

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUIZA BECKER EMMEL

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS:
RUPTURA OU CONTINUIDADE?**

Porto Alegre
2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

LUIZA BECKER EMMEL

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS:
RUPTURA OU CONTINUIDADE?**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Pessoa e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo
Guilherme

Porto Alegre

2025

Ficha Catalográfica

E54t Emmel, Luiza Becker

Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais :
Ruptura ou continuidade? / Luiza Becker Emmel. – 2025.
131.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. Transição. 2. BNCC. 3. Educação Infantil. 4. Ensino
Fundamental. 5. Educação Básica. I. Guilherme, Alexandre Anselmo.
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

LUIZA BECKER EMMEL

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS:
RUPTURA OU CONTINUIDADE?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo PPGEDU da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

Área de Concentração: Pessoa e Educação.

Aprovada em: 7 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme – PUCRS
(Orientador)

Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro – PUCRS

Profa. Dra. Maria Luciana Nóbrega – UNIVASF

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm – URI

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, José e Marta, meus exemplos de vida, pelo incentivo constante ao estudo, por toda a base que sempre me deram e pelo amor incondicional. Ao meu companheiro, Robson, por todo o amor, pela compreensão e pelo apoio. Sem vocês, nada seria possível!

À minha inspiração eterna, Madalena, por acreditar, me ensinar a ser professora e me encantar pelo universo das infâncias e da alfabetização.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, pela acolhida, abertura e por me orientar e me guiar em minha caminhada de pesquisadora.

Às professoras integrantes da banca examinadora, Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro, Profa. Dra. Maria Luciana Nóbrega e Profa. Dra. Jordana Wruck Timm, pelas contribuições preciosas ao meu trabalho desde o momento da qualificação até a defesa final.

À escola e às professoras participantes desta pesquisa, o meu sincero agradecimento. Serei eternamente grata por permitirem que minha pesquisa fosse desenvolvida nesse espaço que tanto admiro e no qual me inspiro como educadora.

Aos meus gestores e colegas de equipe, parceiros diários de missão, pela compreensão e apoio. Em especial à Caroline, por todo incentivo, olhar e escuta durante essa trajetória.

Às minhas amigas da vida, pelas palavras de incentivo, carinho e energias positivas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, pela acolhida e aprendizados.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

“Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais: ruptura ou continuidade?”. A presente dissertação teve como objetivo compreender a inter-relação entre as abordagens participativas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sob a perspectiva de continuidade. O referencial teórico baseou-se nos estudos de Hoyuelos (2020, 2021, 2023) e sua sabedoria sobre o legado de Loris Malaguzzi (2017); Tonucci (2019) e sua leitura da escola pelo olhar das crianças; Oliveira-Formosinho (2007); Proença (2018); Ribeiro (2022, 2023) e seus estudos sobre as abordagens participativas; Morin (2003, 2015) e Dewey (2023) com seus olhares sobre a educação; Nóvoa (2022, 2023) e sua perspectiva sobre a escola; entre outras referências que corroboram com a temática proposta. Dessa forma, a presente investigação buscou analisar os processos pedagógicos de uma instituição privada que fundamenta seu projeto educativo nas abordagens participativas, com foco no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em uma escola localizada em Santana de Parnaíba/SP, configurando-se como um estudo de caso. Para atender ao objetivo, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação direta da rotina de uma turma da Educação Infantil e de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, além da análise de documentações da escola, conforme descrito por Yin (2005) e Flick (2009). As entrevistas foram conduzidas com três educadores que vivenciam diretamente o processo, buscando compreender o trabalho realizado a partir das abordagens participativas e a transição entre os dois níveis. Os dados coletados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva, conforme descrita por Moraes e Galiazzi (2016). Da análise dos dados emergiram duas categorias principais: 1) A inter-relação entre abordagens participativas e continuidade curricular na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2) Desafios e possibilidades na continuidade entre Educação Infantil e Anos Iniciais. Cada categoria contribui para a compreensão do currículo, do papel da prática docente e das escolhas pedagógicas que promovem a transição sob a perspectiva de continuidade, bem como para a identificação dos desafios enfrentados nesse contexto. Assim, a presente investigação pode auxiliar professores a compreenderem a importância de garantir os direitos das crianças e a coerência das ações pedagógicas no processo de transição, fortalecendo a qualidade educativa e promovendo um percurso escolar mais integrado e respeitoso.

Palavras-chave: transição; BNCC; educação infantil; ensino fundamental; educação básica.

ABSTRACT

"Transition from Early Childhood Education to the Early Years: Disruption or Continuity?". This dissertation aimed to understand the interrelationship between participatory approaches and the transition process from Early Childhood Education to Elementary School – Early Years, from a continuity perspective. The theoretical framework was based on the studies of Hoyuelos (2020, 2021, 2023) and his insights into the legacy of Loris Malaguzzi (2017); Tonucci (2019) and his view of the school through the eyes of children; Oliveira-Formosinho (2007); Proença (2018); Ribeiro (2022, 2023) and their studies on participatory approaches; Morin (2003, 2015) and Dewey (2023) with their perspectives on education; Nóvoa (2022, 2023) and his perspective on the school; among other references that support the proposed theme. Thus, this research sought to analyze the pedagogical processes of an institution that bases its educational project on participatory approaches, focusing on the transition process from Early Childhood Education to Elementary School. The qualitative research was conducted in a private school located in Santana de Parnaíba/SP, configured as a case study. To achieve the objective, the following data collection instruments were used: semi-structured interviews, direct observation of the routine of an Early Childhood Education class and a 1st-grade Elementary School class, as well as analysis of school documents, as described by Yin (2005) and Flick (2009). Interviews were conducted with three teachers who directly experience the process, seeking to identify aspects related to participatory approaches and the transition. The collected data were analyzed using Discursive Textual Analysis, as described by Moraes and Galiuzzi (2011). Two main categories emerged from the data analysis: 1) The interrelationship between participatory approaches and curricular continuity in the transition from Early Childhood Education to Elementary School. 2) Challenges and possibilities in ensuring continuity between Early Childhood Education and the Early Years. Each category contributes to understanding the curriculum, the role of teaching practices, and the pedagogical choices that promote the transition from a continuity perspective, as well as identifying the challenges faced in this context. Thus, this research can assist teachers in understanding the importance of ensuring children's rights and the coherence of pedagogical actions during the transition process, strengthening educational quality and promoting a more integrated and respectful school journey.

Keywords: transition; BNCC; early childhood education; primary education; basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização curricular da Educação Infantil conforme BNCC.....	54
Figura 2 – Organização curricular da Ensino Fundamental conforme BNCC	55
Figura 3 – Exemplo de atividade sugerido no “Manual do Alfabetizador”	57
Figura 4 – Exemplo de atividade sugerido no “Abecedário”	57
Figura 5 – Formação de professores.....	98

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Sala de aula de Anos Iniciais – Brasil	71
Fotografia 2 – Sala de aula de Anos Iniciais – Barcelona.....	72
Fotografia 3 – Documentação: passos para construção do conhecimento	85
Fotografia 4 – Estrutura curricular	87
Fotografia 5 – Sujeito da pesquisa	89
Fotografia 6 – Mapa projetual	90
Fotografia 7 – Partitura projetual	91
Fotografia 8 – Apresentação da pasta de percurso	92
Fotografia 9 – Mapa projetual da Educação Infantil.....	93
Fotografia 10 – Atividades da rotina	94
Fotografia 11 – Caderno de PI.....	95
Fotografia 12 – Percursos investigativos das crianças	96
Fotografia 13 – Vivência no ateliê	101
Fotografia 14 – Documentos de alinhamentos entre os anos	105
Fotografia 15 – Contextos nas salas de aula.....	107
Fotografia 16 – Livro de memórias	109
Fotografia 17 – Avaliação semestral	110
Fotografia 18 – Muro pintado pela Educação Infantil para a transição.....	111
Fotografia 19 – Atividade diagnóstica	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de teses e dissertações no período de 2019-2023 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD e SciELO	20
Gráfico 2 – Nível de produção no período de 2019-2023 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD e SciELO	21
Gráfico 3 – Número produções distribuídas por região do país no período de 2019-2023 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD e SciELO	21

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos, teses e dissertações sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, SciELO, Google Acadêmico (2019-2023)	20
Quadro 2 – Bibliografia categorizada conforme reagrupamento da bibliografia sistematizada	22
Quadro 3 – Marcos legais da trajetória da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	38
Quadro 4 – Principais resultados do 4º relatório de monitoramento do PNE	49
Quadro 5 – Referências e conceitos sobre as abordagens participativas	69
Quadro 6 – Aproximações e rupturas entre os marcos legais brasileiros e os demais contextos	72
Quadro 7 – Programas de Alfabetização de acordo com o governo em mandato	74
Quadro 8 – Procedimentos metodológicos.....	76
Quadro 9 – Instrumentos de coleta de dados.....	79
Quadro 10 – Síntese dos dados obtidos nos processos da ATD.....	82
Quadro 11 – Relação entre os objetivos da pesquisa e as categorias finais	84
Quadro 12 – Formações e acompanhamentos docentes	99
Quadro 13 – Movimentos da escola para a transição na perspectiva de continuidade.....	105

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COEF	Coordenação-Geral do Ensino Fundamental
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PI	Percurso Investigativo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica

SIMEC Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle do Ministério da Educação

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

UF Unidade Federativa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	19
2.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	23
2.2	REFLEXÕES SOBRE A BNCC	27
2.3	DIÁLOGOS NECESSÁRIOS SOBRE A TRANSIÇÃO	30
3	REFERENCIAL TEÓRICO	37
3.1	CONTEXTO BRASILEIRO.....	37
3.1.1	Trajetória temporal	37
3.1.2	Para além dos programas e leis	39
3.2	OS CONTEXTOS E AS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS.....	60
3.2.1	História de Loris Malaguzzi	60
3.2.2	Abordagem de Reggio Emilia	64
3.2.3	As abordagens participativas e suas referências	67
3.2.4	Aproximações e rupturas	70
4	METODOLOGIA	76
4.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	76
4.2	TIPO DE PESQUISA	77
4.1.1	Contexto do estudo e participantes da pesquisa	77
4.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	79
4.3	ANÁLISE DE DADOS	80
4.4	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	82
5	ANÁLISE DOS DADOS	84
5.1	A INTER-RELAÇÃO ENTRE ABORDAGENS PARTICIPATIVAS E CONTINUIDADE CURRICULAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	84
5.1.1	As abordagens participativas na estruturação curricular	85
5.1.2	Aspectos relacionados à prática docente	97
5.2	DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTINUIDADE ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS	103
5.2.1	Processos pedagógicos na educação infantil e nos anos iniciais	104
5.2.2	Percepções dos educadores sobre os desafios na transição	112

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	128
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	129

1 INTRODUÇÃO

Diante das mudanças na educação brasileira ao longo dos últimos anos, considerando principalmente a obrigatoriedade e ingresso das crianças com seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, Lei n. 11.274 (Brasil, 2006a), e das crianças com quatro anos na Educação Infantil, Lei n. 12.796 (Brasil, 2013a), torna-se pertinente aprofundar a reflexão sobre a temática da transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, uma vez que ela ainda gera muitos questionamentos e inseguranças em todas as esferas envolvidas nesse processo.

Nesse contexto, é preciso destacar o quão desafiador é vislumbrar na prática as orientações e fundamentações presentes em todos os marcos legais, considerando a diversidade cultural, social e política de nosso país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, teve como objetivo trazer alinhamentos sobre conceitos e práticas a serem desenvolvidas; porém, ainda temos um longo caminho a percorrer (Brasil, 2018a).

Nessa perspectiva, independentemente do contexto, o foco principal são as crianças e a preservação de suas infâncias com seus direitos garantidos. Para isso, espera-se que o processo de transição seja na perspectiva de continuidade e não de rupturas, garantindo aprendizagens significativas e considerando a criança no centro do processo como protagonista de sua trajetória.

Em algumas escolas, já é possível perceber um esforço para mudar o cenário de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa. Uma das principais referências para essa abordagem é o educador italiano Loris Malaguzzi (2017), que buscou, ao longo da sua caminhada, valorizar a criança como sujeito cultural e político por meio de uma pedagogia da escuta e da ética.

A escolha dessa temática se conecta com a minha trajetória profissional, iniciada muito cedo, aos 14 anos, na cidade de Candelária/RS. Auxiliar a professora regente numa Classe de Alfabetização da Educação Infantil, como era chamada na época, antes mesmo de começar o magistério, era o espaço em que a alfabetização se tornava o motivo do “meu brilho no olho”. Lá, aprendi a importância do acolhimento, do respeito às diferentes formas de aprender e de propostas com intencionalidades. Após o magistério e alguns anos de experiência no Nível 3 e no 1º ano do Ensino Fundamental como docente na mesma escola, recomeço a caminhada profissional em escolas privadas de Porto Alegre/RS, também no início do Ensino Fundamental.

Todos esses cenários, concepções e realidades foram me constituindo como pessoa e profissional, sempre na defesa dos direitos das crianças de brincar e aprender de forma

significativa e contextualizada. Vivi nos momentos formativos (internos e externos) e no chão da sala aula das instituições em que atuei, aberturas, erros, mas, principalmente, esforços para tornar o protagonismo das crianças o centro do processo educativo, porém sempre com muitos atravessamentos que impediam o sucesso das muitas tentativas. Alguns desses atravessamentos eram internos e propositalmente realizados e outros de esferas superiores, sem qualquer possibilidade de discussão. A temática, por diferentes frentes, me inquieta e me desafia a refletir sobre uma nova forma de pensar as transições e garantir a continuidade, vislumbrando uma educação integral e que responda às demandas atuais da sociedade, e a escola como algo vivo, para além dos muros que a cercam e dos números que a definem.

Para fundamentar minha pesquisa, dialoguei com Hoyuelos (2020, 2021, 2023) e sua sabedoria sobre o legado de Loris Malaguzzi (2017), Tonucci (2019) e sua leitura impecável do olhar das crianças, Oliveira-Formosinho (2007) e Ribeiro (2022, 2023) e os estudos sobre as abordagens participativas, Morin (2003, 2015) e Dewey (2023) e seus olhares sobre a educação, Nóvoa (2022, 2023) e sua perspectiva sobre a escola, entre outras referências que corroboram com a temática proposta.

Portanto, definiu-se como **objetivo geral**: compreender a inter-relação das abordagens participativas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais na perspectiva de continuidade.

Já como **objetivos específicos**:

- a) Explorar o histórico italiano da abordagem Reggio Emilia e suas contribuições no impacto na teoria do desenvolvimento de escolares da Educação Infantil e Anos Iniciais.
- b) Realizar revisão teórica e acadêmica sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais a partir das políticas públicas brasileiras, legislações, normativas e da revisão da literatura, constituindo assim a perspectiva teórica sobre o tema.
- c) Investigar a transição entre a Educação Infantil e Anos Iniciais baseada em abordagens participativas.
- d) Analisar as práticas desenvolvidas na instituição que adota um currículo participativo em busca da garantia dos direitos das crianças na transição entre os segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Para buscar responder aos objetivos elencados, optou-se, como método de pesquisa, realizar um estudo de caso, tendo como objeto de estudo uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em Santana de Parnaíba/SP.

A escolha pela escola iniciou no mês de setembro de 2023, quando participei de uma imersão formativa na cidade de São Paulo com um grupo de educadores. A formação possibilitou conhecer diferentes espaços, incluindo a escola, que acreditam nas abordagens participativas e tornam visíveis práticas baseadas nas suas premissas. A partir das experiências vividas nesses dias, percebi as possibilidades de continuidade entre os níveis de ensino de forma mais coerente e respeitosa com a criança, o que despertou o desejo de conhecer e aprofundar como de fato acontecem os processos pedagógicos.

Portanto, a dissertação está estruturada como segue: estado do conhecimento, referencial teórico, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o objetivo de conhecer o campo de estudo sobre a temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Brasil, buscou-se construir o estado de conhecimento, embasado nos princípios de “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

A constituição do Estado do Conhecimento seguiu as seguintes etapas: (a) primeiros achados: contabilização do número de trabalhos encontrados a partir dos descritores estabelecidos e seleção dos títulos relacionados ao tema de pesquisa; (b) bibliografia anotada: leitura flutuante dos resumos dos trabalhos selecionados e registro de informações sobre autor, ano, referência etc.; (c) bibliografia sistematizada: leitura dos objetivos, metodologia e resultados; seleção mais aprofundada dos trabalhos condizentes a questão de pesquisa; (d) bibliografia categorizada: análise aprofundada do conteúdo da publicação e construção das categorias de acordo com as unidades de sentido (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021).

Para isso, foi realizado o levantamento de artigos, teses e dissertações por meio da busca nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Tal mapeamento foi realizado a partir dos seguintes descritores: “BNCC AND transição AND educação básica” e “Transição Ensino Fundamental”.

Foram encontradas inicialmente treze teses e dissertações na BDTD, sendo 3 selecionadas para análise depois que as etapas descritas anteriormente já estavam finalizadas. O recurso da busca foi avançado no período entre os anos de 2019 e 2023, visando analisar as produções a partir do ano em que a adequação curricular se torna obrigatória pela BNCC (Brasil, 2018a), além de encontrar as pesquisas mais recentes sobre a temática. Nas plataformas SciELO e Google Acadêmico, foram encontrados, inicialmente, 2473 documentos, entre artigos, teses e dissertações, sendo seis deles selecionados para aprofundamento. O recurso da busca também foi avançado, considerando apenas o ano de 2023, primando assim pela redução de trabalhos selecionados e aumentando a possibilidade de uma análise qualitativa das últimas publicações realizadas acerca da temática. Os trabalhos descartados abordavam: transição para os Anos Finais, reforma do Ensino Médio, estudo sobre um único componente curricular ou questão específica da Educação Infantil, ou do 1º ano do Ensino Fundamental, o que não condiz com a análise do processo de transição, foco da presente pesquisa.

