A docente relatou que conversou com as professoras do primeiro ano da escola sequencial e com as professoras da Educação Infantil sobre o projeto. Micarello (2010) considera que a transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental, necessita de uma comunicação efetiva entre os diferentes profissionais que trabalham com as crianças, essa comunicação é papel das instituições e dos sistemas de ensino, ainda segundo a autora, o sucesso da transição depende do compromisso por parte dos gestores em criar uma integração entre as instituições.

Além disso, uma reunião com o intuito de realizar um momento de socialização entre as professoras das diferentes etapas foi organizada. Micarello (2010, p. 11) fala da importância desses encontros: “Os gestores dos sistemas de ensino e das instituições têm o importante papel de prover condições para o encontro entre os profissionais de uma mesma instituição e de diferentes instituições que atendem às crianças e às famílias.”

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 53) ao falar da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, afirma que: “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.”

Nessa reunião, as professoras tiveram momentos de conversas informais, em que as professoras foram ouvidas, e a professora relata que percebeu que as professoras do primeiro ano ficam muito ansiosas, possuem expectativas de aprendizagem, então essa reunião funcionou como um momento pedagógico, de trocas de informações entre as professoras.

O mesmo questionamento acerca do espaço de trocas para a transição da Educação infantil para o Ensino fundamental foi feito a professora da Escola Classe Bem-te-vi:

Professora: Agora na semana pedagógica, que foi no início do ano, como eu não conhecia né, o jardim, eu não sei se essa já é uma prática daqui ou se foi feito porque eu estava chegando, nós tivemos lá no jardim, a equipe de apoio à aprendizagem foi comigo, mas a gente foi especificamente conversar sobre as duas alunas com diagnóstico que estavam vindo pra minha sala né, pra elas me apresentarem um pouco da realidade dessas meninas. O contato maior que a gente tem com o jardim, então logo que eles chegam, é a leitura dos relatórios que o jardim emite né.

Pesquisadora: Então tem essa troca né?

Professora: Há possibilidade de troca, esse ano eu não senti uma troca muito efetiva né, mas talvez porque também eu não seja conhecida aqui, lá já era mais conhecida que aqui. Então a gente tinha uma parceria mais próxima (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

A educadora relata que visitou o Jardim de Infância vizinho juntamente com a equipe de apoio à aprendizagem, visto que a Escola Classe Bem-te-vi recebe as crianças dessa instituição no Ensino Fundamental, para conversar sobre duas estudantes em específico que iriam ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Segundo Micarello (2010) é importante que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, discussões, observações e registros sejam compartilhados entre os profissionais. De acordo com a autora, essas práticas facilitam o processo de transição e favorecem a continuidade de aprendizagens: “Muitas vezes o olhar dos colegas de trabalho pode ajudar o docente a encontrar alternativas interessantes para um bom encaminhamento do trabalho com seu grupo ou com uma criança em especial” (MICARELLO, 2010, p. 10). Essa sugestão realizada pela autora, é semelhante à visita realizada pela professora ao Jardim de Infância, para conversar sobre duas crianças em especial.

Micarello (2010, p. 10) discorre sobre as reuniões de planejamento acerca da transição e afirma que essas reuniões devem envolver: “ [...] todos os profissionais que atuam com os diferentes grupos, numa perspectiva de trabalho coletivo e de decisões compartilhadas.” A visita e o diálogo realizado ao Jardim de Infância não foi destinado apenas à professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, a equipe de apoio à aprendizagem também estava presente, ou seja a responsabilidade de fazer uma transição saudável e positiva para aquelas duas crianças, não é apenas da professora, mas também de outros profissionais da instituição.

A educadora relata que o maior contato que a Escola Classe possui com o Jardim é a leitura dos relatórios que o jardim emite. Micarello (2010) afirma que a prática de compartilhar e trocar registros, como os relatórios, entre os profissionais da educação que lidam com as crianças nas instituições, são essenciais para a facilitação da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e permite: “um conhecimento mais aprofundado de cada uma delas, um acompanhamento das mudanças que elas vão experimentando ao longo de seu processo de desenvolvimento” (MICARELLO, 2010, p. 6).