No Quadro 1, são apresentadas as etapas de busca e seleção de estudos científicos (artigos, teses e dissertações) a serem analisados, tendo o propósito de responder ao problema de pesquisa:

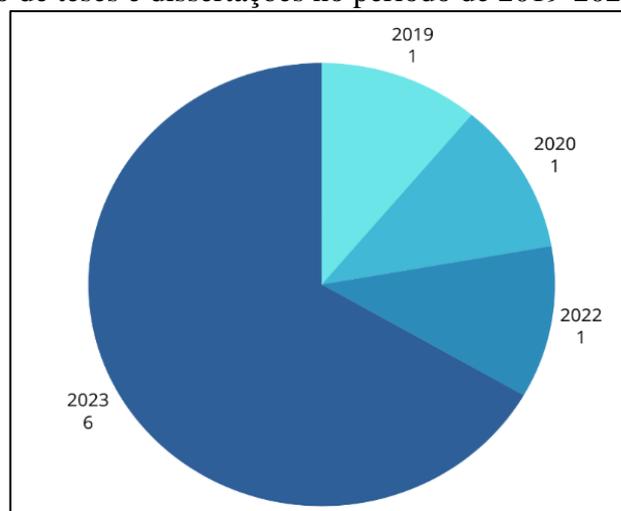
Quadro 1 – Artigos, teses e dissertações sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, BDTD, SciELO, Google Acadêmico (2019-2023)

Plataforma: BDTD Data: 25/10/2023			
Descritores	Títulos encontrados	Títulos selecionados	Campo pesquisado
BNCC AND transição AND educação básica	13	3	Avançado Todos os campos 2019 a 2023
Plataformas: Google Acadêmico e SciELO Data: 03/12/2023			
Descritores	Títulos encontrados	Títulos selecionados	Campo pesquisado
BNCC AND transição AND educação básica Transição Ensino Fundamental	2473	6	Avançado Todos os campos 2023

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao realizar o levantamento, percebeu-se que a discussão sobre a temática é recente: entre os nove trabalhos selecionados, seis foram publicados no ano de 2023. Além disso, a produção científica sobre a temática pode ser considerada baixa, considerando que apenas um trabalho foi selecionado em cada ano anterior, desconsiderando o ano de 2021, quando nenhuma publicação foi localizada sobre a temática, dentro dos critérios estabelecidos conforme gráfico a seguir:

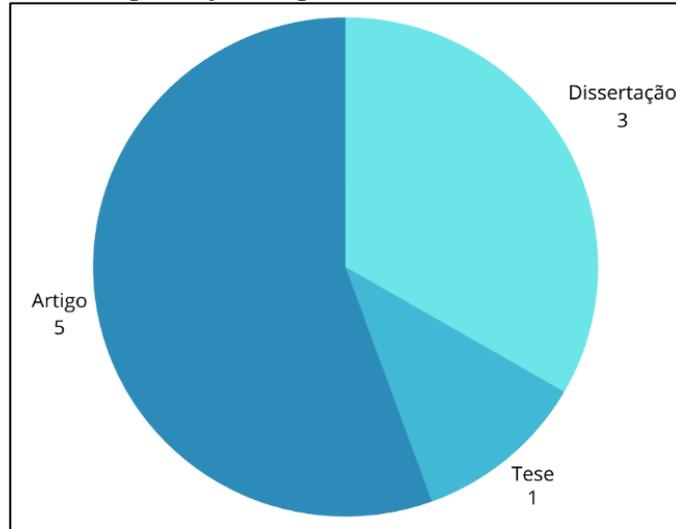
Gráfico 1 – Número de teses e dissertações no período de 2019-2023 – BDTD e SciELO



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Outro aspecto que chama a atenção é o nível das produções. Dos nove trabalhos, cinco são artigos científicos, três são dissertações e apenas um é tese, conforme mostra o próximo gráfico:

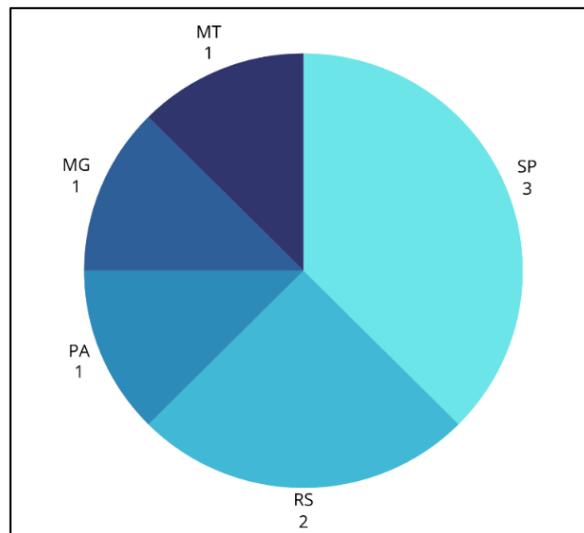
Gráfico 2 – Nível de produção no período de 2019-2023 – BDTD e SciELO



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Também buscou-se explorar a proporção de pesquisas conduzidas nesse tema por regiões do Brasil, conforme mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Número produções distribuídas por região do país no período de 2019-2023 – BDTD e SciELO



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Quando realizada a leitura aprofundada dos trabalhos, foi notável as abordagens das pesquisas, todas vinculadas à área de Ciências Humanas e que se basearam em três vieses:

revisão bibliográfica, a transição na perspectiva das crianças e a transição na perspectiva do professor, com grande foco na alfabetização e no letramento. As referências e discussões contempladas são pertinentes, pois também englobam as legislações e documentos vigentes, como veremos a seguir na elaboração da bibliografia categorizada.

Para a construção das categorias, os trabalhos selecionados foram agrupados de acordo com assuntos semelhantes. Sendo assim, definiram-se três categorias, que serão exploradas a seguir, conforme detalhado no Quadro 2:

Quadro 2 – Bibliografia categorizada conforme reagrupamento da bibliografia sistematizada

Categoria A: Alfabetização e letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental
<p>ARTUSSA, Lucimara. O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12648. Acesso em 5 jan. 2024.</p> <p>KLEIN, Juliana Mottini. O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental e as práticas de letramento: o que dizem as dissertações e teses de 2008 a 2022. <i>In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO</i>, 6., 2023. Anais [...]. Belém: UFPA, Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/schedConf/presentations Acesso em: 5 jan. 2024.</p> <p>SILVA L. A.; GOMES, F.; QUADRO, C. F. A. Processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental: a corporeidade e o brincar. Revista Acervo Educacional, [s.l.], v. 5, e12053, 2023. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/12053/7110. Acesso em: 5 jan. 2024.</p>
Categoria B: Reflexões sobre o currículo
<p>COELHO, Regina Célia Machado. Educação Infantil, currículo, BNCC: campos de experiência. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39341. Acesso em: 5 jan. 2024.</p> <p>NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; MARCOS, Neide Aurora de Souza. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: revisão de literatura. Educação em Foco, Belo Horizonte, v. 26, n. 48, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5788. Acesso em: 5 jan. 2024.</p>
Categoria C: Diálogos necessários sobre a transição
<p>LEMES, Raquel Karpinski. Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental: construindo intersecção na transição. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/254519 Acesso em 5 jan. 2024.</p> <p>CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbjgbTDmRLd49mrQ4dt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 5 jan. 2024.</p> <p>ALVES, Cléa Braga. O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental: escutando professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/17456. Acesso em 5 jan. 2024.</p>

Categoria C: Diálogos necessários sobre a transição
--

MENEZES, Amanda Bezerra; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem as crianças? Revista Espaço Pedagógico , Passo Fundo, v. 30, e14908, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14908/114117706 . Acesso em: 5 jan. 2024.
--

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Salienta-se que todas as produções que serão detalhadas a seguir possuem temas comuns. Dessa forma, buscou-se, em cada categoria, evidenciar aspectos mais visíveis para qualificar o levantamento do que já está discutido sobre a temática.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta categoria, discutir-se-á três trabalhos envolvendo artigos e dissertações que abordam os conceitos de alfabetização e letramento na transição entre os dois níveis da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental – e como estão embasados nos documentos brasileiros.

A dissertação de Artussa (2020) buscou refletir sobre as políticas públicas para a alfabetização e letramento com foco no Ensino Fundamental e como a leitura e a escrita estão sendo trabalhadas na última etapa da Educação Infantil. Sendo assim, adotou como problema de pesquisa o processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por meio de análise documental e estudo de caso (Bogdan; Biklen, 2010; Lüdke; André, 2014) com quatro professoras do município de São Carlos/SP. As professoras, duas da Educação Infantil e duas do 1º ano do Ensino Fundamental, participaram de entrevistas semiestruturadas.

A primeira questão abordada é sobre o conceito de alfabetização. Ele aponta que as pessoas relacionam culturalmente essa etapa da vida escolar ao Ensino Fundamental, pois a aprendizagem se torna mais formal. No entanto, desde a Educação Infantil as crianças estão em contato com a leitura e a escrita; ou seja, não há como negar a aprendizagem por considerar que ainda não é o tempo correto. Bragagnolo e Dickel (2005) enfatizam que as crianças participam das práticas de leitura e de escrita desde o seu nascimento, e que já se encontram em processo de alfabetização. Essa é a primeira evidência por meio da qual é possível perceber a necessidade de a transição ser uma continuidade e não uma ruptura, sendo Educação Infantil e Ensino Fundamental instâncias indissociáveis (Kramer, 2006).

O conceito de alfabetização vem sendo discutido desde os anos 80 (Soares, 2014), quando as demandas sociais denunciaram a insuficiência em saber ler e escrever. Tornou-se necessário saber fazer uso dessas habilidades, o que necessitou de processos distintos. Logo, vinculou-se esse uso social ao conceito de letramento.

Conforme Soares (2021), alfabetização é o domínio do sistema de representação e letramento é o uso da escrita nas práticas sociais e pessoais; portanto, ambos são processos simultâneos e interdependentes. Um conceito não é pré-requisito para o outro, pelo contrário: não trabalhamos com a distinção entre eles por considerarmos a importância da cultura escrita, o sentido e significado das aprendizagens para as crianças. O professor é desafiado a planejar buscando contemplar os dois conceitos de forma integrada – sistema de representação e uso social da escrita/leitura. Na pesquisa realizada, foram notórias as expectativas e as inseguranças das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos sobre os conhecimentos que as crianças possuem de leitura e escrita, principalmente pelo embate sobre o nível responsável em desenvolver esse trabalho com as crianças. Devido a isso, a autora salienta o quanto essa temática ainda precisa ser discutida, aprofundada e compartilhada.

Klein (2023) corrobora com a reflexão sobre a transição e as práticas de letramento e pesquisou, por meio de revisão bibliográfica, dissertações e teses que abordavam a temática. O autor firma que a transição vertical entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem sido objeto de pesquisa nas últimas décadas devido aos baixos índices no processo de alfabetização e, conseqüentemente, às novas políticas públicas com propostas e legislações referentes a sua organização. Ele cita como exemplo a obrigatoriedade do ingresso das crianças com seis anos o primeiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2006b) e a política que determina o ingresso e a frequência das crianças de quatro e cinco anos nas pré-escolas em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2013a). Com essa nova organização, o autor acredita que a última etapa da Educação Infantil está sendo vista como uma preparação para os Anos Iniciais, inclusive com uso de cadernos e apostilas, emergindo discussões atuais e antigas sobre as metodologias abordadas e recursos utilizados.

Silvia, Gomes e Quadro (2023), no artigo *Processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental: a corporeidade e o brincar*, também abordam sobre a lei do Ensino Fundamental de Nove Anos e afirmam que o tempo de permanência na Educação Infantil diminuiu e, conseqüentemente, aumentou no nível subsequente. Os autores fizeram um estudo bibliográfico, advindo de um recorte de pesquisa de mestrado concluído e de um doutorado em andamento. Nesse estudo, identificaram opiniões favoráveis, contrárias e análises críticas sobre essa reorganização legal. Os autores salientam que, para discutir sobre a criança no processo de

escolarização, faz-se necessário definir quem é esse sujeito. Com embasamento em Salles e Faria (2012), consideram a criança um sujeito histórico e social, munido da história e da cultura de pertença: um sujeito que pensa, age, escolhe, opina, decide, cria, entre tantas outras potências que o constitui.

Os três trabalhos citados nessa categoria abordam sobre a implementação da Lei n. 11.274 (Brasil, 2006a) com foco no processo de alfabetização. Todos os autores concordam que, independentemente da idade (5, 6 ou 7 anos), ao ingressar no Ensino Fundamental, ainda estamos em contato com crianças e não apenas com estudantes. As infâncias precisam ser preservadas e valorizadas. Sendo assim, o brincar e a ludicidade, que ainda são mais visíveis na Educação Infantil, auxiliam no desenvolvimento de habilidades importantes e precisam estar cada vez mais presentes na rotina do Ensino Fundamental.

Sobre outros aspectos, os autores identificaram-se as seguintes opiniões: Gorni (2007) discorre que a inclusão da criança com 6 anos no Ensino Fundamental aconteceu de forma precoce, ampla e generalizada, sem a preparação das escolas com espaço e mobílias adequados, e dos professores, que não foram formados para uma reestruturação e permanecem, em muitas escolas, antecipando o processo de alfabetização.

Klein (2023, p. 5) afirma que:

[...] a iniciação antecipada ao ambiente escolar tem proporcionado a busca por um contato mais direto das crianças com o processo de alfabetização, visando diminuir índices de analfabetismos e fracassos posteriores nos anos iniciais em relação à aquisição da leitura e escrita.

No entanto, Artussa (2020) também relata que a lei não foi acompanhada de uma reestruturação dos Anos Iniciais, o que conduziu essa antecipação da alfabetização para a última etapa da Educação Infantil. Além disso, de acordo com relato de professores de São Paulo, há necessidade de uma readaptação do espaço físico e ampliação de recursos materiais. Hoje, o que realizam com as crianças parte dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória particular de cada professora, pois as professoras não tiveram a oportunidade de participar de formações continuadas para desenvolverem um trabalho neste novo contexto. Além disso, foram identificadas propostas repetitivas, mecânicas, prontas e incoerentes com o que os próprios documentos orientam.

Numa perspectiva mais cautelosa, Barbosa e Delgado (2012) acreditam que a legislação sugere um currículo voltado para a continuidade entre os níveis, com vista ao aprofundamento

das aprendizagens e não a antecipação de processos. Nesse contexto, outras leis complementam as questões discutidas até então sobre o papel da Educação Infantil na Educação Básica, como:

[...] a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que ocorreu por meio da Lei 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 - exigiu a vinculação das instituições de Educação Infantil ao sistema de ensino. E com isso a necessidade de reformulações e adaptações a essa nova dinâmica, que contribuiu para a valorização da Educação Infantil, pois diante das novas exigências foi preciso buscar a ampliação das condições de cuidado e educação para a criança de zero a seis anos, por meio de recursos materiais e humanos. Em 17 de dezembro de 1998, foram apresentadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil no parecer da Câmara de Educação Básica – CEB 022/98 (BRASIL, 1998a), do Conselho Nacional de Educação, em que é enfatizado seu caráter mandatório e instituído (Bragagnolo; Dickel, 2005, p. 38).

Nesse mesmo período, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998b), que consideram o processo de letramento desde essa etapa da Educação Básica, por meio da linguagem escrita, estímulos de leitura, contação de histórias, entre outros. O documento também está subsidiado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que buscaram, em seus trabalhos de pesquisa desde a década de 70, explicitar como a criança se apropria da linguagem escrita, ou seja, como tenta compreender o que a escrita representa, quais são os seus usos e a sua função social.

Na dissertação, a autora percorre o histórico das legislações, que não será aprofundado no presente momento, considerando o foco da categoria o processo de alfabetização e letramento na transição. Nesse contexto, torna-se importante destacar o Pacto pela Alfabetização, implementado no Brasil por meio da Portaria n. 867, em 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012), que aponta para a implementação de estratégias didático-pedagógicas para que as crianças sejam alfabetizadas até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental.

O Plano prevê a participação de professores e coordenações dos dois níveis de ensino, a flexibilidade e autonomia na escolha de materiais e recursos para se alcançar os objetivos e a formação continuada. Contudo, a conclusão da autora é que o documento colabora para uma ruptura entre a etapa final da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, pois não especifica os critérios e acompanhamento para a transição e nenhum trabalho pedagógico que respeite as especificidades para as crianças que ingressam nos Anos Iniciais.

Como possíveis evidências do estudo de caso sobre a transição, identificou-se nas falas das professoras:

- ausência de alinhamento de expectativas entre os dois níveis;
- necessidade de comunicação entre os profissionais da educação é latente;
- desconhecimento das políticas públicas com foco na alfabetização;
- falta de conhecimento sobre como colocar em prática esse processo na perspectiva de continuidade.

Silvia, Gomes e Quadro (2023, p. 6) salientam que os estudos têm mostrado o quanto o corpo e as brincadeiras precisam ser considerados nessas etapas, pois são meios de desenvolvimento e aprendizagens. Por isso, os autores acreditam que se deve pensar na criança e nas suas necessidades, visto que nos documentos oficiais é possível encontrar as orientações para um ensino contínuo que valorize a infância e ludicidade.

Por fim, Klein (2023) acredita que esse processo de transição precisa ser mais acolhedor, colocando em prática o que discutimos sobre propostas de letramento e uso social da leitura e da escrita na rotina da Educação Infantil, possibilitando assim, caminhos de continuidade para o Ensino Fundamental.

2.2 REFLEXÕES SOBRE A BNCC

A segunda categoria abordará reflexões sobre o currículo e a construção e vigência da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a). A escolha da categoria vai ao encontro das pautas já discutidas anteriormente, nas quais englobam as concepções de criança, aprendizagens, processos e as articulações com os documentos vigentes. Nessa perspectiva, dois trabalhos foram agrupados, sendo eles uma dissertação e um artigo.

O artigo foi produzido a partir de dados iniciais de uma pesquisa de Iniciação Científica em desenvolvimento da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, que faz parte de um projeto maior envolvendo discussões sobre a implementação da BNCC (Brasil, 2018a).

O processo de elaboração do documento iniciou no ano de 2015 e foi concluído no ano de 2018, com a homologação da versão final de Conselho Nacional de Educação. Nascimento, Carvalho e Marcos (2023) enfatizam que a construção da BNCC ocorreu num contexto de crise política e que, por mudanças da equipe coordenadora e nos procedimentos de organização, a trajetória inicial e discussão sofreu alterações no ano de 2016. O processo de investigação que propuseram implicou no impacto que o documento está produzindo na Educação Infantil.

Os autores relatam que muitos dos temas e conceitos presentes no documento são polêmicos entre os profissionais da área, que divergem nas opiniões. Eles citam como exemplo o processo de alfabetização. Assim como nos trabalhos mencionados na categoria anterior, a questão é: a Educação Infantil é o nível responsável por esse início de alfabetização?

Segundo um dos estudos analisados no artigo, o modelo adotado “reduz o processo ao desenvolvimento da consciência fonológica, à aprendizagem da técnica da escrita como objetivo de formar pessoas adaptadas à ordem social e ao modelo produtivo vigentes” (Nascimento; Carvalho; Marcos, 2023, p. 10). Ao mesmo tempo, outro estudo traz o quão alarmante é a prioridade dada ao Ensino Fundamental no Brasil para o desenvolvimento de aprendizagens, desconsiderando que a base é construída na primeira infância, evidenciando assim a devida importância da Educação Infantil e o fato dela ainda não ter o reconhecimento necessário.

Nesse sentido, a dissertação escrita por Coelho (2023) busca responder a seguinte questão de pesquisa: “como são articulados os direitos de aprendizagem na transição da educação infantil para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental?”. Para o desenvolvimento do trabalho, foram realizados procedimentos metodológicos na abordagem predominante qualitativa (Chizzotti, 2003; Gil, 2002; Lüdke; André, 2014) e descritiva decorrente de uma pesquisa documental através da análise dos documentos oficiais da Escola Municipal (E.M.) Nancy de Freitas Rolim, existente há 26 anos (1997-2023), localizada em São Paulo.

Sendo assim, o texto iniciou trazendo a concepção de criança e educação a partir das obras sobre Rousseau (2004) e de Ariès (2021) e na pesquisa de Noffs e Duarte (2021). O primeiro autor referenciado enfatiza a constituição histórica da criança que, num primeiro momento, não era diferenciada do adulto, pois, conforme Coelho (2023), existia uma ausência de sentimento de infância. Dessa forma, na Idade Média, as crianças estavam misturadas nos trabalhos, nas guerras, entre outros. No entanto, esse cenário foi mudando ao longo do tempo.

A partir de 1970, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, as mães começaram a reivindicar assistência aos seus filhos, e a partir desse momento histórico foram criadas creches. O objetivo era que as crianças recebessem os cuidados básicos, esses cuidados eram feitos em ambientes escusos à criança e por pessoas desconhecidas e houve um entendimento que a criança não poderia ser apenas cuidada. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que o “educar” se torna pauta das discussões e a Secretaria da Educação passa a ter o dever de assegurar à família o direito do cuidar e educar em ambiente próprio para seu desenvolvimento (Coelho, 2023, p. 40).

E assim, ao longo da escrita, são exemplificadas as fases do desenvolvimento, segundo Piaget e sua concepção de que o aprendizado, está ligado ao ambiente e aos estímulos; os estudos de Alícia Fernández sobre um aprendizado que não é isolado, mecânico e independente, até chegar aos marcos legais da educação no Brasil.