De acordo com a autora, como o momento de transição é bastante delicado para as famílias, crianças e educadores, os registros auxiliam e geram conforto e segurança para as crianças e para as famílias, é necessário que os registros não sejam apenas lidos e repassados, mas que também sirvam: “para o acompanhamento

desse processo de inserção e para a continuidade do trabalho pedagógico.” (MICARELLO, 2010, p. 6)

Professora: É, a gente ainda não abordou muito, mas eu sei que tá no projeto político pedagógico, o projeto de transição, então eu acredito que a gente vá discutir mais agora, depois do recesso né. Porque o ideal, ideal mesmo, é que por exemplo, a gente fizesse formações juntas né, ou de uma vez por bimestre que fosse, a gente pegasse um horário de coordenação né, e talvez só no segundo semestre já seja uma boa base também, porque elas também não conhecem as crianças que estão recebendo né, aí não sei até que ponto as trocas seriam efetivas. E dentro da secretaria isso é separado, quem atende a Educação Infantil, não é o mesmo profissional que atende a Escola Classe, quando a equipe, que é a psicóloga, pedagoga e a sala de recursos atendem o jardim e a Escola Classe, esse vínculo fica mais próximo, porque aí elas mesmas já trazem as informações né.

Pesquisadora: Entendi, então são mais alguns casos em específico né
Professora: Eu acho que vai muito mais da postura das duas gestões, do que né... porque o sistema permite, só que a gente tem que buscar também, e às vezes a gente se envolve tanto nas demandas da turma, do dia a dia, que a gente não tira nenhum tempo, pra se preocupar com o que virá né (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

Ao continuar falando dos espaços de trocas para tratar da transição, a docente relata que a transição ainda não foi muito abordada e espera discutir mais sobre esse momento. Além disso, a professora sugere que seria importante que as professoras do primeiro ano da instituição fizessem formações juntas e se encontrassem em alguns horários de coordenação, para fazer trocas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A professora também traz que dentro da própria secretaria há uma separação entre as etapas e entre os profissionais de diferentes etapas, o que acaba dificultando um vínculo mais próximo. Esse trecho da fala da professora, nos remete ao que Neves, Gouvêa e Castanheira (2011, p.138) defendem em sua pesquisa:

Argumentamos que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A docente também considera que a postura das gestões é ideal para que trocas efetivas acerca da transição ocorram, Micarello (2010, p.11) ao falar do papel dos gestores na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental considera que: “Cabe a eles incentivar práticas de integração entre os profissionais e as propostas

pedagógicas das instituições, que certamente se traduzirão na integração das práticas pedagógicas.”

4.7 Documentos oficiais

Perguntei para a professora da Educação Infantil se ela utilizava as orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, presentes na BNCC (BRASIL, 2010), DCNEI (BRASIL, 2009), Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) ou em outros documentos:

Professora: No final do ano seria utilizado se eu tivesse aqui, mas eu vou voltar. Então eu não posso falar...

Pesquisadora: Mas você já usou, por exemplo?

Professora: Não como professora.

Pesquisadora: Entendi, entendi. Como coordenadora.

Professora: Porque eu sou de direção há muito tempo e coordenadora... a coordenadora, a gente organizou, tudo, a gente separa, a gente faz texto, ano passado a gente fazia muita leitura, nós fizemos acho que duas reuniões sobre transição pra gente planejar, pra gente falar sobre os documentos, o que é que é sugerido no currículo e tal. Isso a gente fez.

Pesquisadora: E pela experiência que você teve, você acha que as orientações dos documentos elas são suficientes ou você acha que tem alguma coisa faltando que poderia ser mais explorada?

Professora: Não, não, eu acho que o que falta talvez seja uma ampla discussão. Ela não é uma ampla discussão. A transição é vista definitivamente no final do ano, quando o ano está acabando, ano passado, por exemplo, tentei me antecipar um pouco para não ficar aquela coisa novembro, vamos lá, mostrou a escola, tchau, pode ir embora, não, eu tentei fazer, a gente fez acho que umas duas reuniões que é uma direção da regional de ensino, que eu acho maravilhoso (Professora 1, entrevista, 22 de junho de 2023).

A educadora relata que utilizou as orientações para transição dos documentos oficiais como coordenadora ao organizar reuniões e planejar o projeto de transição da instituição, mas que não possui experiências de utilizar as orientações presentes no documento como professora. Também perguntei as percepções que ela tem dos documentos e se as orientações são suficientes, ela respondeu que o que falta na verdade é uma ampla discussão e que os profissionais da secretaria possuem material para trabalhar. Ou seja, a professora enxerga que as orientações dos documentos oficiais são suficientes, porém ela diz que é preciso tirar essas orientações do papel e fazer acontecer nas instituições, mobilizando debates e discussões acerca da transição.

Os autores Felício e Possani (2013, p. 131) discorrem sobre as práticas curriculares e afirmam que estas não são neutras: “E por estar historicamente situada, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido.” As orientações para a transição presentes no currículo prescrito, que segundo Sacristán, o currículo prescrito é um ponto de partida orientado por concepções e teorias que influenciam os sistemas de ensino, vão ser interpretadas e moldadas pelos professores e outros profissionais da educação, que vão realizar uma tomada de decisões: “Nesse sentido, o contexto de realização do currículo se configura enquanto um contexto específico de decisão” (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131). A professora relata sentir falta de uma ampla discussão, ou seja, ela sente falta de um movimento por parte dos profissionais da educação em relação ao currículo prescrito.

Professora: Eu utilizo o currículo em movimento, a gente tá usando também o revisitar do readaptado, como que chama? É readaptado. Que a secretaria já fez em 2020, fez um compilado, aí estabeleceu o que que nós deveríamos trabalhar por semana, quando a gente voltou pro online. Aí em 2021 veio outro, veio outro em 22 e pra esse ano veio novamente. O do ano passado houve uma preocupação até maior, porque o do primeiro ano tinha uma página só de conteúdos da Educação Infantil que nós teríamos que trabalhar antes de dar início ao do primeiro ano, porque eles não tinham feito presencialmente. E aí esse ano já não tem essa página, mas com a vivência a gente acaba fazendo muita coisa que a gente vai percebendo na sondagem inicial, no início do ano que tá, que veio faltando né.

Pesquisadora: E as orientações da transição? Que tem por exemplo, na BNCC e no currículo em movimento, você usa elas também? Embasa?

Professora: Também. Do currículo em movimento, tem o caderno de avaliação, daí tem as questões específicas do primeiro ano, então tudo isso a gente tem buscando e tem respeitado. O regimento escolar também, então eu tenho tudo no meu caderno, ele não tá aqui, o meu particular, o da escola tá aqui. Então eu tenho tudo lá e todo início de ano, eu revisito. E a gente então montou o plano de ensino também, a gente dividiu os conteúdos do currículo em movimento de acordo, por bimestre. Porque por exemplo, eu e a professora do primeiro ano da tarde, a gente não consegue coordenar juntas, então na semana pedagógica, a gente fez essa divisão, eu sei o que ela tá trabalhando esse bimestre e eu sei o que eu tenho que trabalhar também, aí cada uma vai fazendo suas estratégias né (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

A professora relata utilizar documentos oficiais como o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), e também cita outros documentos elaborados pela SEEDF, como o Regimento escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019), um

documento intitulado readaptado e o caderno de avaliação. Rocha e Gonçalves (2021) ao discorrerem sobre os documentos oficiais e suas relações com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, defendem a perspectiva de que os documentos possuem um papel importante na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e devem trazer orientações para a transição efetiva e dialogar com os leitores.