De acordo Coelho (2023, p. 48),

[...] as Constituições Federais, proclamadas antes de 1937 (em 1824, 1891, 1934), não se referiram à infância. As de 1937 e 1946 a ela se referiram como amparo e cuidado, a de 1967 trouxe a assistência à criança. [...] Com a queda do Regime Militar (1964-1985), o País se redemocratizou e uma nova constituição foi promulgada. Desse modo, a Constituição Federal, promulgada em 1988, constitui um marco na história da luta pelo direito do cidadão brasileiro, por garantir liberdades civis e os deveres do Estado e, conseqüentemente, à criança. [...] A Constituição Federal teve a participação da sociedade civil organizada e órgãos governamentais em torno dos direitos da criança à educação e é responsável também por introduzir uma mudança na nomenclatura – de “menor” para “criança” –, o que representa, com toda evidência, um dado da consciência social sobre a criança entendida como cidadã ativa socialmente.

Por consequência, ao refletir sobre o currículo, a autora traz que também é uma construção cultural, que exige diversidade, respeito e com finalidades específicas para cada etapa. Embasada por Arroyo (2013), ela indica que o currículo é um espaço politizado que está cercado pelas diferentes legislações.

Já em outros estudos analisados por Nascimento, Carvalho e Marcos (2023), vem à tona a disputa existente no campo do currículo, visto que não se resume a conhecimentos e disciplinas e existe um contexto que precisa ser considerado.

Segundo identificado por Coelho (2023, p. 57),

[...] o currículo paulista prevê e explicita aos educadores do estado de São Paulo as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos educandos para que se desenvolvam nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais, ficando assim implementado o currículo paulista de Mairiporã ao sistema de ensino para a educação infantil e anos iniciais. A construção do Currículo da Cidade foi orientada por concepções e conceitos, considerando a importância de conceber os pressupostos de um currículo integrador. Na perspectiva de um currículo integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no ensino fundamental.

Diferente do que foi identificado na escola de São Paulo, na qual os professores participaram da construção do Projeto Político Pedagógico, Nascimento, Carvalho e Marcos (2023) dizem que a BNCC foi construída de maneira não democrática, de forma vertical e é o retrato de uma política unilateral.

Coelho (2023) acredita que a concepção de currículo supera uma grade curricular, é concepção social dentro das escolas, gerada através de necessidades políticas, econômicas e

sociais. Por isso, o autor também traz a importância dos documentos que orientam as práticas realizadas nas instituições. Nesse sentido, Nascimento, Carvalho e Marcos (2023), numa de suas análises, trazem a urgência de problematizar como manter as escolas públicas preservadas de um mundo capitalista, que permita o tempo necessário para viver experiências, respeitando suas singularidades.

Por fim, ambos os trabalhos concluem que existe uma ruptura de conceitos entre os níveis que precisa ser superada. Para a presente pesquisa, o fator mais relevante nessa categoria foi a constatação sobre a estrutura da BNCC, que automaticamente parte de campos de experiência na Educação Infantil para competências e habilidades no Ensino Fundamental, limitando a um único trecho a orientação sobre transição entre os níveis.

2.3 DIÁLOGOS NECESSÁRIOS SOBRE A TRANSIÇÃO

A última categoria contempla quatro trabalhos, sendo dois artigos e duas dissertações, que abordam diálogos que consideram necessários sobre a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Todos eles perpassam pela escuta das crianças, dos professores e das coordenações sobre os caminhos percorridos e escolhas realizadas entre os níveis.

A primeira reflexão é sobre a escuta das crianças, principais (ou que deveriam ser) protagonistas da pesquisa. O artigo escrito por Menezes e Paiva (2023) trata de uma pesquisa de campo realizada em uma escola Pública Municipal da cidade de Natal – RN. Nessa escola, eles realizaram observações e entrevistas (semiestruturadas e coletivas) com seis crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Os autores acreditam na emergência da discussão sobre a transição na perspectiva de continuidade e permanência, e enxergam como primordial começar esse alinhamento ouvindo as crianças.

Assim como citado nas demais categorias, eles trazem o histórico legal do Ensino Fundamental de Nove Anos e a necessidade de analisar sobre como cada sujeito lida com esse momento. Sendo assim, tendo como referência Miguel Arroyo, eles apoiam que as práticas pedagógicas devem ser pensadas e planejadas de acordo com necessidades e particularidades de cada e de um coletivo, pensando também nas subjetividades.

Dessa forma, os autores pensam que o 1º ano do Ensino Fundamental é (ou deveria) ser “um período privilegiado para um trabalho com diferentes dimensões do desenvolvimento humano” (Menezes; Paiva, 2023, p. 6). Eles apoiam-se em outros autores que escrevem sobre a mesma perspectiva, como Neves (2010), Faria (2012), Martinati (2012), Motta (2013),

Ribeiro (2014), Pulino e Queiroz (2018). Essas mesmas referências foram utilizadas nos demais trabalhos selecionados na metodologia do Estado do Conhecimento.

Outro ponto que se repete incansavelmente, é a discussão sobre o momento certo para aprender a ler e a escrever e de quem é essa responsabilidade. Ao mesmo tempo, eles lembram que, independentemente do nível, as crianças seguem sendo crianças e não devem ser consideradas apenas como alunos.

Nas observações realizadas, os autores perceberam o contrário: as crianças passam a maior parte do tempo dentro de uma sala de aula, sentadas viradas para o quadro, sendo ouvintes e passivas durante o período de aula, pois o foco é apenas no ensino da leitura e da escrita. Essas práticas excluem qualquer possibilidade de brincadeira, ludicidade e envolvimento, as quais são alicerçadas nos documentos já mencionados.

Nas falas das crianças, identificaram o quanto os momentos de brincadeiras foram evidenciados em duas vertentes: como uma saudade do tempo vivido na Educação Infantil e como se fazem presentes na rotina atual nos horários de recreio ou tempos estipulados. De forma sutil, deixam claro que fazem atividades estanques, com pouco ou nenhum significado.

Nos dados levantados também é evidente o quanto as crianças gostam de estar na escola, mas vinculam as experiências positivas a espaços externos e não à sala de aula. Sendo assim, as autoras enfatizam que:

[...] faz-se necessário ampliar a visão sobre os diversos meios, estratégias, espaços em que ocorrem as aprendizagens das crianças, as diversas linguagens que podem oportunizar para elas o conhecimento. Restringir oportunidades significa desconsiderar a cultura infantil como brincante e sua capacidade de criar, imaginar, fantasiar (Menezes; Paiva, 2023, p. 14).

Ao longo das entrevistas, não foi perceptível a visão das crianças de uma forma fragmentada ao falar dos dois níveis; elas tinham em comum o aspecto de sentirem-se crescidas por estarem no 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, as autoras concluíram que existe um abismo no processo de transição que é naturalizado: elas consideram que o cenário atual não considera as formas como as crianças aprendem, e não se instiga a curiosidade e a exploração.

O artigo escrito por Cruz e Schramm (2023) destaca as perspectivas acerca de experiências educativas, com base em pesquisas que ouviram crianças e foram realizadas no Brasil e publicadas entre 2008 e 2018. Seguindo a mesma lógica das autoras citadas anteriormente, as pesquisas destacam que as pedagogias transmissivas são até hoje predominantes nas salas de aula de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A educação das crianças não é voltada para o momento que vivem, mas para um futuro indesejável (centram-se no disciplinamento), ou, mais recentemente, focam o considerado desejável para a sua trajetória escolar (derivando, de forma recorrente, a escolarização precoce) (Cruz; Schramm, 2023, p. 3).

No entanto, elas acreditam que existe um esforço para mudar esse cenário, tendo como principal inspiração Loris Malaguzzi (2017), referência de uma pedagogia da escuta, na qual a criança assume a posição central da prática pedagógica. Porém, durante a pesquisa, assim como no artigo anterior, as falas das crianças não corresponderam a essa abordagem, as quais serão detalhadas a seguir.

A rotina era vista como algo entediante e desagradável. O foco das falas girou em torno de questões disciplinares e de recompensa conforme tarefa executada. O que demonstraram gostar da escola estava desvinculado da sala de aula: tomar água no bebedouro, passar pelo pátio da escola, entre outros. Os autores entenderam que o disciplinamento não era bem-visto pelas crianças, pois elas não se sentiam pertencentes aos processos e aos espaços. Como já mencionado em outros trabalhos, o recreio era o momento mais esperado, evidenciando a importância da brincadeira e dos momentos lúdicos, sem um direcionamento único. Já a professora valorizava a brincadeira dirigida, a qual garantia seu controle.

Quanto às expectativas em relação ao ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, “embora ‘ficar grande’ e aprender a ler e escrever parecesse um atrativo para o ingresso no EF, temiam que lá teriam ainda menos oportunidade para brincar, já escassas no ambiente que frequentavam, pautado na preparação para a etapa seguinte da educação” (Cruz; Schramm, 2023, p. 13).

Sendo assim, concluíram que:

[...] cada vez mais se tem tornado evidente que ouvir as crianças com as quais trabalha é uma necessidade para que a educação infantil conheça esses sujeitos e possa melhorar a sua qualidade e, assim, cumprir o seu objetivo de promover o bem-estar e as aprendizagens e o desenvolvimento das meninas e meninos que frequentam turmas de creche ou pré-escola (Cruz; Schramm, 2023, p. 15).

Seguindo com a premissa da escuta, Alves (2023) se propôs a dialogar com os professores atuantes na rede pública do município de Itabirito – MG durante sua pesquisa de Mestrado. A pesquisa foi qualitativa, e a metodologia foi composta por revisão bibliográfica e pela realização de entrevistas semiestruturadas.

A autora também aborda questões já pontuadas anteriormente, como os conceitos de criança, aprendizagens e os marcos legais dos níveis discutidos. Como resultado dos diálogos com as professoras, identificou que elas conhecem os documentos norteadores da Educação

Infantil e do Ensino Fundamental e o quanto contribuem para os planejamento e práticas que são realizados. Nesse contexto, elas mostram valorizar a BNCC e suas orientações sobre as competências e habilidades a serem trabalhadas no Ensino Fundamental.

No entanto, as professoras argumentam que, para além dos documentos, as particularidades e o contexto precisam ser levados em consideração. Diante disso, faz-se necessário um olhar de continuidade da Educação Infantil por meio de trocas entre os professores e a inserção da família e da comunidade escolar no processo de transição.

As professoras relatam nas entrevistas que ainda percebem os desafios enfrentados pelas crianças nesse processo. No entanto, relacionam esses desafios apenas aos conhecimentos desenvolvidos em cada uma das etapas.

Quando foi perguntado sobre as influências de uma etapa sobre a outra, observou-se, nas falas das professoras do 1º ano, que o Ensino Fundamental tem muito a aprender com a Educação Infantil sobre a importância do aprendizado lúdico, da valorização das interações sociais, do papel da observação na aprendizagem, do foco no desenvolvimento integral do aluno, e do estímulo à curiosidade, à investigação e à criatividade (Alves, 2023, p. 81).

Nesse sentido, a autora salienta o quão fundamental é a inserção da ludicidade e da criatividade na abordagem dos conteúdos e para o desenvolvimento socioemocional. Ela cita a pandemia da covid-19 e suas consequências no ambiente escolar, que destacaram ainda mais a vulnerabilidade das crianças e as desigualdades sociais. Ela também conclui reafirmando a necessidade de um diálogo cada vez mais próximo, de formação continuada com os professores e equipes, a defesa da infância por meio de um currículo flexível e contextualizado.

Já o quarto trabalho selecionado para a categoria investigou os processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, buscando compreender como o processo de transição entre as etapas educacionais estão sendo realizados no contexto da Rede Municipal de Educação do município de Feliz/RS, a partir da escuta do(as) professores(as) e gestores(as) sobre as inter-relações entre as políticas públicas de Educação Básica e as práticas de transição realizadas nos espaços escolares com foco no bem-estar e nas aprendizagens das crianças. A tese teve como metodologia a consulta documental e o diálogo com os participantes.

Karpinski (2022, p. 20) acredita que ainda há rupturas e cortes nas realidades educacionais:

Nos últimos cinco anos de atuação, tenho conhecido e vivenciado, aproximadamente, 100 espaços educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em que essas questões da transição são recorrentes e evidenciam como pode ser, por vezes, árduo algo que pode e deve ser um processo de aprendizagem significativa. [...] a transição

e a continuidade em educação constituem-se como um fator determinante para assegurar o sucesso numa aprendizagem ao longo da vida.

Como pesquisadora, percebe-se também que os movimentos em relação à pesquisa chegam até a denúncia, mas não seguem até a elaboração de estratégias alternativas que propiciem novas possibilidades.

Ao analisar os marcos legais, percebe-se que a BNCC orienta que a alfabetização seja abordada a partir de uma metodologia construtivista, articulada com experiências que envolvem letras, sons e a compreensão da leitura. Além disso, enfatiza o foco nesse processo durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, dependendo da interpretação e forma de aplicação, as concepções podem acarretar na desconstrução da integração da Educação Infantil na Educação Básica.

Com isso, constatamos que tais documentos visam um processo de interpretações em que há necessidade de aceleração de pontos já na Educação Infantil, escolarização, uma vez que está evidenciado que as crianças precisam estar alfabetizadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Fazendo, por esse fato, que os conteúdos do Ensino Fundamental sejam antecipados na Educação Infantil (Karpinski, 2022, p. 33).

Ela reflete também sobre a antecipação da avaliação externa para o 2º ano do Ensino Fundamental, o que acarretará também numa antecipação de exigências na Educação Infantil, considerando que a base vem se constituindo desde então. A base também considera que toda a transição é sensível, podendo ser desafiadora ou com potencialidades, dependendo da forma como é conduzida e vivida. Assim como os outros autores, percebe-se que o Ensino Fundamental de Nove Anos, da forma como foi colocado em prática, não contribuiu para o desenvolvimento das aprendizagens, principalmente em relação ao processo de alfabetização.

Após descrever o histórico sobre o conceito de criança, infância e marcos legais, embasada por Freire (1983), Kohan (2019), Ariès (2021), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Barbosa, entre outros, expõe que:

[...] ainda que, por um lado, sejam válidas as avaliações no Ensino Fundamental, isso não pode fazer da Educação Infantil um processo severo, no qual o(a) pequeno(a) estudante seja cobrado(a) rígida e mecanicamente para estar preparado(a) para quando ocorrer o processo de transição entre uma etapa e outra de tais processos avaliativos (Karpinski, 2022, p. 64).

Por isso, ela não concorda com uma mudança brusca, sem planejamento e orientação. Acredita que dessa forma ocorrem rupturas nas aprendizagens, que contribuem para uma defasagem nos resultados. Sendo assim, ao realizar o levantamento das pesquisas já realizadas

sobre o tema e na sua própria pesquisa, percebe-se o quanto o tema é relevante, necessitando de uma ampliação na discussão para sanar as lacunas identificadas.

Como resultados, observou-se que:

[...] grande parte do grupo tinha a perspectiva da transição entre a EI e o EF-Anos Iniciais como um processo linear centrado na aquisição, pelas crianças, de habilidades e conteúdos conceituais. A compreensão de que a “cultura escolar” deveria ser apresentada às crianças da Educação Infantil, para que elas chegassem ao Ensino Fundamental-Anos Iniciais com as destrezas exigidas pela escola e sabendo situar-se, foi presença constante na fala de docentes do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. (Karpinki, 2022, p. 163).

Do mesmo modo, identificou-se que as professoras não tinham familiaridade com as legislações vigentes; diferentes entendimentos sobre conceitos; falta de articulação entre os níveis; métodos incoerentes; falta de conhecimento sobre o ciclo de alfabetização; entre outros.

Conclui-se que:

[...] o processo de transição é negligenciado em detrimento de percursos sistematizados e sem protagonismos e participação das crianças para as avaliações e aceleração de conteúdos, sem considerar tempos, espaços das crianças. Pois, a partir dos diálogos com o grupo, fica evidente que não há uma ideia de continuum do trabalho pedagógico de uma etapa para outra, gerando desarticulações e certa pressa em “dar conta” de conteúdos existentes na legislação vigente. Desconsiderando contextos e realidades em que as crianças estão inseridas (Karpinski, 2022, p. 244).

Ainda segundo a autora, as preocupações são discutidas apenas no viés burocrático, com olhar adultocêntrico, com ausência na transição de práticas pedagógicas. E, por isso, ela propõe que seja importante olharmos para além da transição, resgatando e valorizando o conteúdo elaborado em 2006, quando houve a mudança legal para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Afinal, só nesse primeiro ciclo de alfabetização, temos muitas transições.

Com a finalização da análise dos trabalhos selecionados, identificaram-se as seguintes questões mais relevantes:

- Os marcos legais, que são muitos ao longo da nossa história, trazem orientações pertinentes e necessárias para as práticas pedagógicas. No entanto, todos os autores afirmam que a forma como foram e são colocados em prática gerou rupturas, incoerências e desvalorização das infâncias e dos processos de aprendizagens. O que está presente nos documentos, na maioria das vezes, não está presente no ambiente escolar;

- Os professores mostram-se inseguros ao falarem sobre os conceitos e leis que perpassam suas práticas. Muito do que é feito com as crianças parte da experiência e da trajetória de cada educador. O alinhamento conceitual e pedagógico não é visível, assim como o suporte necessário com a formação continuada não acontece como almejava;
- As crianças precisam ser escutadas! Elas são potentes e têm muito a nos ensinar. As crianças sentem falta de usufruir do seu direito de brincar, de aprender com a ludicidade, de se sentir pertencente ao espaço, aos processos, de serem valorizadas por meio de suas curiosidades e interesses;
- A temática é de extrema relevância, pois a transição é naturalizada e não aprofundada. Os estudos são muito recentes e, como já mencionado, alertam sobre o processo, mas não trazem perspectivas de oportunidades de avanços. Isso salienta ainda mais a escolha da presente pesquisa, que seguirá dialogando sobre as pautas levantadas até o momento, articulando com outras inspirações e experiências que já caminham para uma transição potencializadora.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa terá como ponto de partida a localização no espaço e no tempo das principais leis que regem o contexto educacional brasileiro, aprofundando, assim, a reflexão sobre as políticas públicas que permeiam o processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Alguns pontos já abordados no Estado do Conhecimento serão retomados, a fim de conectar o conteúdo presente nos documentos aos objetivos da pesquisa, construindo assim o percurso investigativo previsto.

Em seguida, serão discutidas as abordagens participativas, com ênfase no contexto italiano, buscando a compreensão do seu histórico político e social. A partir disso, a intenção é compreender as potencialidades das abordagens que corroboram com a valorização das infâncias e a constituição de um sujeito protagonista da sua trajetória.

Por fim, serão analisadas aproximações e rupturas entre o contexto brasileiro e o contexto italiano, buscando assim alinhamentos coerentes às orientações legais e possibilidades de novos caminhos, considerando a relevância de um estudo cada vez mais crítico, cuidadoso e eficaz sobre a transição entre os níveis de ensino.

3.1 CONTEXTO BRASILEIRO

O capítulo abordará a trajetória temporal dos marcos legais federais, que contemplam os níveis abordados na pesquisa (Educação Infantil e Anos Iniciais), a fim de visualizar as leis que regem a Educação Básica brasileira e compreender seus impactos na prática da escola e nos resultados alcançados. Pretende-se, após o mapeamento das informações, refletir sobre as concepções e orientações publicadas, vislumbrando o processo de transição na perspectiva de continuidade.

3.1.1 Trajetória temporal

O Brasil é um país complexo por sua expansão e diversidade cultural, social e política. Durante a trajetória política educacional, muitas leis foram sendo elaboradas, alteradas e homologadas. Sendo assim, foi feito um recorte entre os marcos legais federais, considerando a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), elencando aqueles que se referem a Educação Infantil e

ao Ensino Fundamental e suas interferências na relação entre os níveis, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Marcos legais da trajetória da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Ano	Marco legal
1988	<p>Promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988).</p> <p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional n. 59, de 2009).</p>
1996	<p>Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).</p> <p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.</p> <p>IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.</p> <p>Art. 22 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.</p> <p>Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.</p> <p>Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p>
1997	Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997).
1998	Publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998b), como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
1999	Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998a).
2001	<p>Publicação do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001).</p> <p>Com a Constituição Federal (Brasil, 1988), cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade.</p> <p>Por outro lado, a Lei n. 9.394, de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.</p>
2003	<p>Implementação do Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2003), com a finalidade de promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever.</p> <p>Art. 4º Fica instituída a Medalha Paulo Freire, a ser conferida a personalidades e instituições que se destacarem nos esforços de erradicação do analfabetismo no Brasil.</p>

Ano	Marco legal
2005	Alteração dos arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade , redação dada pela Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005 (Brasil, 2005). Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.
2006	Instituído o Ensino Fundamental de 9 anos , com matrícula obrigatória aos seis anos de idade pela Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006a).
2009	Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .
2010	Parecer CNE/CEB n. 11, aprovado em 7 de julho de 2010 (Brasil, 2010a). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos . Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010b). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos .
2013	Alteração na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013b).
2014	Aprovado o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), com diretrizes, metas e estratégias para a educação para o prazo de 10 anos.
2015	Lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) , documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica.
2017	Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a).
2018	Instituição do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) , pela Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018 (Brasil, 2018c).
2019	Instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019b), pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), que busca amparo em estudos científicos para avançar e melhorar o processo de alfabetização infantil. A nova forma de ensino enfatiza seis componentes: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.
2023	Instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada , por meio do Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após a trajetória elencada no quadro acima, serão analisadas com maior aprofundamento leis, programas e planos que embasaram e embasam o trabalho desenvolvido nas escolas para que, posteriormente, seja possível fazer a inter-relação entre os diferentes contextos previstos.

3.1.2 Para além dos programas e leis...

A Constituição Federal (Brasil, 1988) esclarece que a educação é um direito de todos dos quatro aos dezessete anos, assim como reconhece a educação em creches e pré-escolas. Já a versão de 1996 da LDB (Brasil, 1996) enfatiza a educação como dever do Estado e da família e, como finalidades, o desenvolvimento dos educandos de forma integral, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A partir desse marco, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica e prevê seu acesso até os seis anos, não

tendo nenhuma idade específica descrita para o Ensino Fundamental. Já pode-se considerar um ganho expressivo ao desenvolvimento integral das crianças, ao ficar legitimada que a educação não depende do ingresso no nível seguinte, mas que está presente e é fundamental desde os primeiros anos de vida não só numa perspectiva acadêmica, mas como direito básico.

A organização da Educação Básica poderia ser feita conforme o interesse ao processo de aprendizagem. No entanto, a concepção de “preparo para o trabalho” presente em tantos trechos dos documentos pode ser interpretada com certa incoerência a essa organização, considerando que é uma concepção de educação bancária (Freire, 1987) na qual os educadores “depositam” conteúdos previstos numa relação unilateral, sem considerar subjetividades e contextos. Esse trecho não sofreu alterações durante as mudanças na lei e ainda é uma visão atual em muitas instituições.

Numa perspectiva tradicional, acredita-se que ensinar conteúdos e habilidades é o suficiente para que os alunos estejam sendo preparados naturalmente para o futuro. No entanto, segundo Dewey (2023, p. 61):

A preparação é uma ideia traiçoeira. Em certo sentido, toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda. Esse é o sentido próprio do crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. Porém, é um erro supor que a simples aquisição de certa quantidade de conhecimento de aritmética, geografia, história etc., que é ensinada e estudada porque pode ser útil em algum momento do futuro tem seu efeito.

António Nóvoa (2022, p. 40-42) reflete sobre as projeções futuras de vida acima dos 100 anos e a diminuição dos trabalhos formais devido à automatização:

Será que, pela primeira vez na história, iremos conceber a educação não como preparação para a vida e para o trabalho, mas como uma atividade inerente à condição humana? [...] O contrato entre a escola e a sociedade, estabelecido no final do século XIX, tem de ser revisto. A covid-19 já o revogou.

Ainda conforme o autor, a escola precisa de coragem para uma metamorfose, pois ao contrário do que se acreditava, a escola não deve ceder ao ritmo da sociedade. A pandemia mostrou que a instituição rege diferentes frentes dessa sociedade e que precisa oportunizar espaço e abertura para o pensar e construir conhecimentos contextualizados.

Em 1997, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e da 5ª à 8ª série (Brasil, 1997). O documento pretendia construir uma base comum para um currículo uniforme, considerando que cada instituição organizasse sua prática a partir de sua realidade. Ele foi organizado em seis volumes

por área de conhecimento, três volumes com temas transversais e um de introdução. Todo o trabalho pedagógico instituído nas escolas teve como base as orientações contidas nos PCNs.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que integra os documentos citados acima, com o objetivo de apontar metas de qualidade para a Educação Infantil, levando em consideração a LDB que instituiu essa etapa como a primeira da Educação Básica (Brasil, 1998b). O documento foi organizado com uma introdução, sendo dois volumes sobre Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, um volume considerando identidade e autonomia das crianças e outro contendo os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Neste mesmo ano, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental, que também abordavam a necessidade de uma base nacional comum com o objetivo de qualificar a ação pedagógica na diversidade nacional, conforme registro na Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998 (Brasil, 1998a). No documento, é orientado que as propostas promovam a relação com as comunidades e a interação entre as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) e a vida cidadã (saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; ciência e a tecnologia). Ainda, o documento sinalizava que a comunidade escolar deveria enriquecer o currículo e complementar a base com temas de interesse das comunidades.

Nesse sentido, Ribeiro (2022) traz reflexões sobre a necessária articulação entre o planejamento e a escuta das crianças, considerando que as propostas realizadas nas escolas precisam fazer sentido para que se tenham aprendizagens significativas. Por isso, questiona:

[...] é possível sabermos de antemão nossas intenções pedagógicas e planejarmos sem conhecermos as crianças? Pensamos que a resposta é sim e não. Sim, porque existem a priori algumas premissas básicas e fundamentais que devem ser garantidas a todas as crianças. [...] E não, porque esses direitos precisam ser traduzidos e construídos de forma específica e personalizada, o que demanda que se conheça cada criança e a turma como um todo (Ribeiro, 2022, p. 119).

Portanto, os documentos por si só não garantem a qualificação da educação nas premissas instituídas. A prática na sala de aula, levando em consideração o conhecimento sobre os alunos e a turma, assim como a condução das aulas, as propostas e intervenções, é que trarão maiores possibilidades para os resultados esperados pelo país. Dewey (2023) diz que o

conhecimento segregado quando foi adquirido, quando desconectado da experiência, não fica disponível para as condições reais da vida. Considerando que a escola está interligada com a vida, torna-se crucial promover as relações e manter vivo o desejo de continuar aprendendo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) mencionado no ano de 2001 “busca ações integradas dos três níveis de governo, criando um entrelaçamento intragovernamental” (UNESCO, 2001, p. 9). Essa edição teve a duração de 10 anos com os seguintes objetivos: elevação do nível de escolaridade, melhoria do nível da educação, democratização educacional e a democratização da gestão do ensino público.

As metas para a Educação Infantil foram estipuladas em torno de infraestrutura adequada, formação adequada dos profissionais, controle a avaliação e recursos financeiros, progresso no atendimento em tempo integral. O destaque é para a meta que previa a exclusão das classes de alfabetização, incorporando as crianças no Ensino Fundamental, assim como as crianças de 7 anos ou mais que estavam matriculadas na Educação Infantil.

No Ensino Fundamental, as metas foram em torno de acesso e permanência dos alunos, redução de repetências, recursos e infraestrutura adequadas, projetos pedagógicos conforme as diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), oferta e trabalho com livros didáticos e ampliação da jornada para tempo integral. Nesse nível, o destaque é para a meta 2, que já previa a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, com ingresso obrigatório aos 6 anos.

Para Monção (2022, p. 150), “parte-se do pressuposto de que os direitos fundamentais das crianças devem ser norteadores das políticas públicas e das práticas cotidianas efetuadas nos contextos educativos das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Se assim fosse, haveria escuta das crianças sobre o que pensam, sentem e vivenciam. Se não com elas, então uma participação efetiva dos profissionais que estão na escola. No entanto, os programas analisados não contemplam essa participação efetiva, mas levam em consideração apenas resultados relacionados aos conteúdos. Ressalta-se o quão importante é esse tipo de avaliação, no entanto, contemplar outras abordagens traria ainda mais elementos e possibilidades para uma avaliação holística.

Em 1990, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, desde 1995, realiza o ciclo de avaliação a cada dois anos a fim de identificar o desempenho dos estudantes por meio de uma avaliação externa e de larga escala. Segundo relatório de 2003,

[...] a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, em 1992, era de 17,2% e, em 2003, de 11,6%. No entanto, o número absoluto de analfabetos na

população acima de 15 anos impressiona por suas dimensões: são cerca de 14,6 milhões de pessoas (INEP, 2006, p. 17).

Desse modo, no ano de 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no país.

Assim como em anos anteriores, a média de proficiência em leitura de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental seguiu abaixo do mínimo satisfatório (200): em 1995, o país estava 12 pontos distantes dos 200, e em 2003 estava a 31 pontos, revelando uma queda constante nas proficiências médias. Em relação a 2001, houve uma melhora de desempenho de 4,3 pontos (INEP, 2006). O resultado nesse ano foi de 169,4 pontos.

O fracasso escolar no início da Educação Básica é observável por qualquer cidadão. Não é e nunca foi uma novidade. A pauta do analfabetismo está sempre em debate, pois as aprendizagens da leitura e da escrita acompanham crianças e adultos por toda a sua vida. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 19),

[...] a alfabetização tem duas faces: uma relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos.

Ainda de acordo as autoras, diversos fatores podem ser apontados para o fracasso. Entre eles:

- Ausência por longos períodos em função das condições climáticas, de distâncias ou pela necessidade de serem úteis para as famílias;
- Repetência, sendo que recebe uma oportunidade de retomar as lacunas nas aprendizagens. No entanto, a oferta segue exatamente o mesmo sistema e suas estratégias. “É esta a solução? Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é, por acaso, obrigar a criança a repetir seu fracasso?” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 20);
- Abandono do sistema – ou seria o sistema que abandona a criança?

O que se percebe são mais dimensões sociais envolvidas com o fracasso escolar do que questões individuais e que dependem exclusivamente do sujeito. Talvez por isso não avançamos nos resultados.

O Ensino Fundamental de Nove Anos é instituído entre os anos de 2005 e 2006, trazendo à tona opiniões divergentes sobre a mudança. Segundo Monção (2022, p. 157), “muitas/os pesquisadoras/es profissionais da área da Educação defenderam a expansão do Ensino Fundamental para nove anos, com início a partir dos 7 anos”.

Ao mesmo tempo, profissionais da área acreditavam que o ingresso das crianças aos 6 anos no Ensino Fundamental seria um avanço para as camadas mais populares, com a interlocução entre os dois níveis, considerando a ludicidade e as singularidades. No entanto, eles perceberam impactos negativos com as mudanças, pois as evidências que tiveram foram de escolas sem estruturas físicas e nem pedagógicas para atender essa nova demanda. Os educadores que não consideram pontos positivos na mudança para o Ensino Fundamental de Nove Anos argumentam que em nenhum momento crianças e profissionais da área foram escutados, observados e/ou consultados. Resultado, na concepção de Monção (2022, p. 165), de uma sociedade “adultocêntrica”, que elabora leis que afetam as crianças, mas não as consideram.

Segundo o relatório publicado,

[...] o Ministério da Educação (MEC), em atenção à meta de "Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos", estabelecida no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 2001), tem envidado esforços para subsidiar os sistemas de ensino na implementação dessa política. Assim, o MEC, em parceria com as Secretarias de Educação, coordenou, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), no início de 2004, a organização de sete encontros regionais sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos realizados em Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC e Goiânia/GO. Nesses encontros, tendo como subsídio um documento em versão preliminar, de autoria da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), intitulado Encontros Regionais sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para 9 Anos, o MEC buscou encaminhar, coletiva e democraticamente, discussões sobre a viabilidade da implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos no âmbito dos sistemas de ensino (Brasil, 2006b).

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos, publicado em 2007 (Brasil, 2007), enfatiza que essa alteração visa à universalização do acesso e o aumento de duração de escolaridade no Brasil, baseado nas leis já citadas anteriormente.

Como fatores importantes para essa tomada de decisão, o MEC afirma que muitas crianças com 6 anos já estão na escola (independente da lei) e aquelas que ingressaram antes dos 7 anos mostram melhores resultados (evidenciados no SAEB). Enfatizam, ainda, que o

ingresso não pode ser meramente administrativo e, por isso, elaboraram esse documento visando debater sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Dentre as pautas abordadas pelo MEC, destaca-se:

- Necessidade de se pensar todos os Anos Iniciais e não só os primeiros anos;
- Educação Infantil não é considerada etapa preparatória para o Ensino Fundamental;
- Intenção de se construir proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que se estenda até a adolescência;
- Possibilidade de qualificar a alfabetização com maior tempo para se apropriar dos conteúdos;
- Concepção de criança cidadã, sujeito histórico, que produz cultura e que aprende por meio da brincadeira;
- Educação Infantil e Ensino Fundamental vistos como indissociáveis, tendo a experiência com a cultura como forma de articulação;
- Humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias;
- Estética dos espaços e as relações coerentes com o que se pensa sobre criança e educação;
- Oportunidade de retomar conceitos – espaços, direitos e deveres;
- Reflexão sobre singularidade, função do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças;
- Arte, cultura, conhecimento e educação: apreciação e criação estética;
- O foco na criança e não ao conteúdo a ser ensinado;
- Trabalho pedagógico com garantia de um estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens, por meio de projetos pedagógicos;
- Alfabetização e letramento – alfabetizar letrando – utilizando como base a oralidade e os textos;
- Sugestões didáticas:

[...] a singularidade da infância, na direção de fazer a “entrada” da criança de seis anos no ensino fundamental ser um ganho para as demais e não o contrário; o brincar como “um modo de ser e estar no mundo”, levando em conta a função humanizadora da cultura e sua contribuição para a formação da criança; as linguagens verbais, artísticas e científicas como articuladoras de uma prática multidisciplinar, num contexto de

letramento; o texto (nas várias linguagens), a partir do que os estudantes já conhecem, como usuários da língua, mesmo aqueles que ainda não têm autonomia para decifrar o escrito; as relações entre letramento e alfabetização, para que se garanta que a criança se alfabetize numa perspectiva letrada; a aprendizagem dos conhecimentos das áreas das ciências sociais, das ciências naturais e das linguagens, relativos aos anos/séries do ensino fundamental, como possibilitadores da ampliação das referências de mundo da criança; a constituição de espaços coletivos de organização do trabalho pedagógico, o que inclui a decisão sobre normas, limites, horários, distribuições de tarefas etc. (Beauchamp; Pagel; Nascimento, 2007, p. 110-111);

- Planejamento a longo, médio e curto prazo. Modalidades de planejamento: atividade permanente, sequências didáticas, projetos e atividades de sistematização.

Na seção 3.3, retomaremos as orientações pontuadas acima.

A Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Sobre a transição para o Ensino Fundamental, o documento enfatiza que “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, 2010b, p. 30).

Ao pensar na garantia da continuidade, Flory (2022) traz considerações sobre a idade de entrada no Ensino Fundamental a partir do ponto de vista Piagetiano. Nessa perspectiva,

[...] uma criança que tem tempo, espaço e oportunidade para brincar livremente com segurança estará construindo bases cognitivas para o conhecimento do mundo e de si própria enquanto um sujeito que conhece. Por outro lado, pode ajudar esclarecer a complexidade e a importância das estruturas cognitivas, desabrochando como resultado de uma construção contínua, e abrindo possibilidades de estabelecimento de relações e compreensão do mundo totalmente novas para a criança (Flory, 2022, p. 229).

Sendo assim, a preocupação na transição entre os níveis é em relação a esse tempo e espaço para brincar livremente, pois a realidade que encontramos são de salas de aula com mesas e cadeiras enfileiradas, com exigência de tempo considerável de concentração na transmissão e execução de tarefas, entre outras experiências que não são inseridas de forma gradativa. Também existe o risco de acontecer um descompasso entre a demanda e a maturidade cognitiva. Existe a urgência de uma aceleração, tanto na sociedade como nas escolas. Com embasamento nos estudos de Piaget, sabe-se que a construção da estrutura do pensamento operatório acontece até por volta dos 7 anos. Por meio de uma construção com afetividade,

interesse e sentido, até pode acontecer antes dessa idade. No entanto, não existe vantagem em acelerar processos, principalmente quando os meios ultrapassam os limites e o respeito aos tempos das crianças. Dessa forma, o cuidado e a permanência da ludicidade, da brincadeira e da autonomia são critérios importantes para a continuidade.

No ano seguinte, as DCNs para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos são fixadas com os seguintes princípios norteadores: éticos, políticos e estéticos. Segundo a Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010, o currículo é constituído pelas experiências escolares que desdobram em torno do conhecimento e que só terão concretude em ações que envolvem os alunos (Brasil, 2010). Sobre a transição e a articulação entre os níveis, identificam-se as seguintes orientações pertinentes aos objetivos da pesquisa:

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.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (Brasil, 2010, p. 8-9).

Pode-se dizer que, na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é necessária uma interação entre as linguagens, os espaços e as experiências. Conforme Dewey (2023, p. 55-56),

[...] diferentes situações sucedem umas às outras. Porém, por causa do princípio de continuidade, algo é levado de uma situação anterior para outra posterior. Conforme

um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai.

Dessa forma, a intenção da continuidade é a expansão das experiências e o aprofundamento de pensamentos e conhecimentos sobre o que fizer sentido para a vida de cada um. O professor, ao planejar com inteligência e, conseqüentemente, com maiores desafios, leva em consideração o que está observando. Mas não só o que vê, mas o que olha, escuta e registra. Sendo assim, não só o cérebro da criança será considerado, mas todo um corpo que interage, se envolve e contribui para que se aprenda.

Considerando as diversas mudanças legais até então, principalmente em relação à Educação Básica, o MEC publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) no ano de 2013 (Brasil, 2013b). Esse novo documento visa

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (Brasil, 2013b, p. 8).

Essa nova organização deu-se também, pela ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, visto que as diretrizes anteriores se tornaram defasadas.

O documento também traz outras reflexões sobre os processos de transição:

[...] mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior (Brasil, 2013b, p. 20).

Além disso, ele aborda questionamentos sobre o acesso ao Ensino Fundamental, refletindo que está sendo estimulado mais pelo viés quantitativo do que qualitativo. Também enfatiza que para compor a qualidade, é preciso ter permanência.

Quanto à organização do currículo, ela traz que

[...] a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido,

ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (Brasil, 2013b, p. 27).

Por fim, o documento reitera aspectos já comentados de alguma forma sobre cada nível de ensino.

No ano de 2014, o novo PNE entra em vigor, sendo sua conclusão no ano de 2024. Ele prevê 20 metas com a finalidade de consolidar um sistema educacional na sua integralidade. Para isso, destacam-se as diretrizes: erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade da educação e valorização dos profissionais da educação. Para acompanhar as metas previstas, a cada dois anos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicará estudos sobre as evoluções já evidenciadas.

Diante disso, foi feito um recorte das metas que dialogam com a temática de pesquisa e a consulta ao último relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE, lançado no dia 24 de junho de 2022, para análise do andamento do PNE. Elencou-se as metas relacionadas a temática da pesquisa para detalhamento dos principais resultados, conforme mostra no quadro a seguir:

Além disso, elencou-se as metas relacionadas a temática da pesquisa para detalhamento dos principais resultados, conforme mostra no quadro a seguir:

Quadro 4 – Principais resultados do 4º relatório de monitoramento do PNE

Meta	Principais resultados
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% as crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Progressos em relação à cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade, embora parte desse progresso se deva à redução da demanda em função da queda na população em idade pré-escolar no Brasil. • Na faixa de 4 a 5 anos, o número de crianças frequentando escola ou creche entre 2013 e 2019 praticamente não variou, ficando em torno de 5 milhões de atendidos. Portanto, a melhora da taxa de atendimento, que alcançou 94,1% em 2019, se deve mais à queda na população de 4 a 5 anos do que ao aumento da oferta. • Com a pandemia da Covid-19, não é possível saber sobre a frequência escolar. Acredita-se que houve um impacto negativo. • Para se atingir a Meta 1 do PNE, é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creche e cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola. • Tendência no crescimento das desigualdades (negros, brancos, ricos, pobres, renda familiar X acesso).