Rocha e Gonçalves (2021, p. 21) consideram que responsabilidade do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser compartilhada:

Entretanto, convém ressaltar que a responsabilidade nesse processo não cabe apenas às unidades escolares e suas equipes pedagógicas. De nosso ponto de vista, é necessário que as redes de ensino e os representantes do governo e dos sistemas públicos de ensino, sobretudo as secretarias municipais de Educação se posicionem de modo mais veemente, criando condições para que o diálogo seja instaurado e para que os currículos sejam articulados.

É interessante que nos relatos das duas professoras, os documentos da SEEDF são bastante citados e elogiados, parece que esses documentos estão dialogando com as profissionais e com a realidade escolar e indo de encontro com o que as autoras defendem.

A professora comentou sobre suas percepções acerca das orientações para a transição dos documentos oficiais, perguntei se ela considera as orientações suficientes ou se precisam de melhorias:

Eu acho que as orientações, elas são o básico e necessário, a gente tem a liberdade de ampliar né e buscar estratégias que sejam mais compatíveis com a realidade, com o momento que cada uma das duas escolas estejam vivenciando naquele período né. Então eu acho que qualquer orientação ela é bem vinda, mas ela não é limitante, cabe a gente como profissional alçar voo e ampliar as coisas né, buscar alternativas, enfim. Agora eu acho que elas ficam esquecidas, então essa escola eu sei que tá no projeto político pedagógico, na outra a gente vivenciava, mas era uma coisa mais particular minha e da orientação educacional que tinha um período na escola, pois houve uma troca, porque quem faz essa parceria, quem promove mais esse projeto é a orientação educacional, porque elas que têm esse contato inicial. E aí, trocou a orientação, aí o negócio ficou adormecido e eu falei “não, tem que acontecer, e não é só da Educação Infantil pra cá, do quinto ano pro CEF também tem” então nessa escola que eu estava, a gente geralmente ia no mesmo dia que eu ia ao jardim, eles iam ao CEF, os quintos anos, no dia que o jardim vinha, o quinto ano ia pro CEF. Porque aí a professora do segundo ano ficava um pouco

com os meus alunos, a do terceiro ficava com os do segundo, então fazia um projeto que abraçava a escola inteira. Então nesse momento eu vou dar uma aula de início do primeiro ano pros alunos do jardim, a do segundo dava uma aula do início do segundo pro primeiro, então todos os anos, tavam passando naquele dia, pelo projeto de transição, porque se eu tivesse que ficar com a minha turma mais a outra turma, e às vezes vinham duas, três turmas do jardim, e só tinha uma turma de primeiro ano, aí era uma professora pra receber 45 mais os 15, eram 60 meninos dentro da sala, eu ficaria enlouquecida (Professora 2, entrevista, 15 de junho de 2023).

A professora considera que as orientações são suficientes e que cabe aos professores ampliar, criar estratégias, ou seja, concretizar essas orientações no cotidiano educacional. “[...] sendo ele um artefato social, o currículo configura-se em um contexto e é condicionado pelas condições nas quais se desenvolve e pelos protagonistas que intervêm no processo” (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 133). A professora relata que na antiga instituição que costumava atuar conseguia fazer com que as orientações saíssem do papel, ao invés de ficarem adormecidas, por meio de um esforço colaborativo entre ela e a orientação educacional. A partir do relato da professora, podemos pensar que para que as orientações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dos currículos sejam efetivadas no cotidiano educacional, atuação e iniciativa por parte dos profissionais da educação, inclusive dos professores, são necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente trabalho foi possível discutir o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, perceber as transformações das orientações para a transição presentes nos documentos oficiais e compreender os desafios vivenciados pelas professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os documentos oficiais apresentam orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que apontam para a importância desse momento ser planejado e pensado com cuidado. Os documentos destacam a necessidade de estratégias que possam articular as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e demonstram mudanças relevantes que podem se concretizar no contexto escolar.