Meta	Principais resultados
<p style="text-align: center;">2</p> <p>Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sofreu grande impacto nos anos de 2020 e 2021 devido a pandemia da Covid-19, reduzindo a frequência escolar de forma significativa. • O quantitativo de crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola sem o Ensino Fundamental concluído alcança, em 2021, a marca de pouco mais de um milhão, um patamar próximo ao estimado para o ano de 2011. • As áreas urbana e rural apresentam índices de cobertura para a população de 6 a 14 anos, em 2021, praticamente iguais, de 96%, mas com retrocesso em relação a 2020, quando alcançaram 98% e inferior à linha de base do PNE. • Desigualdades sociais e regionais. • Conclusão do Ensino Fundamental na idade recomendada: os dados apontam que o Brasil alcançou, em 2021, um índice de 81,1% de pessoas de 16 anos com o ensino fundamental concluído. Esse índice representa um recuo em relação a 2020, de 0,8 p.p. A meta provavelmente não será atingida. • As desigualdades no indicador de conclusão na idade recomendada entre os estados são significativas.
<p style="text-align: center;">5</p> <p>Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à proficiência em Língua Portuguesa, os resultados da avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental do SAEB 2019 apontam que cerca de 40% dos estudantes apresentam proficiência localizada nos níveis 5 (nível da média nacional) e 6 da escala, cerca de 15% nos dois níveis mais elevados (7 e 8) e aproximadamente 11% nos níveis mais elementares (1 e 2). Nota-se ainda que há cerca de 4,6% dos estudantes cuja proficiência em Língua Portuguesa está situada abaixo do nível 1, indicando que eles provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades específicas do 2º ano do Ensino Fundamental que compuseram a avaliação, nem sequer aquelas de menor complexidade do nível 1. • Quanto à proficiência em Matemática, a avaliação demonstrou que aproximadamente 33% dos estudantes se encontram nos níveis 5 e 6. Cerca de 17% têm proficiência localizada nos níveis 7 e 8, os mais elevados da escala, enquanto cerca de 13% apresentam proficiência localizada nos dois primeiros níveis (1 e 2). Verifica-se, ainda, que 2,8% desses estudantes estão situados abaixo do nível 1, o que indica que eles provavelmente não dominam nenhuma das habilidades mensuradas pela avaliação. • Desigualdades no Norte e Nordeste comparados a outras regiões. • Nível de proficiência maior na zona urbana e menor na zona rural.
<p style="text-align: center;">6</p> <p>Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As metas ainda estão longe de serem atingidas. Para alcançá-las, é preciso aumentar em 9,9 p.p. o número de alunos de ETI, assegurando um crescimento médio de 3,3 p.p. por ano; além disso, é preciso aumentar em 27,6 p.p. o número de escolas de ETI, promovendo um crescimento médio de 9,2 p.p. por ano. • A rede federal é a que apresenta os melhores resultados tanto dos alunos quanto das escolas de ETI, embora seja uma rede bem menor que as outras duas em número de estudantes e estabelecimentos de ensino. A rede municipal se encontra em uma situação intermediária para ambos os indicadores; a rede estadual, no que lhe concerne, exibe o menor percentual de alunos e de escolas de ETI. • O maior percentual de alunos e escolas de ETI, atualmente, está na educação infantil. O ensino médio é o que apresentou o maior crescimento no percentual de alunos e de escolas de ETI no período analisado, ultrapassando, em 2020, os resultados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Essa etapa é a que concentra o maior número de alunos e a que apresentou a maior queda no percentual de alunos e de escolas no período analisado, a despeito da pequena recuperação que ocorreu de 2020 para 2021.

Meta	Principais resultados
<p style="text-align: center;">7</p> <p>Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: Anos Iniciais 2015 – 5,2; 2017 – 5,5; 2019 – 5,7; 2022 – 6,0.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Ideb dos anos iniciais do EF segue uma trajetória crescente no período 2007 a 2019, superando as metas intermediárias fixadas no PNE. Verifica-se uma evolução positiva nas duas dimensões do índice: aumentaram tanto a taxa média de aprovação nos anos iniciais do EF quanto as médias de desempenho dos alunos do 5º ano do EF em Língua Portuguesa e em Matemática nas avaliações do Saeb. • Os resultados relativos aos níveis de aprendizado alcançados pelos alunos do 5º ano do EF no SAEB 2019, no entanto, evidenciam grandes desigualdades no aprendizado, revelando que há um quantitativo significativo de estudantes que apresenta desempenho situado nos níveis mais baixos das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática, o que indica baixo aprendizado.

Fonte: Adaptado de Brasil (2022a).

Com os resultados principais analisados no quadro acima, torna-se evidente a urgência de avanços para que se obtenha a consolidação da alfabetização na Educação Básica em larga escala. As ações já realizadas não estão tendo os efeitos esperados e necessários para que as crianças se desenvolvam e atinjam o mínimo das aprendizagens previstas curricularmente. Sabemos que todo ser humano tem capacidade para aprender, no entanto, as condições sociais em que as escolas e as comunidades se encontram estão interferindo consideravelmente de forma negativa.

O que chama a atenção é que, ao ler as orientações publicadas, gera-se uma expectativa, pois as pautas são coerentes e pertinentes com as infâncias e as escolas. Mas e a prática? A impressão e as evidências sugerem que tudo fica apenas no papel, de forma burocrática e desconexa da prática.

Segundo Nóvoa (2023), de 2020 a 2023 vimos a maior transformação da escola de todos os tempos com a experiência da pandemia. Um processo caótico, desorganizado, confuso, que não sabemos como terminará, mas que trouxe e trará profundas mudanças na escola e nas formas de organização. De acordo com o autor, algumas lições já devem ser aprendidas:

- O potencial está mais nos professores do que nas políticas públicas ou instituições. É preciso professores bem-preparados e com liberdade para trabalhar em conjunto e com a comunidade, sendo valorizados e reconhecidos;
- As escolas uniformes e rígidas estão com os dias contados: a renovação e a transformação precisam começar de baixo, da instituição, e não de cima, através de políticas públicas;
- Os ambientes educativos precisam ser coerentes às orientações, ou seja, precisam possibilitar o envolvimento, a participação dos alunos, a pesquisa, as aprendizagens cooperativas, o currículo integrado etc.;

- O contrato social com a educação precisa ser refeito: os processos educativos acontecem para além dos muros da escola. A metáfora das cidades educadoras é uma das possibilidades, pois é a integração de atividades sociais e culturais que privilegia a formação e o desenvolvimento dos cidadãos. As cidades são educativas por si, mas quando assumem esse papel, tornam-se educadoras;
- A transformação organizacional da escola precisa ser feita, possibilitando o trabalho comum de alunos e professores, diversificando espaços, tempos, currículos, formas de avaliação, pensando para além do lecionar e ouvir aulas;
- O dia a dia da escola não pode girar em torno “da aula”, mas em torno do estudo e do trabalho de forma colaborativa.

Acredita-se que nas lições apresentadas por Nóvoa (2023), é possível vislumbrar algumas respostas para os resultados apresentados.

No período de 2015 a 2018, constituiu-se a BNCC. Segundo Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, o documento é de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais para crianças e jovens no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2017b). Ela torna-se referência nacional para sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas, dos sistemas federais, estaduais, distritais e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

A intenção da implementação foi promover uma educação de qualidade com equidade. Para isso, foi estruturada da seguinte forma: textos introdutórios, competências gerais, competências específicas, direitos de aprendizagem ou habilidades da Educação Infantil ao Ensino Médio fundamentado nas DCNEBs (Brasil, 2013b). A BNCC assou por várias revisões, sendo homologada a 3ª e última edição em 2018 (no dia 6 de março da Educação Infantil e Ensino Fundamental; no dia 14 de dezembro do Ensino Médio).

Vejamos o conteúdo disponibilizado no *site* da BNCC:

[...] sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em

consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições (Brasil, 2018b).

A BNCC define competência como:

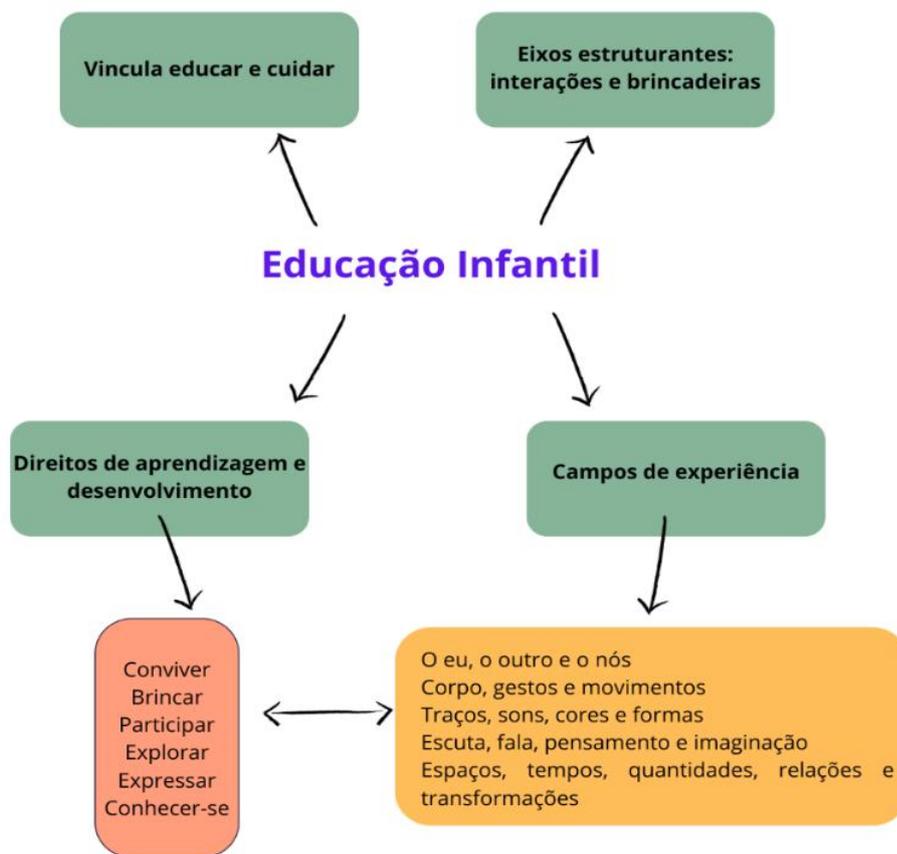
[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b).

Portanto, o documento prevê que os estudantes, ao longo da Educação Básica, desenvolvam dez competências gerais, que são desdobradas nos conceitos já explicitados anteriormente.

Diante desse novo cenário, o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com a finalidade de apoiar Estados e Municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC. No entanto, pelas pesquisas já publicadas sobre a temática, os resultados não foram e não estão sendo satisfatórios com os professores e coordenações.

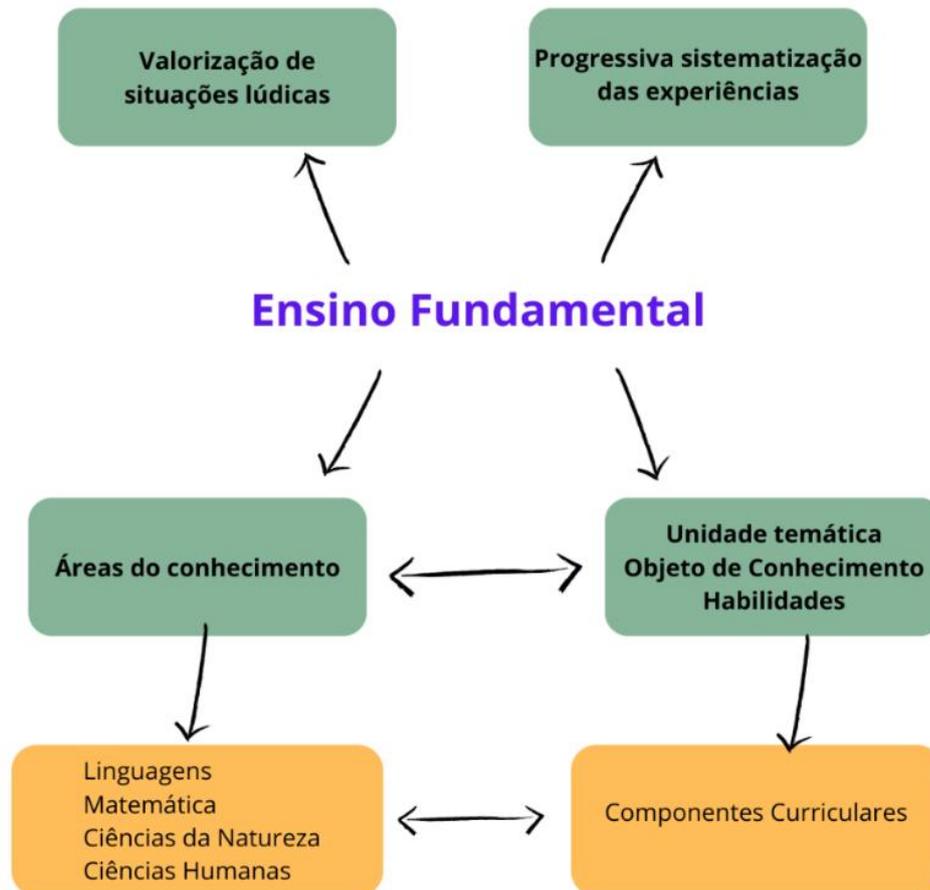
Para que se possa debater sobre o documento e sua implementação, faz-se necessário visualizar a estrutura de cada nível de ensino, como mostram as imagens abaixo:

Figura 1 – Organização curricular da Educação Infantil conforme BNCC



Fonte: Adaptada de Brasil (2018a).

Figura 2 – Organização curricular do Ensino Fundamental conforme BNCC



Fonte: Adaptada de Brasil (2018a).

Diante da análise das imagens, tornam-se visíveis as diferenças nas estruturas. Na Educação Infantil, o planejamento é estruturado de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que permitem maior amplitude nas escolhas pedagógicas de acordo com o contexto da turma e/ou dos estudantes, também contemplados nos campos de experiência. Já no Ensino Fundamental, temos a divisão por áreas do conhecimento e componentes curriculares que se organizam numa listagem de habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada ano da Educação Básica. Como o próprio documento aborda, existe no Ensino Fundamental a necessidade de gradativamente sistematizar as experiências vivenciadas. No entanto, a criança que passa de um nível para o outro parece encontrar uma ruptura significativa.

Um dos motivos para essa ruptura é a falta de orientações concretas e progressivas de uma transição sólida e coerente. A transição é contemplada na BNCC numa única página, com três parágrafos, sendo um deles:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e

continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018a).

O documento segue orientando para que ocorram trocas entre os professores dos dois níveis por meio de diálogos e documentação pedagógica. Também orienta para um equilíbrio na introdução das mudanças. Por fim, sinaliza a síntese das aprendizagens esperadas para cada campo de experiência no último ano da Educação Infantil. E acabou. Não existem mais orientações, um fio condutor, um alinhamento, uma perspectiva, mas somente orientações genéricas. Diante disso, encontramos nas escolas o abismo, as diferenças e a insegurança, conforme já discutido no Estado do Conhecimento.

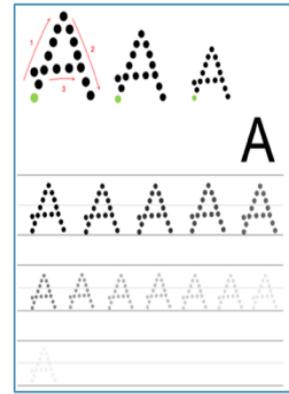
Ressalta-se que é possível encontrar conexões no documento entre os objetivos de aprendizagem e as habilidades, mas para isso é preciso formação continuada e estudo. Como foi visto até então, nosso país tem um número considerável de marcos legais, muitos deles com pautas repetitivas, outros com pequenas mudanças, muitos com propósitos coerentes e bem embasados. No entanto, ao fazer esse levantamento, o sentimento, a impressão, é de que estamos andando em círculo. Escrevemos, homologamos, discutimos, mas voltamos sempre para o mesmo lugar: analfabetismo, falta de estrutura, insegurança, falta de diálogo com os profissionais da educação que estão diariamente dentro das salas de aula com os alunos, enfim, todas as questões visíveis também no levantamento do PNE.

Diante desse cenário, considerando que muitas das metas previstas envolve a alfabetização, é criada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca elevar a qualidade e combater o analfabetismo em todo o Brasil (Brasil, 2019b). O público prioritário são as crianças na primeira infância e alunos dos Anos Iniciais. Também são contemplados jovens e adultos que precisam consolidar as aprendizagens da leitura e da escrita.

No *site* da PNA encontra-se uma biblioteca de alfabetização, com documentos orientadores aos profissionais. Dentre as referências, estão o “Manual do Alfabetizador” e o “Abecedário”, que contradiz todos os conceitos até então identificados nos marcos legais e documentos orientadores, além de utilizar métodos já superados em muitas instituições, por sugerirem propostas como mostram as imagens:

Figura 3 – Exemplo de atividade sugerido no “Manual do Alfabetizador”

Enquanto os alunos praticam, vá junto de cada um deles e veja se a forma como seguram o lápis é adequada, ajudando a colocar melhor se for preciso. Pode ser necessário chamar atenção para o tamanho da letra no sentido de tentar manter cada A com o mesmo tamanho relativo, usando para isso as linhas de demarcação inferior e superior. Este *feedback* é importante para os alunos irem melhorando o controle motor e a coordenação entre o olhar e o movimento. Quando for claro que os alunos entenderam como se escreve o A maiúsculo, mesmo que não tenham acabado de o escrever em todas as linhas, é altura de passar para a forma minúscula.



Fonte: Castro *et al.* (2022, p. 23).

Figura 4 – Exemplo de atividade sugerido no “Abecedário”

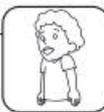
Aa Qa



A ABELHA AMARELA

BRINCADEIRA

Para o som da letra A, vamos abrir a boca para o médico e falar: [aaa]!



A Abelha Amarela

Por Paulo Brigueit

A abelha voa agora,
ela é amiga do ar.
É a abelha amarela,
a alegria do pomar:

Ah, abelha, abelhinha,
amada amiga amarela,
até as árvores acham
que você é a mais bela!

Agita as asas com arte,
agita as asas com amor.
Agita as asas nos anos
até alcançar a flor.

Todos amam a abelha,
a alegria anda com ela.
Assim é a minha amiga,
amada abelha amarela.

A Amiga da Ada

Por Paulo Brigueit

Ada adorava passear no pomar. Certo dia, uma Fada disse a Ada:
— Ada, Ada... Por que você está aí parada? Por que não faz como ela, a Abelha Amarela?

Quando a Fada disse isso, Ada notou que uma abelhinha muito pequenininha voava de árvore em árvore, de fruta em fruta, de flor em flor.

Ada perguntou à Árvore:
— Dona Árvore, diga aqui pra mim: por que a Abelha trabalha tanto assim?
A Árvore respondeu:
— Não sei por que todo esse trabalho... Pergunte à Fruta no meu galho!
Ada fez a mesma pergunta à Fruta.
— Não sei de nada, Ada. Pergunte à Flor, que é mais ligada.

Ao ouvir essa questão, a Flor disse então:
— Agradeça à Abelha Amarela! O que seria de nós sem ela? Em cada flor que ela passa, deixa uma vida de graça.

Quando a Flor terminou de falar, a Fada apareceu no lugar, e transformou Ada em uma abelhinha, só para dar uma voltinha.
Foi assim que a Abelha Amarela se tornou a melhor amiga dela.

Fonte: Brasil (2022b, p. 2).

Com as propostas sugeridas acima, descarta-se qualquer possibilidade de contextualização das aprendizagens com as experiências e vivências, sejam de adultos ou de crianças. As propostas partem de uma visão tradicional de alfabetização, na qual o sujeito é visto como uma tábula rasa que recebe informações prontas, que devem ser memorizadas com propostas repetitivas e mecânicas. Segundo Morais (2012, p. 46-47),

[...] a visão tradicional da alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando. Decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que as substituem (fônemas), os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras. Daí, para serem capazes de “decodificar” e “codificar” frases e textos, teríamos apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (das

formas gráficas e dos seus respectivos sons). Lembremos que, por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código. Passa-se a usar, de forma banalizada, certa “metáfora de código”.

Dessa forma, desconsidera-se qualquer movimento, participação, construção, elaboração de hipótese, trocas e tantas outras possibilidades de uma alfabetização global. Além dos materiais disponibilizados, a política prevê os programas:

- Para professores e gestores – Tempo de aprender (acesso à biblioteca citada anteriormente, recursos pedagógicos, entre outros);
- Para pais ou responsáveis – “Conta pra mim” (conceitos e as práticas de Literacia Familiar através de vídeos e guias disponibilizados);
- Para Jovens e Adultos – Brasil Alfabetizado (já detalhado anteriormente).

Mesmo com as iniciativas em diferentes esferas (crianças, gestão, professores, jovens e adultos), a PNA não contempla ações coerentes com embasamentos importantes sobre alfabetização. Conforme Soares (2021, p. 11-12),

[...] a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (fonemas). [...] É necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento. [...] Conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, alfalettrar.

Enfatiza-se que iniciativas por meio de políticas públicas são importantes; no entanto, fornecer materiais prontos e incoerentes não é o caminho para se chegar a bons resultados. Como já dito anteriormente, a mudança precisa começar da base, de dentro da escola.

Outra proposta do MEC para o avanço na alfabetização no Brasil é Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso), que prevê a articulação com regiões e municípios sobre as políticas, programas e ações voltadas a alfabetização para que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, buscará diminuir as consequências da pandemia, que gerou uma defasagem considerável nesse processo. O último boletim, divulgado em outubro de 2023, afirma que 97,7% das redes municipais que aderiram ao Programa.

O 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi publicado em agosto de 2023, tendo o levantamento realizado

[...] por meio de dois questionários eletrônicos, disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), módulo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Módulo CNCA). Os questionários eletrônicos foram elaborados com o objetivo de levantar informações sobre as políticas e ações voltadas à alfabetização existentes no país. Por isso, o escopo do levantamento abrange os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil (Brasil, 2023, p. 7).

Os resultados foram:

- 78% dos municípios declararam ainda não possuir política de alfabetização;
- quase a metade das redes municipais (49%) declarou não receber nenhum tipo de assistência técnica ou financeira dos estados;
- em torno de 80% das UFs e municípios declararam ter oferecido formação de professores e/ou dos demais profissionais da rede, com foco na alfabetização, nos últimos dois anos;
- a formação de professores da educação infantil, com foco na oralidade, leitura e escrita, está mais presente nas redes municipais (78%) do que nas UFs (48%);
- pelo menos 41% das redes municipais não dispõem de material complementar para alfabetização de estudantes do 1º e 2º anos, justamente os anos escolares em que tais materiais seriam pertinentes. Também foi diagnosticada a desigualdade na oferta desses materiais entre as regiões;
- 56% das redes municipais declararam não dispor de materiais complementares para recuperação de aprendizagens dos estudantes que foram alfabetizados durante a pandemia e que estão nas turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Soares (2021, p. 10),

[...] as respostas do poder público a esse persistente fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita, com tão graves consequências, não têm produzido efeito: de um lado, avalia-se periodicamente o nível de alfabetização das crianças como forma de exercer controle sobre a qualidade da alfabetização e do letramento; de outro lado, diante da repetida constatação da baixa qualidade, implantam-se políticas de formação de alfabetizadores, canceladas e substituídas a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal. Já a resposta pedagógica tem-se limitado, ao longo dessas décadas de fracasso escolar em alfabetizar as crianças, à escolha entre métodos de alfabetização, o que resulta em uma permanente alternância entre propostas.

Sendo assim, como vamos tratar sobre transição numa perspectiva de continuidade, considerando tamanhas incoerências, mudanças e rupturas no próprio sistema educacional brasileiro? Existe, como pôde ser analisado, uma preocupação considerável sobre o

analfabetismo. Porém, em nenhum momento foi identificada uma análise do processo como um todo, desde a Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental. O foco ficou nas avaliações externas, e não na concepção de aprendizagem, infâncias, espaços, profissionais e tantos outros processos fundamentais para um bom desenvolvimento.

A intenção desse capítulo ao aprofundar toda trajetória temporal dos marcos legais foi evidenciar tamanha desordem entre o que é publicado e o que é realizado na prática. Além disso, as questões sociais, as desigualdades e a ausência de um acompanhamento direcionado às regiões e instituições contribuem para que não avancemos na qualidade da Educação Básica brasileira. Esses são motivos pelos quais se busca, neste momento, conhecer e aprofundar as experiências italianas, para que, quem sabe, “metamorfoses” sejam possíveis na nossa realidade.

3.2 OS CONTEXTOS E AS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS

A transformação da escola e as escolhas assumidas pela gestão e pelos professores impactam a trajetória de vida e de aprendizagens das crianças. Buscar o embasamento e compreender as concepções e aplicar de forma assertiva os conhecimentos construídos fazem-se necessários quando se quer garantir um desenvolvimento infantil respeitoso e em sintonia com a sociedade em que vivemos.

Por isso, o referencial teórico traz o histórico italiano, pois os fatos ocorridos e a forma como essa comunidade torna-se educativa, mesmo que com muitos desafios, marcam um novo olhar sobre as crianças e as instituições. A partir dos pensamentos de Loris Malaguzzi (2017), nasce a abordagem Reggio Emilia, que hoje é referência e inspiração para muitas escolas brasileiras.

Pretende-se, no presente momento, conhecer o contexto e as abordagens participativas, a fim de compreender quais as possíveis aproximações e rupturas no processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, no contexto brasileiro.

3.2.1 História de Loris Malaguzzi

Loris Malaguzzi nasceu em 23 de fevereiro de 1920, numa cidade chamada Coreggio, província de Reggio Emilia, para onde se mudou e viveu até sua morte, em janeiro de 1994. Teve uma infância feliz, principalmente pelas memórias que guardou sobre uma praça da sua

cidade. Nela, andava de bicicleta e brincava com seus amigos. No mesmo local, junto com a alegria, enxergava a tristeza dos órfãos que por ali passavam.

No entanto, pela crise de 1929, Loris e a família precisaram se mudar para uma área operária e menos favorecida. Por imposição da família, ele estudaria e se tornaria professor. Porém, não lembrava muito sobre os interesses nos estudos, mas sim dos rostos dos seus colegas e pessoas com quem convivia. Não importava a condição social, ele se relacionava com todos. Foi por meio dessas relações e pelas andanças nos diversos espaços que foi se constituindo como pessoa e profissional.

Iniciou sua jornada como professor numa escola primária, mas mal sabia o que estava fazendo ali. Logo foi enviado para outra pequena vila de Reggio Emilia, aos 19 anos, junto com o início da Segunda Guerra, vivida por ele de forma trágica. Por necessidade de um diploma universitário, neste mesmo período se matriculou na faculdade de educação. “A partir daí, escola, universidade e guerra corriam em paralelo” (Hoyuelos, 2023, p. 41).

Ao ler e estudar, foi se formando escritor, aprendendo com as próprias experiências e com a cultura de Sologno, local onde vivia. Tornou-se conhecido por se relacionar com todas as pessoas, circular pelos espaços e, principalmente, por acolher a diversidade que ali se encontrava. Assim, se desprendia do estudo acadêmico e se vinculava na interação com crianças e adultos. Por três anos, essa foi a sua rotina de estudo, trabalho e de uma guerra que estava mais distante.

Ao ser enviado para a escola na qual estudou para atuar como professor, o caos dessa guerra se tornou próximo e real. Medo, fome, morte, destruição, ainda mais órfãos e crianças mutiladas eram o cenário. E foi nesse momento que a sua profissão fez sentido. Em 25 de abril de 1945, terminou a Segunda Guerra Mundial e, nesse ano de libertação, surge uma divisão entre o norte e o sul da Itália com uma transição da ditadura para a democracia. No Norte, a resistência entrou numa luta antifascista contra modelos pedagógicos tradicionais. Junto com isso, surgiram movimentos sociais femininos, buscando também a libertação da própria escola (Hoyuelos, 2023).

Em Reggio Emilia, as escolas de Educação Infantil eram quase inexistentes. Poucos dias após o término da Segunda Guerra, com a venda de tanques e cavalos, iniciou a construção de uma escola com os tijolos e materiais que sobraram de casas destruídas. Toda a comunidade de Cella se mobilizou e se dividiu para que escola fosse concluída. Nesse momento, Loris questionou a visão que tinha de uma escola imposta pelas instituições governamentais. Naquele momento percebeu que a iniciativa veio das pessoas da própria cidade. “Deu-se conta do que se tornaria um valor de sua vida: quando uma coisa, por mais utópica, sonhada ou anômala que

pareça, se for desejada de verdade, sempre se pode conseguir” (Hoyuelos, 2023, p. 54). Então, cria-se o propósito de um espírito coletivo.

Em outros lugares foram construídas escolas com a mesma perspectiva. Com as dificuldades econômicas, o foco era alimentar e cuidar das necessidades básicas das crianças. O Estado financiava apenas centros gerenciados por instituições religiosas, ou seja, o apoio solicitado por Celle era sempre negado. No entanto, fez parte dos movimentos feministas a busca por professores, contemplando o serviço social e o educativo. Os materiais eram inspirados no método montessoriano.

Montessori emergiu da experiência da ditadura com uma espécie de aura antifascista, em parte, merecida, empreendendo o caminho do exílio voluntário. “Apesar disso, suas ideias pedagógicas mostram discretamente semelhantes àquelas compartilhadas pelo movimento feminino: liberdade e democracia, entendidas como respeito total à criança” (Hoyuelos, 2023, p. 59).

Malaguzzi queria escapar das amarras dos esquemas institucionais. Buscava espaço para a curiosidade, experiência, de uma aprendizagem que emocionasse. Então, após o fim da guerra se afilia ao Partido Comunista Italiano (PCI), que reconhece seu nível intelectual e cultural e o torna interlocutor para a elaboração de políticas escolares. Mesmo em conflito com alguns ideais, entendeu como uma oportunidade para defender a escola municipal e experimentar suas ideias na prática. Nos acampamentos que acompanhou, percebeu que não se deve admitir modelos educacionais já prontos; a subordinação das crianças às pessoas adultas é insuportável, a obediência é excessiva e a disciplina é cega. Seguiu defendendo a relação entre família, crianças e trabalhadores (Hoyuelos, 2023). O porquê de ele ter continuado nesse espaço ficou como um mistério.

Depois disso, foi jornalista, pois sentia a necessidade em escrever, opinar e contribuir com as reflexões. Exigia notícias com calor e emoção. Foi incentivador do teatro e da vida cultural para recuperar o espírito de sonhos pós-guerra. Com essa experiência, descobriu e atuou por meio de múltiplas linguagens. “Quem sabe se tudo isso não estava relacionado a pôr em cena algumas das experiências documentadas nas escolas de Reggio Emilia e a ideia das famosas cem linguagens?” (Hoyuelos, 2023, p. 71).

Em 1946 tornou-se diretor de escola e solicitou ao representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que a colocasse nas federações existentes. Como membro, “conheceu diversas experiências na Itália e na Europa que acolhiam crianças órfãs e vítimas da guerra” (Hoyuelos, 2023, p. 76).

Também se especializou em psicologia escolar e permitiu estabelecer tratamentos para questões psíquicas da infância e, assim, falava da importância de um trabalho em equipe, mostrando a devida importância às crianças. Tinha um grande interesse pelo desenho infantil, pois considerava um meio adequado de diagnóstico, ensinava todas as crianças “que ninguém queria”, experimentou suas ideias mais livres em colônias de férias, inventou a figura do diretor didático, entre tantos outros feitos que constituíram sua história.

Num de seus trabalhos percebeu que é

[...] necessário acreditar que a infância não é uma tabula rasa, que é necessário saber observar e interpretar adequadamente. [...] Assim, começam a aparecer ideias sobre uma Pedagogia como um sistema de relações sociais, intelectuais e afetivas, a noção do desenvolvimento cultural como uma complexidade socioemocional, o respeito à unidade e ao protagonismo da infância, a importância pelo respeito aos interesses, pela alegria infantil e pelo prazer em aprender (como oposto ao tédio), a visão de uma professora que deve se maravilhar e se surpreender com o que vive, e a ideia de um desenvolvimento infantil complexo e descontínuo (Hoyuelos, 2023, p. 114).

Suas ideias, quando expostas de maneira privada e/ou pública, convenceram a direção laica das escolas, a extensão da escola pública para abaixo dos 6 anos, a forte colaboração e relação entre família e escola, local para formação das famílias, tipo de escola de qualidade que os ajude a expressar sua cultura, refeição igual para todos.

“Para Malaguzzi, o diário era uma ferramenta extraordinária para treinar a observação, o olhar das professoras, para se conscientizar da riqueza da vida e das potencialidades da infância” (Hoyuelos, 2023, p. 141). Assim, seguiu colocando seus propósitos e ideias em prática.

Outro marco importante foi quando Loris chamou uma das atelieristas emblemáticas de Reggio, Vea Vecchi (2017), para contribuir nos seus estudos sobre documentação. Com ela, aprendeu a narrar pelas fotografias, comunicando às pessoas que não estavam envolvidas nas experimentações por meio de diferentes linguagens. Aprofundando suas práticas de observação e registro, compreendeu a importância do trabalho com elementos reais, a realização de saídas da escola e a necessidade de humanizar cada vez mais as experiências.

Malaguzzi e outros profissionais que o acompanhavam eram defensores da escola pública e do apoio do Estado. Por meio de manifestos e ações, conseguiu manter essas instituições e aprimorar o trabalho pedagógico desenvolvido. Além disso, ao longo do tempo, promoveu formações para escolas e profissionais de diferentes cidades e a abordagem Reggiana foi se propagando, mesmo diante de diversos embates políticos e a disputa com as escolas

privadas. A construção da sua trajetória acadêmica e atuante na sociedade se misturou com a reconstrução de Reggio Emilia e os rumos da educação.

Sem dúvida, a principal herança deixada por Malaguzzi foi tornar essa criança o centro de sua pedagogia, que a reconhece como ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades (Faria, 2007, p. 281).

A partir de todo esse histórico de lutas e de estudos, nasce o projeto educativo de Reggio Emilia.

3.2.2 Abordagem de Reggio Emilia

A obra de Loris Malaguzzi é complexa e profunda. São tantas reflexões pertinentes, que não se tem a pretensão de abordar no presente tópico todos os conceitos. Optou-se por discutir os pontos principais que dialogam com outras abordagens e que corroboram a questão da pesquisa.

A abordagem de Reggio Emilia considera a ética, a estética e a política como princípios. Os três princípios elencados também podem ser fundamentados na teoria da complexidade de Morin (2015, p. 73-74):

- **dialógico:** ordem e desordem, associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos;
- **recursivo:** produtos e efeitos são causas e produtores do que os produz; ruptura com a ideia linear;
- **hologramático:** não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte.

A ética como princípio não se refere ao que é certo ou errado, mas como uma possibilidade de se conhecer o que é bom e confrontar com a realidade. É a ética de Morin (2003, 2015) como uma forma de compreensão humana e de Dewey (2023) que aceita erros e incertezas.

Sendo assim, as escolas são vistas como espaços para construção de valores conectadas pela pedagogia da escuta. Segundo Rinaldi (2016, p. 43),

[...] o trabalho com a ética de um encontro com a pedagogia da escuta requer que o educador pense no outro como alguém que ele não pode aprisionar, e que desafia todo

o cenário da pedagogia. Pois a pedagogia da escuta representa ouvir o pensamento. [...] Trata o saber como algo construído, em perspectiva e provisório, e não de transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o outro num igual.

Pode-se afirmar que ética e política andam juntas, pois se negam a ideia de classificação, uniformidade e padrões, e se potencializam a diferença, as relações e as novas conexões.

“Malaguzzi comenta que falamos muito das crianças (e, além disso, aqueles que mais falam são os que menos passam tempo com elas), falamos pouco com as crianças e as escutamos ainda com menos frequência” (Hoyuelos, 2021, p. 157). Portanto, a escuta ativa, o pensamento crítico e o protagonismo das crianças permeiam o legado do educador nos princípios elencados.

Essa abordagem busca estar com as crianças e em relação com o entorno, enxergando a escola como parte de uma sociedade a qual pertence, mas também que a invade de alguma forma. Nesse sentido, assim como Malaguzzi fazia no seu tempo de educador, as propostas estão baseadas nas relações, numa perspectiva horizontal, na qual adultos e crianças elaboram, pensam e elaboram o conhecimento a partir do conteúdo vivo que emerge da cultura. A filosofia está baseada na subjetividade, que considera o conhecimento produzido como algo provisório e em constante transformação. De acordo com Vecchi (2017), o método transmissivo traz vantagens e pode produzir resultados apreciáveis. No entanto, Reggio escolheu outra abordagem baseada na compreensão dos problemas, por meio dos experimentos, das tentativas, dos erros e das experimentações.

Nesse sentido, a aprendizagem não é uma escala na qual a criança precisa ir subindo de forma linear, mas é um rizoma que se expande por todas as dimensões e é construída com aberturas para o novo. Assim se constitui o projeto educativo de Reggio, considerando as cem linguagens da criança, e não só a verbal e oral, com pequenas narrativas que não são limitadas a padrões e hierarquias.

Para Deleuze e Guatarri, e cremos que para Reggio também, pensamento e conceitos podem ser vistos como consequência da provocação de um encontro com a diferença. [...] O pensamento, assim, é uma questão de experimentação e problematização (Rinaldi, 2016, p. 30-31).

“A curiosidade, a abertura e a capacidade de ultrapassar limites deixaram Reggio, em diversas ocasiões, à frente do seu tempo” (Rinaldi, 2016, p. 26). Os fatores que podem ter influenciado foram: a reconstrução de Reggio após a guerra e, com a influência de Malaguzzi, foi marcada por respeito mútuo e pela coletividade; os educadores tinham olhar crítico e estavam totalmente engajados com a proposta, assim como a comunidade em geral; as teorias

e conceitos não vieram de outros lugares e realidades, foram experimentados, reformulados e validados na própria prática da escola.

Voltemos então aos princípios, ao compreender que a ética está presente na investigação com as crianças, na escuta ativa e na ideia de um projeto contextualizado e que surge de um contexto ao invés de uma programação pré-definida. Já a estética envolve o cuidado com o desenvolvimento das crianças por meio de espaços com qualidade, a criatividade das cem linguagens e a documentação. Sendo assim, ética e estética são inseparáveis:

Se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então a estética pode ser considerada como importante ativadora da aprendizagem (Vecchi, 2017, p. 32).