Percebe-se que as concepções de infância, criança, Educação Infantil e Ensino Fundamental influenciam a maneira que as professoras pensam todo o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As expectativas de aprendizagem que as docentes possuem, são maiores por parte da professora do Ensino Fundamental, que pensa que as crianças precisam ser de alguma maneira preparadas na Educação Infantil. As práticas e estratégias utilizadas pelas professoras no processo de transição, demonstram que a professora do Ensino Fundamental adota a ludicidade para facilitar esse momento, ao passo que a professora da Educação Infantil adota o diálogo como sua principal estratégia.

A hipótese inicial do trabalho era de que os documentos oficiais não estavam dialogando com as professoras e deveriam ser melhor elaborados, portanto, a realidade apresentada pelo ponto de vista das próprias professoras mostrou que apenas a professora do Ensino Fundamental utilizava os documentos oficiais no processo de transição, enquanto a professora da Educação Infantil só utilizou as orientações para a transição nos documentos oficiais quando estava em posição de coordenadora. Dessa forma os documentos se constituem como uma ferramenta docente, efetiva e de apoio para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apenas para a professora do Ensino Fundamental. Para a professora da Educação Infantil, os documentos oficiais são uma importante ferramenta para a gestão e coordenação.

Ao considerar todos os dados analisados da pesquisa, conclui-se que dentre as principais dificuldades vivenciadas pelas professoras que estão envolvidas no processo de transição, estão a falta de um trabalho colaborativo, que conte com o apoio dos profissionais de educação das instituições e dos familiares das crianças. Portanto, sugere-se que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja abordada na formação continuada de professores e de outros profissionais da educação, que o diálogo entre os documentos oficiais e os professores que estão vivenciando a transição seja permanente, que as práticas das instituições sejam pensadas e elaboradas antecipadamente e que possam ser discutidas de forma ampla e democrática entre todos os envolvidos no processo de transição.

Entende-se que ainda há muito o que se investigar sobre a temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, diversos aspectos e elementos precisam ser estudados. O processo de transição não é papel apenas de um profissional em específico, cabe às pesquisas acadêmicas, aos documentos oficiais, à todos os profissionais da educação e às famílias realizar esforços de forma conjunta a fim de obter o sucesso da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos**. Olhar de Professor (UEPG), v. 9 (2), p. 317-325, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRANCHER, Vantoir Roberto ; OLIVEIRA, Valeska Fortes ; PAZ, C. T. N. . **A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. Contexto & Educação, v. 1, p. 47-64, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 7, de 17 de Dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**.

BRASIL. **Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CAMARGO, Rubens Barbosa ; CRUZ, Rosana Evangelista ; GOUVEIA, Andréa Barbosa ; OLIVEIRA, João Ferreira. **Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 22, p. 253-276, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas**. REVISTA EDUCAÇÃO (PUCRS. ONLINE), v. 38, p. 466, 2015.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COELHO, Rossana; TADEU, Bárbara. **A importância do brincar na educação de infância**. Atas do II encontro de mestrandos em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, p. 106-114, 2015.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. **O processo de letramento na Educação Infantil**. Pedagogia em ação, v. 2, n. 2, p. 79-85, 2010.

COUTINHO, Angela Scalabrin. **Culturas Infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da Educação Infantil**. In: IV ANPEd -Sul, 2002, Florianópolis. IV ANPEd -Sul. Florianópolis: UFSC, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DE SOUSA, Ana Paula; MÁRIO, JOSÉ FILHO. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 44, n. 7, p. 1-8, 2008.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. **Sob O Olhar Das Crianças: Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - O Processo De Transição Escolar na contemporaneidade**. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos Rbep-Inep, V. 96, P. 635-649, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental - Anos Iniciais – Anos Finais**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. 2ª edição. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal- Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. 2ª edição. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Classe Bem-te-vi**. Brasília, DF: 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Jardim de Infância Urucum**. Brasília, DF: 2022.