Nessa perspectiva, a estética abrange:

- a cultura do ateliê, como espaço de investigação, possibilidades e diferentes materialidades que permitem a ação com sensibilidade, imaginação e ação;
- o papel do atelierista como um articulador dessa dimensão estética e provocador das diferentes linguagens como meios de relações;
- a análise e documentação do processo com um viés democrático, considerando a política, a ética e a estética. A partir das trocas entre os envolvidos, se discute e qualifica o processo, promovendo o avanço individual e coletivo;
- o olhar sobre o espaço físico para que tanto a mobília, como as materialidades, dialoguem com a abordagem, permitindo a elaboração de contextos investigativos e a autonomia necessária para as trocas e construções. Dessa forma, o espaço torna-se um terceiro educador.

Por fim, enfatiza-se a participação das famílias e cidadãos, considerando que a escola não é isolada e que a parceria é fundamental para que se torne real uma comunidade educativa. Todos os conceitos da abordagem, de certa forma, giram em torno da participação, firmando um compromisso real sobre as infâncias, seus direitos e potencialidades.

3.2.3 As abordagens participativas e suas referências

A abordagem de Reggio Emilia torna-se uma das grandes referências para todos os países, principalmente sobre pautas pertinentes à Educação Infantil. No entanto, Loris Malaguzzi foi um dos educadores que valorizou as infâncias e deixou seu legado para as abordagens participativas.

Segundo Oliveira-Formosinho (2022, p. 17),

[...] a escuta da criança é a matéria-prima das pedagogias participativas, pois situa cada criança em relação ao seu próprio processo e situa o seu progresso nesse processo de aprendizagem. Essa ideia participativa implica também a participação do professor.

Pode-se arriscar dizer que as abordagens participativas são a continuidade do desenvolvimento das ideias de Malaguzzi (2017), disseminadas em estudos de outros autores sobre conceitos semelhantes.

Maria Montessori, assim como Malaguzzi, viveu as guerras enfrentadas na Itália e as disputas políticas entre norte e sul. Durante sua vida, experienciou transformações radicais.

A educação, como havia sido estruturada, não atendia aos interesses do regime político fascista, no qual direito e liberdade não eram conceitos que se aplicavam à vida do povo italiano. [...] As escolas de caráter ativo, inovador, experimentais são fechadas, entre elas as escolas montessorianas. [...] A pressão popular obteve resultados e as escolas de orientação montessoriana foram reabertas temporariamente (Angotti, 2007, p. 99).

No entanto, por se manter firme nos seus propósitos, sobretudo sobre liberdade e autonomia para as pessoas, Montessori não aceita que suas propostas sirvam para manipular o povo. Então, as escolas são fechadas novamente. A necessidade de fugir da perseguição política fez com que fosse exilada em 1934 e, assim, migrou para outros países (Angotti, 2007).

Após longa trajetória acadêmica, firma sua proposta pedagógica pela relação entre a sensação, o intelecto e os ambientes livres e estimulantes. Trabalhou e estudou muito sobre as pessoas com deficiência e na formação de professores. Baseada na observação de crianças anormais, constitui a perspectiva educacional sustentada “na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial e implementada sob os princípios do método experimental” (Angotti, 2007, p. 104).

Sendo assim, propicia manifestações espontâneas que levam ao livre desenvolvimento da atividade do ser humano. Assim, acredita que o agrupamento por disciplinas e séries

escolares é um obstáculo para o desenvolvimento individual, pois o sujeito não deve acelerar ou recuar em função do que foi pré-estabelecido.

A educação que Montessori acreditava era baseada no desenvolvimento dos sentidos, entre crianças de diferentes idades e num espaço com possibilidades. Para isso, a necessidade de observar e compreender a criança era e continua sendo fundamental para que seus interesses e necessidades fossem respeitados.

Na pedagogia montessoriana, a mestra tem por elaboração maior a estruturação e o preparo do ambiente, a apresentação dos materiais e o dever de guiar o aluno para que não desperdice tempo e energia no que pode ser supérfluo à sua formação. Assim, o papel da mestra consiste em permitir a presença maior e de intensa atividade da criança em um ambiente educador (Angotti, 2007, p. 109).

Portanto, o papel do professor é de orientação discreta, permitindo que a criança se desenvolva sem sua influência, pois assim vai aprender sobre a criança com a própria. O professor torna-se um investigador, que por meio da observação, vai se aperfeiçoando com o que está sendo evidenciado. Essas evidências são possíveis pelos materiais pensados e disponibilizados num ambiente preparado para as explorações.

Para Montessori, a educação das crianças se fundamenta em três circunstâncias favoráveis: ambiente adequado, mestre humilde e material científico (Angotti, 2007).

- **Ambiente adequado:** o mobiliário escolar é trocado para um mobiliário com configuração de casa. Assim, a criança pode escolher e vivenciar o que for de seu interesse, sendo que ele foi preparado com intencionalidade e potência.
- **Mestre humilde:** é o professor que não está ali para fazer tudo, manter a ordem e a disciplina. Inverte-se a ordem da pedagogia tradicional e a criança torna-se o centro da atividade guiada pelo professor.
- **Material científico:** são objetos para o exercício dos sentidos, da questão motora e o desenvolvimento da linguagem. A criança interage com o ambiente e com os objetos com autonomia, sem necessidade da intervenção do adulto.

Ao considerarmos que a criança tem voz, direitos e saberes, abandonamos a figura do professor como transmissor de conhecimentos, seguindo a lista de conteúdos determinados, sem flexibilidade e possibilidade para o inusitado.

Nas palavras de Tonucci (2019, p. 122):

[...] na escola os adultos acreditam que as crianças não têm as suas preocupações, os seus sentimentos e os seus problemas. Por isso ensinam e pedem às crianças que escutem, recordem e repitam. A isso tudo chamam de aprender. [...] Aos seis anos, ao contrário, a criança possui seis anos de história, seis anos de conhecimento e desenvolveu a quase totalidade das suas potencialidades. E permanece só com as coisas que conhece, que sente e que sabe fazer.

Portanto, levando em consideração que a criança tem sua história, sua cultura, é ativa e curiosa, sua participação no processo de aprendizagem torna-se essencial para um contexto favorável ao desenvolvimento integral. Nesse sentido, outras referências corroboram com essa concepção e com as abordagens participativas, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 5 – Referências e conceitos sobre as abordagens participativas

Dewey	“Acredita que o ponto de partida e a alavanca para de uma pedagogia para a infância é a própria criança com suas características peculiares, suas motivações e interesses pessoais e sociais que atravessem sua vida” (Bondioli, 2023, p. 29). “A formação da inteligência e da interação social, são, no campo educacional, aspectos indissociáveis” (Bondioli, 2023 p. 30).
Vygotsky	“O desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com outras pessoas e fazendo uso da contribuição de instrumentos e significados culturais. O que foi adquirido na interação com outras pessoas será internalizado, tornando-se, assim, uma poderosa ferramenta de organização cognitiva” (Bondioli, 2023 p. 31). “A dinâmica de relação do homem com o meio social modifica-o e modifica o meio; o desenvolvimento resulta do intercâmbio entre o que já está internalizado e o que ainda está em processo de internalização” (Pimentel, 2007, p. 221). “[Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)] [...] o potencial de desenvolvimento depende tanto de conhecimentos e competências próprios quanto da maneira como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa envolve-se” (Pimentel, 2007, p. 225).
Corsaro	Perspectiva construtivista e interpretativa que vê as crianças não como consumidoras simples da cultura adulta, mas como sujeitos ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa da cultura (Bondioli, 2023 p. 34).

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Diante de todos os conceitos e referências considerados para a compreensão das abordagens participativas, o aspecto mais evidente é o da criança na centralidade do processo educativo. Diante disso, as relações tornam-se fundamentais, pois o conhecimento não depende do adulto, mas das interações que são estabelecidas com o educador, entre os pares, com os ambientes e os recursos.

No entanto, para que a criança seja o centro do processo, faz-se necessário que o professor, responsável pela sistematização das experiências de aprendizagem, tenha clara a intencionalidade pedagógica do fazer docente. Para isso, o professor é um investigador, que, por meio da observação e da escuta ativa, compreende como o grupo e cada um em sua

individualidade, constrói e internaliza as aprendizagens que emergem do interesse identificado através dos contextos investigativos, preparados por ele. Esses contextos permitem que a curiosidade, a experimentação, a elaboração de hipóteses e a construção sejam os caminhos para se chegar aos resultados esperados. Sim, os resultados são almejados de acordo com documentos que regem a instituição, porém, eles não definem o currículo. Por ser flexível e dinâmico, as contextualizações entre os interesses e os conteúdos/campos de experiência, podem ser feitas, com maestria, pela equipe pedagógica, caso ela se debruce e se aprofunde em conceitos e intencionalidade como base de planejamento e articulação do currículo.

As dimensões ética e estética acompanham esse percurso pelo olhar da sensibilidade e da qualidade. A documentação pedagógica é uma resposta a essas dimensões, pois é um trabalho coletivo que mostra essa trajetória por meio das diferentes linguagens, com a participação da escola, da família e, principalmente da criança.

Assim, compreende-se as abordagens participativas como uma integração entre saberes e práticas, espaço de reflexão e ação e produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer (Oliveira-Formosinho, 2007), considerando sujeitos, espaços, contextos e cultura.

3.2.4 Aproximações e rupturas

A trajetória da pesquisa até aqui envolveu a análise dos marcos legais referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e que, de alguma forma, interferiram ou ainda interferem na transição entre os dois níveis.

Depois, foi realizado um aprofundamento na vida e obra de Loris Malaguzzi, educador que propagou a valorização das infâncias por meio da pedagogia da escuta – perspectiva já defendida por outros autores, como citados no texto, que também validam a criança no centro do processo educativo, com possibilidades de aprendizagens por meio de experiências com sentido e intencionalidade.

Nesse momento, retomando o objetivo geral da pesquisa (*compreender a inter-relação das abordagens participativas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais na perspectiva de continuidade*), a intenção é analisar as aproximações e rupturas entre o que foi identificado nos marcos legais e nas abordagens mencionadas fundamentadas pelos pesquisadores.

Diante disso, faz-se necessário refletir sobre palavras que transitam e atravessam a intencionalidade da pesquisa: transição e continuidade. Transição remete à ideia de ir além, atravessar, passar, decorrer, passagem de um a outro (estado, condição), uma mudança

temporária. Continuidade conecta com qualidade, estado contínuo, insistência e persistência. Nesse sentido e na perspectiva da temática estudada, entende-se que a transição entre um nível de ensino e outro, é o oposto de uma mudança. Não se encerra nenhum ciclo ao realizar uma transição. Pelo contrário, se amplia um simples rito para uma experiência.

Há inúmeras palavras gregas derivadas de *per* que indicam a travessia, o percorrido, a passagem. Entre elas o termo *pirata*, personagem que se aventura no desconhecido aproveitando as oportunidades e os imprevistos que habitam as travessias. Esse personagem guarda similitude com o sujeito da experiência, uma vez que se expõe aos acontecimentos, sem saber a que lugar chegará (Baroukh, 2022, p. 33).

Sendo assim, espera-se que as crianças sigam sendo “piratas”, desbravando as oportunidades, aguçando a curiosidade e se constituindo como pessoa através de oportunidades com aprendizagens significativas. Para isso, a proposta pedagógica e o espaço precisam dialogar com as intencionalidades baseadas na sua participação efetiva no processo.

Para contribuir com essa análise, serão apresentadas duas imagens de salas de aula de Anos Iniciais: a primeira de uma escola privada brasileira de Porto Alegre, na qual a pesquisadora atua como educadora. A segunda, de uma escola pública de Barcelona. A escolha pela segunda foto teve como intuito evidenciar a constituição dos espaços baseada na abordagem participativa, sem se limitar a escolas da Itália, origem de Malaguzzi, mas evidenciar que a abordagem está presente em outros países que já consolidaram estudos e práticas baseadas nas mesmas premissas. O registro foi realizado numa das imersões formativas realizadas pela pesquisadora sobre a temática da pesquisa.

Fotografia 1 – Sala de aula de Anos Iniciais – Brasil



Fonte: Escola privada de Porto Alegre/RS (2024).

Fotografia 2 – Sala de aula de Anos Iniciais – Barcelona



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A linguagem fotográfica comunica por si só qual a percepção de criança, aprendizagens e abordagens em cada contexto. Diante disso, o quadro a seguir busca refletir sobre as aproximações com as abordagens participativas localizadas nos documentos brasileiros e questionamentos que podem exemplificar rupturas ainda visíveis nas práticas das escolas de Ensino Fundamental, como as das fotos mencionadas.

Quadro 6 – Aproximações e rupturas entre os marcos legais brasileiros e os demais contextos

Aproximações localizadas nos documentos com as abordagens participativas	Questionamentos sobre possíveis rupturas na prática das escolas
<p>Criança é vista como um sujeito histórico, que produz cultura e aprende por meio da brincadeira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de metodologias são aplicadas em sala de aula? Aulas expositivas, aulas dialogadas, aulas experienciais...? • As crianças são escutadas e observadas? • O que as crianças falam, pensam e sentem, é considerado? • O planejamento é embasado apenas em habilidades previstas e na perspectiva do professor? • Como essa produção de cultura por meio da brincadeira é evidenciada? De forma quantitativa? De forma qualitativa? Por avaliações formais internas e externas? O espaço é provocativo para essa produção?
<p>Educação Infantil e Ensino Fundamental vistos como indissociáveis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe processo de alfabetização na Educação Infantil? Como ele acontece? • Os profissionais têm conhecimento e segurança sobre o papel de cada nível da Educação Básica? • Como são conduzidos os tempos na rotina dos Anos Iniciais? (propostas formativas, propostas avaliativas de cunho externo ou interno? Tempo de ser? Tempos de brincar?...)

Aproximações localizadas nos documentos com as abordagens participativas	Questionamentos sobre possíveis rupturas na prática das escolas
Trabalho pedagógico com garantia de um estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens, por meio de projetos pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as variáveis que implicam no planejamento do professor? Quem ou o que atravessa essa construção? • Os interesses e necessidades das crianças são considerados para o planejamento? Como? • Os estudos partem das habilidades previstas na BNCC e/ou de contextos investigativos que fazem emergir as curiosidades das crianças? • O professor consegue articular os interesses com as orientações legais, promovendo estudos articulados?
Estética dos espaços e as relações coerentes com o que se pensa sobre criança e educação. O foco na criança e não ao conteúdo a ser ensinado. Reflexão sobre singularidade, função do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Se o foco é na criança e não no conteúdo, os espaços comunicam essa relação? • Em quais momentos fica visível a participação e a atuação das crianças? • Como as crianças podem se tornar protagonistas? • Os professores têm conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil para realizar escolhas assertivas?
Arte, cultura, conhecimento e educação: apreciação e criação estética.	<ul style="list-style-type: none"> • As propostas realizadas propiciam ampliação de repertório? • A comunidade é considerada? Qual arte? Qual cultura? • Realmente existe uma apreciação e uma criação estética? Ou ainda estamos trabalhando com rótulos, estereótipos e modelos? • Existe equidade e permanência no acesso à arte, à cultura e à educação?
Alfabetização e letramento – alfabetizar letrando – utilizando como base a oralidade e os textos. Oportunidade de retomar conceitos – espaços, direitos e deveres.	<ul style="list-style-type: none"> • Existe um alinhamento conceitual de alfabetização brasileira? • As orientações e materiais são coerentes com essa concepção? • Mesmo depois de tantos anos e diversos programas, por que os resultados seguem insuficientes e as metas inalcançáveis? • Os programas desenvolvidos por políticas públicas contam com participação de crianças e equipes pedagógicas? • São promovidos momentos para retomar conceitos? Esse tempo é previsto?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A intenção do quadro apresentado é refletir sobre a possível incoerência da escrita presente nos documentos diante da realidade das escolas brasileiras. Segundo Tonucci (2019, p. 96), “o mundo dos adultos é estranho, difícil, incoerente. Sobre as coisas mais belas e fascinantes, eles dão respostas estranhas, como se não soubessem ou se envergonhassem de saber. A criança fica sozinha com os seus porquês e com os seus medos”. Está posto nos índices compartilhados neste trabalho que a forma como os adultos estão conduzindo o processo de transição e, conseqüentemente, de alfabetização não está sendo eficaz. De acordo com Morin (2003, p. 36), “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Mais uma vez, faz-se necessário trazer para a pauta o envolvimento dos profissionais da educação que atuam no cotidiano da escola. As orientações que recebem devem fazer sentido para que consigam colocar em prática o que se acredita na educação brasileira.

Se formos analisar o cenário político brasileiro, encontraremos, a cada mudança de mandato, um programa diferente e, ao mesmo tempo, semelhante, conforme quadro abaixo:

Quadro 7 – Programas de Alfabetização de acordo com o governo em mandato

Ano	Programa de Alfabetização	Governo
1997	Programa Nacional de Alfabetização (PNA)	Fernando Henrique Cardoso
2003	Programa Brasil Alfabetizado	Luiz Inácio Lula da Silva
2013	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Dilma Rousseff
2019	Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)	Jair Bolsonaro
2021	Programa Nacional de Alfabetização (PNA) – relançamento	Jair Bolsonaro
2023	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As estratégias seguem baseadas nas mesmas evidências, mas a equipe, o trabalho que desenvolvem e os encaminhamentos sofrem alterações, o que gera rupturas significativas para que continuemos com resultados abaixo das metas.

Além disso,

[...] a Lei n. 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2018b).

O que o Novo Ensino Médio propõe é uma aproximação às novas demandas da sociedade, buscando contemplar interesses e necessidades dos estudantes. Sendo assim, eles têm direito de escolha, lugar de voz e protagonismo na sua trajetória escolar. E não seria essa a construção necessária desde o início da Educação Básica?

A discussão sobre as transições torna-se ainda mais pertinente, pois esse espaço já possui maior garantia na Educação Infantil. No entanto, no Ensino Fundamental, ocorre uma dupla ruptura: a primeira ao receber esse estudante no 1º ano, quando lhe são tirados muitos espaços e possibilidades, dando visibilidade apenas aos objetos de conhecimento e habilidades previstas na BNCC sob exclusiva perspectiva do professor. Outra, quando o estudante passa para o 1º ano do Ensino Médio, quando precisa optar pelos caminhos que levam aos seus projetos de vida, mas raramente teve a chance de refletir e construir esse percurso no nível anterior.

Segundo Nóvoa (2022, p. 16),

[...] ao longo do século XX, fizeram-se muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, mas ficaram intactos os ambientes educativos (por “ambiente” não me refiro apenas ao espaço físico, mas também à divisão do tempo, ao trabalho dos professores, à estrutura da sala de aula e da escola etc.). A sua mudança é um dos pontos principais da metamorfose da escola.

Portanto, voltemos a falar das pedagogias participativas que, conforme aponta Ribeiro (2022, p. 193), “representam, na atualidade, a perspectiva pedagógica que mais se alinha na busca pelo respeito às crianças e suas formas de aprender, conhecer e se relacionar com o mundo”, pois se acredita que as coisas se realizam “com” e não “para”. Dessa forma, abre-se espaço para escuta, participação e protagonismo, expectativas também geradas pelo Novo Ensino Médio. A reforma, então, não deveria ser para além de disciplinas/habilidades/objetos de conhecimento, mas a reforma do tempo, do espaço, das formações, das estruturas e dos materiais que constituem o fazer pedagógico?

[...] se fizermos silêncio e prestarmos bastante atenção (e tivermos um pouco de sorte também), talvez possamos escutar os passos silenciosos, mas firmes, vindo de diferentes partes, de sujeitos que já estão trabalhando por esse mundo novo... (Ribeiro, 2022, p. 195).

A partir das discussões estabelecidas no referencial teórico, foi possível perceber que a educação brasileira tem princípios que dialogam com as abordagens participativas. Ao mesmo tempo, foi possível perceber o quanto ela tem a evoluir nas práticas e nos resultados almejados.