FELÍCIO, DOS SANTOS Helena Maria; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. **Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone . **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INTERFACES ENTRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS.** In: Maria Luiza Rodrigues Flores; Simone dos Santos Albuquerque. (Org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul : perspectivas políticas e pedagógicas. 1ed.PORTO ALEGRE: Edipucrs, 2015, v. 1, p. 17-38.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, J. R. ; ALMEIDA, C. D. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 01, p. 1-15, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo : Atlas, 2003.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto De Moura Librandi . **"Faz de conta que as crianças já cresceram": O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, p. 309-320, 2015.

MEDEIROS, Amanda Andrade; MENDES, Ana Clara Manhães. **Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Projetos, Problematização e o Lúdico.** In: Cynthia Bisinoto. (Org.). Docência na Socioeducação. 1ed.Brasília: UnB, 2014, v. , p. 321-334.

MICARELLO, H. **Avaliação e Transições na Educação Infantil.** In: Anais do I Seminário Nacional:currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-14.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: Transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 37, p. 157-173, 2011.

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

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros.; VIEIRA, Suzane da Rocha . **Contribuições da Pedagogia da Infância para a articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.** Linhas (Florianópolis. Online), v. 14, p. 265-292, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?** Brasília: DF. 2010.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. **Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola!** In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. Educação Infantil e Formação de Professores. Florianópolis: da Ufsc, 2012.

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

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Intencionalidade da ação educativa na Educação Infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades.** Nuances (Presidente Prudente), v. 14, p. 123-137, 2007.

SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: 2000.

SANTOS, Luana Rocha ; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, v. 1, p. 122-134, 2014.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. . **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: M. Pinto; M. J. Sarmiento (Coord.). (Org.). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997, v. , p. 09-30.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e Estudo da Infância.** In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. Infância (In)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 51, p. 5-17, 2004.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIGOTSKI, L. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Junho de 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

A senhora está sendo convidada a participar da pesquisa provisoriamente intitulada “Desafios na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, de responsabilidade de Nandialla Maria Silva Fernandes, estudante de graduação do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profª. Viviane Fernandes Faria Pinto da Faculdade de Educação. O objetivo da pesquisa é identificar e compreender os desafios vivenciados pelas professoras de um Jardim de Infância e de uma Escola Classe no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Informamos que sua privacidade será garantida e respeitada. Seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identifica-la será mantido em absoluto sigilo. Sua participação é voluntária. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou prejuízo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá me contatar ou contatar a professora orientadora da pesquisa por meio dos seguintes endereços de e-mail 190035757@aluno.unb.br | viviane.pinto@unb.br

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Agradeço a sua disposição em participar desta pesquisa.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

BLOCO I - PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

- Formação inicial e continuada
- Tempo de atuação como professora, tempo de atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, se é professora temporária ou efetiva.
- Tempo de atuação na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental
- Tempo de atuação na instituição
- Perfil das crianças/estudantes que compõem a turma? (Características das famílias, classe social, local de moradia, quantidade de crianças, diagnóstico)

BLOCO II - EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM/PERCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA

- O que espera em relação ao processo educacional/ aprendizagem e desenvolvimento das crianças que estão na Educação Infantil e das crianças que estão no Ensino Fundamental.
- Percepções acerca de criança e infância: Como compreende a Infância? O que caracteriza a criança ? Como são e quem são as crianças?

BLOCO III - TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

- Na sua opinião, quais as principais diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?
- Quais são as principais dificuldades vivenciadas com sua turma em relação à transição?
- Existem estratégias e práticas pedagógicas que são utilizadas durante o processo de transição? Se sim, quais?

- Há espaço para o tema da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no planejamento e nas coordenação coletivas? Existem espaços de trocas e articulações para tratar do processo de transição?
- As práticas adotadas pela instituição, como os projetos de transição, auxiliam no processo de transição?

BLOCO IV - AS ORIENTAÇÕES PARA TRANSIÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

- Utiliza os documentos oficiais que trazem orientações sobre a transição para embasar suas estratégias e práticas pedagógicas utilizadas durante o processo de transição? Se sim, quais?
- Quais suas principais impressões acerca das orientações dos documentos oficiais?