4 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo abordar os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. As informações estão resumidas no quadro 8:

Quadro 8 – Procedimentos metodológicos

Abordagem da Pesquisa	Tipo de Pesquisa	Instrumentos de Coleta de Dados	Tipos de Dados Coletados	Análise dos Dados
Investigação qualitativa	Estudo de caso	Entrevista semiestruturada	Posicionamentos e opiniões dos professores e do gestor de frente aos questionamentos	Análise Textual Discursiva
		Observação direta	Textos produzidos pela pesquisadora por meio das observações do cotidiano de uma turma de Educação Infantil e uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental	
		Documentação	Documentos que fundamentam o currículo e a prática da escola.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente pesquisa visa compreender como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental acontece sob a perspectiva de continuidade no cotidiano da escola. Dessa forma, foi imprescindível analisar o contexto escolar, a constituição do currículo e a rotina da sala de aula de cada nível, bem como os sentidos que o gestor e os professores trazem sobre o fenômeno investigado. Sendo assim, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, na qual, segundo Denzin e Lincoln (1994, p. 2), trata-se de “estudar as coisas em seu *setting* natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos das significações que as pessoas trazem para estes”.

Portanto, a pesquisa qualitativa centra-se em compreender o significado individual ou coletivo do fenômeno em questão para a vida das pessoas (Turato, 2005). Flick (2009) relata que esse tipo de abordagem permite verificar diferentes perspectivas do fenômeno estudado por meio da análise das contribuições dos participantes da pesquisa, além de permitir uma reflexividade do pesquisador e a utilização de uma variedade de métodos.

Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa segue alguns pressupostos: (i) o estudo empírico é realizado no seu ambiente natural, pois os fatos sociais precisam ser observados e analisados inseridos no contexto em que pertencem; (ii) o pesquisador desempenha papel fundamental na observação, seleção, análise e consolidação dos dados coletados; (iii) o caráter

descritivo da pesquisa por meio da utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, visto a diversidade de dados existentes; (iv) fidedignidade dos dados obtidos, tendo como base a perspectiva dos participantes da pesquisa sobre o objeto de estudo; (v) a análise de dados é feita de forma indutiva.

Dessa forma, acredita-se que a abordagem qualitativa atende a todos os objetivos propostos para esta pesquisa.

4.2 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, visto que envolveu uma escola específica em seu contexto natural, ou seja, educadores de uma instituição que vivenciam a transição da Educação Infantil para os Ensino Fundamental baseada em abordagens participativas. A pesquisa buscou compreender como o processo está articulado sob a perspectiva de continuidade entre os dois níveis.

O estudo de caso é definido como uma investigação empírica, que “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39).

Portanto, o tipo da pesquisa corrobora com o ineditismo de escolas que vêm buscando maior coerência entre o trabalho que desenvolvem nos dois níveis. As abordagens participativas são identificadas em diversas instituições apenas em práticas pontuais. No entanto, o desafio está em vislumbrar essa continuidade também por meio dos espaços como educadores, nas escolhas das materialidades, na organização dos grupos de estudantes e no papel do educador com escuta ativa, olhar sensível e respeitoso aos processos e particularidades dos estudantes. Os quesitos mencionados tornam algumas instituições à frente, como a escola escolhida, quando se propõe a desconsiderar o ensino transmissivo e acredita numa abordagem participativa.

Segundo Yin (2010), a finalidade no estudo de caso é formar uma estrutura para discussão e debate. Portanto, essa opção também possibilita a interação do pesquisador com os sujeitos/objetos da pesquisa e essa interação sempre esteve no desejo de investigação para contribuir na ação diária da pesquisadora no seu campo de atuação.

4.1.1 Contexto do estudo e participantes da pesquisa

O presente estudo foi realizado numa escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em Santana de Parnaíba/SP. A instituição teve em torno de 215

estudantes no ano de 2024, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo a maioria das famílias moradores ou trabalhadores nas proximidades.

A escolha pelo objeto de estudo se justifica pela aproximação do objetivo da pesquisa com a prática realizada no local. Segundo seus documentos, a escola acredita na subjetividade, expressividade e aprendizagem das múltiplas culturas e nas diversas linguagens. Ela afirma ser um espaço com escuta atenta e acolhedora em buscar novos saberes e novas vivências.

Essa escola trabalha com a abordagem socioconstrutivista interacionista, inspirada principalmente pelas práticas da Reggio Emilia, na Itália. Considera-se

[...] mais do que uma escola, se coloca como um campo aberto de investigação, um grande ateliê que fortalece e incentiva a criatividade, a subjetividade, a expressividade e a aprendizagem a partir de múltiplas linguagens. Uma aprendizagem alicerçada em grandes referências teóricas que possibilita uma pedagogia de projetos ampliada e encorajada (Publicação do *site* da escola pesquisada, 2025).

Além disso, ela considera o espaço como terceiro educador e toda sua arquitetura é um convite para a exploração, a curiosidade, o interesse e busca do conhecimento. Essa escola acredita na formação continuada dos educadores, o que também a torna referência como um centro de estudos para profissionais de todo o país.

No manifesto publicado em seu *site* (2025), ela afirma: “queremos a escola como lugar de mudança de transformação, não apenas uma mudança de cima para baixo, por decreto, mas que mude e transmute pessoas”.

Pela história da escola e pelas escolhas metodológicas que acredita e realiza, optou-se em realizar a pesquisa nesse espaço após conhecê-la numa imersão formativa realizada com um grupo de educadores na cidade de São Paulo. Entre tantos espaços visitados, a escola mostrou evidências do respeito às infâncias e aos processos pedagógicos, considerando principalmente, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Foram escolhidos como participantes da pesquisa os educadores intrinsecamente envolvidos no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma professora do último ano da Educação Infantil, uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental e a Coordenadora Pedagógica da escola, responsável pelo acompanhamento dos professores, dos processos e da transição.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Partindo do pressuposto de que a pesquisa qualitativa possui uma diversidade de estratégias e abordagens para extrair os significados sobre o fenômeno estudado (Flick, 2009), optou-se pela utilização de três instrumentos para o levantamento de dados, sendo eles: entrevista, observação direta e documentação.

Para Yin (2010), as três escolhas encontram-se dentro das seis melhores fontes de informações para o estudo de caso. Elas apresentam focos distintos, porém com o mesmo intuito: obter diferentes perspectivas do fenômeno estudado. O quadro 9 apresenta uma síntese entre os instrumentos de coletas de dados utilizados.

Quadro 9 – Instrumentos de coleta de dados

Estratégia	Pontos fortes	Pontos fracos
Entrevista semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> • Focam diretamente nos tópicos do estudo de caso. • Fornecem inferências e explicações causais percebidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir. • Incorreções devido à falta de memória.
Observação direta	<ul style="list-style-type: none"> • Eventos em tempo real. • Contexto do caso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consome tempo. • Evento pode prosseguir diferentemente porque está sendo observado.
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> • Estável – pode ser revista. • Discreta – não foi criada em consequência do estudo de caso. • Exata – contém nomes, referências e detalhes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seletividade parcial. • Parcialidade desconhecida pelo autor.

Fonte: Adaptado de Yin (2010).

Segundo Yin (2010), uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista, pois os entrevistados proporcionam *insights* importantes sobre o assunto e oferecem atalhos para as situações investigadas, ajudando a identificar fontes relevantes de evidência. Para esse estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, a qual tem um roteiro preestabelecido (Apêndice A) e permite a interação com o entrevistado – contudo, sem perder o foco da pesquisa. De acordo com o autor, as entrevistas estão sujeitas a parcialidades. Portanto, é interessante corroborar os dados da entrevista com informações de outras fontes.

Sendo assim, a observação direta também foi utilizada como uma ferramenta de levantamento de dados a partir da análise prática do fenômeno em questão, considerando que o estudo ocorreu no ambiente natural do “caso” (Yin, 2010). Foram observadas a rotina de uma turma de Educação Infantil (última do nível) e de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, que se enquadram nos critérios e que autorizaram a realização das observações, com a finalidade de analisar as práticas desenvolvidas a partir de currículo participativo em busca da

garantia dos direitos das crianças na transição entre os segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Para Yin (2010, p. 136), “observações do currículo em funcionamento são auxiliares valiosos para o entendimento dos seus verdadeiros usos ou de qualquer problema potencial encontrado”. Para os devidos registros das observações, foi utilizado um diário de campo com a finalidade de organizar os dados obtidos. Além das entrevistas e da observação direta, a documentação da escola, que corrobora com os objetivos da pesquisa, foi analisada com o objetivo de aumentar as evidências das outras fontes.

Todos os participantes da pesquisa foram entrevistados (duas professoras e uma gestora). Com relação à observação direta, foram observadas a rotina de duas turmas, sendo uma no turno da manhã (1º ano no Ensino Fundamental) e a outra no turno da tarde (Educação Infantil), totalizando o conjunto de 25 horas/aula de cada professora, distribuídas durante uma semana. Buscou-se, desse modo, alcançar uma compressão integral do fenômeno investigado dentro do contexto proposto.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos através dos instrumentos utilizados foram organizados, transcritos e analisados. Para a análise dos dados, foi utilizado o método de Análise Textual Discursiva (ATD) proposto por Moraes e Galiuzzi (2016), que corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.

Além disso, a ATD “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 37).

Ainda segundo os autores, o método é organizado a partir de quatro focos principais: desmontagem dos textos (unitarização); estabelecimento de relações (categorização); captando um novo emergente (metatextos), o último foco não se caracteriza como um passo da análise em si, mas uma caracterização de todo o processo, e trata-se de compreender a ATD como um processo auto-organizado (auto-organização).

A ATD concretiza-se a partir de um conjunto de documentos, ou seja, dos dados coletados e que foram transcritos em forma de texto, denominado *corpus*. Conforme apontam Moraes e Galiuzzi (2016), embora os textos tenham sido considerados no sentido de produções escritas, também devem ser entendidos num sentido mais amplo, incluindo imagens e outras

expressões linguísticas. O corpus pode tanto ser produzido para a pesquisa quanto pode ser documentos já existentes. Nesse sentido, também foram considerados como dados da pesquisa os registros fotográficos e as documentações da escola, dos professores e das crianças.

Esse movimento de desmontagem do corpus é denominado de unitarização. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 17), “unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significado”.

As unidades de sentidos são reescritas a partir das concepções teóricas do pesquisador e atribuídas a um título ou rótulo, que representará o significado central do fragmento analisado. Além disso, durante o processo, é atribuído a cada unidade de sentido um código que a identifica. A codificação tem a finalidade de permitir que os fragmentos possam ser localizados no corpus sempre que necessário (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Para a presente investigação, foi elaborado um código seguindo o exemplo: P01L01U01, em que “P” refere-se ao participante da pesquisa, “L” ao número da linha que direciona para a resposta da entrevista semiestruturada e “U” à unidade de sentido. Nos fragmentos retirados das observações, a partir do diário de campo, no local do “L” atribuía-se “OB” referente à observação a qual a unidade de sentido foi oriunda.

A partir do processo de unitarização, é possível estabelecer relações entre as unidades de sentido semelhantes, num processo denominado categorização, que

[...] corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações da pesquisa, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum. A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significado – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 97).

As categorias resultantes de uma primeira análise constituem-se como iniciais. Porém, ao longo do processo, tais categorias são refinadas, gerando categorias intermediárias e, por último, categorias finais. Cada categoria pode conter ainda subcategorias, mas a finalidade é atingir categorias finais abrangentes e pouco numerosas.

A partir da análise dos dados, emergiriam duas categorias finais e quatro subcategorias que possibilitam a compreensão acerca da temática da pesquisa. Tais categorias e subcategorias foram resultados dos processos de unitarização e categorização da ATD. Cada categoria conta com duas subcategorias. A síntese do processo encontra-se no Quadro 10, que segue.

Quadro 10 – Síntese dos dados obtidos nos processos da ATD

Unidades de sentido	Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Subcategorias	Categorias Finais
205	13	4	Aspectos relacionados à prática docente.	A inter-relação entre abordagens participativas e continuidade curricular na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
			As abordagens participativas na estruturação curricular.	
			Processos pedagógicos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.	Desafios e possibilidades na continuidade entre Educação Infantil e Anos Iniciais
			Percepções dos educadores sobre os desafios na transição.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Das categorias finais e subcategorias, foi possível captar o novo emergente por meio da produção de metatextos,

[...] expressão por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas. Essa produção escrita, concretizada a partir das análises e interpretações de uma investigação, não constitui expressão objetiva dos conteúdos de um corpus de análise, mas representa construções e interpretações pessoais do pesquisador, tendo sempre como referência uma fidelidade e respeito as informações obtidas com os sujeitos da pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 116).

Desse modo, buscando compreender a inter-relação das abordagens participativas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais na perspectiva de continuidade, por meio dos dados obtidos por entrevistas semiestruturadas, documentação e observações diretas do cotidiano, optou-se pelo presente método de análise, visto que a ATD é um importante processo auto-organizado que possibilita ao pesquisador a emergência de novas compreensões sobre o fenômeno que investiga.

4.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Em atenção aos preceitos éticos de pesquisa com seres humanos baseados na Resolução n. 510 (Brasil, 2016), assume-se os compromissos de garantir o anonimato e proteção da identidade dos participantes do estudo. Por essa razão, independente do gênero, todos os participantes da pesquisa serão chamados de “professor/a” ou “educador/a.”

Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes (Apêndice B), a fim de conhecimento sobre os objetivos e metodologia utilizada durante a pesquisa.

Ressalta-se ainda que os participantes puderam solicitar a exclusão dos dados prestados a qualquer momento da investigação, não sendo acarretado nenhum prejuízo e sendo mantido o anonimato em todos os momentos da pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise e a discussão dos resultados da pesquisa, serão apresentados os metatextos construídos a partir das categorias finais e subcategorias emergentes do processo de unitarização e categorização da ATD. Os metatextos visam explicitar as ideias, organizadas a partir do corpus de análise, correlacionadas ao referencial teórico e interpretadas pela pesquisadora. Além disso, os metatextos buscam ir ao encontro dos objetivos do trabalho, conforme o Quadro 11, que segue:

Quadro 11 – Relação entre os objetivos da pesquisa e as categorias finais

Objetivos	Categorias finais
<p>Geral: Compreender a inter-relação das abordagens participativas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais na perspectiva de continuidade.</p> <p>Específico: Analisar as práticas desenvolvidas na instituição que adota um currículo participativo em busca da garantia dos direitos das crianças na transição entre os segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais.</p>	<p>A inter-relação entre abordagens participativas e continuidade curricular na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental</p>
<p>Geral: Compreender a inter-relação das abordagens participativas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais na perspectiva de continuidade.</p> <p>Específico: Investigar a transição entre a Educação Infantil e Anos Iniciais, baseada em abordagens participativas.</p>	<p>Desafios e possibilidades na continuidade entre Educação Infantil e Anos Iniciais</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

5.1 A INTER-RELAÇÃO ENTRE ABORDAGENS PARTICIPATIVAS E CONTINUIDADE CURRICULAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A primeira categoria apresenta a inter-relação entre as abordagens participativas e a continuidade curricular na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para isso, está organizada em duas subcategorias: as abordagens participativas na estruturação curricular e os aspectos relacionados à prática docente. A primeira subcategoria tem como figura central o currículo, apresentando a estrutura organizada pela escola, assim como a documentação elaborada para evidenciar as escolhas e os processos pedagógicos. Além disso, são retomadas algumas premissas fundamentais da abordagem, também contempladas no referencial teórico, para contextualizar e fundamentar os dados analisados. A segunda subcategoria tem como foco o papel do educador, buscando elucidar a forma como a abordagem se relaciona com a prática docente, com os estudantes e com os processos de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, ela apresenta como a formação e as escolhas do educador podem influenciar na prática baseada nas

abordagens participativas e no desenvolvimento dos conteúdos previstos para serem trabalhados ao longo do ano letivo.

5.1.1 As abordagens participativas na estruturação curricular

A escola pesquisada se define como uma instituição laica, atenta aos novos desafios, impostos por uma sociedade em constante transformação. Para tanto, organiza-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais ao indivíduo, que são os pilares do conhecimento, expostas no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors *et al.*, 2010, p. 31).

Além disso, a escola acredita em cinco passos fundamentais para a construção do conhecimento, como mostra a fotografia da sua documentação:

Fotografia 3 – Documentação: passos para construção do conhecimento

- 1 Sempre apresentar o conteúdo com uma abordagem lúdica e divertida através de contextos de investigação e/ou aprendizagens.
- 2 Uma explicação oral, instigando a pesquisa e levantando as hipóteses das crianças.
- 3 Um momento onde o professor sistematize (através de uma proposta prática) junto das crianças o que trabalhou para melhor compreensão das crianças.
- 4 Um registro do aluno sobre sua compreensão do conhecimento - materializando o pensamento.
- 5 Propostas diversas de aplicação desses conhecimentos em diferentes desafios.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para seguir os passos propostos, seu currículo segue os PCNs, a BNCC (Brasil, 2018a) e a LDB (Brasil, 1996). A dimensão curricular é constituída na linha do pensamento que tem sua base teórica fundamentada na Pedagogia de Projetos, sendo que várias outras teorias e estudos compõem e ampliam a prática da escola.

Segundo a fala da Professora 01,

A gente trabalha com a abordagem participativa, trabalha com a pedagogia dos projetos. Nossa inspiração principal é Reggio, mas não é só Reggio. Reggio é a abordagem principal, mas ela tem uma pincelada de cada lugar que a fundadora visitou e do que ela também, enquanto educadora, pensa de educação (P01L04U01).

A abordagem participativa é embasada por diferentes autores, conforme já citado no referencial teórico. No entanto, a abordagem de Reggio vinculada a Malaguzzi torna-se referência por trazer a pedagogia da escuta como principal eixo, atribuindo às cem linguagens da criança o caminho para a construção do conhecimento. Portanto,

Malaguzzi considera uma abordagem, uma referência, pela abertura que o termo oferece, contrapondo-se à metodologia que prevê etapas-fases-estágios no decorrer do processo de aprendizagem. Abordagem se refere a possibilidades, versões, teorias provisórias, que podem ser experimentadas, significadas por adultos e crianças na construção do conhecimento e que estão sujeitas à ressignificação (Proença, 2018, p. 75).

As inspirações trazidas pela fundadora da escola e explicitadas nos passos elaborados da sua documentação corroboram com a abordagem e com os autores que complementam Malaguzzi. Dentre os lugares que pincelaram suas inspirações, estão o Áleph School, localizado no Peru, e o Colégio Aletheia, localizado na Argentina, por também serem escolas que atuam da Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Até o ano de 2021, a escola da presente pesquisa trabalhava apenas com a Educação Infantil. A pedido das famílias e do desejo dos próprios educadores, em 2022 foi instituído o Ensino Fundamental até o 5º ano. No entanto, conforme fala da Professora 01, muito se sabe sobre a abordagem no início da escolarização, mas a continuidade ainda é um percurso em constante aprimoramento, principalmente no Brasil: *“Em Reggio, o fundamental é um regime fechado e você não o conhece. Você pode conhecer o infantil, então é bem velado nesse sentido”* (P01L010U02).

Dessa forma, os documentos brasileiros contextualizados com a abordagem participativa são a principal referência para a composição do que será desenvolvido em cada nível da escola. Na Educação Infantil, articulado com os campos de experiência da BNCC e, no Ensino Fundamental, com as áreas do conhecimento do mesmo documento. No Ensino

Fundamental, a estrutura curricular da escola segue uma estrutura, conforme mostra a Fotografia 4:

Fotografia 4 – Estrutura curricular

ÁREAS DO CONHECIMENTO	AULAS SEMANAIS
LÍNGUA PORTUGUESA	06
MATEMÁTICA	06
CIÊNCIAS NATURAIS	02
CIÊNCIAS HUMANAS	02
INGLÊS	02
JOGOS E BRINCADEIRAS	02
ARTES	01
TEATRO	01
MÚSICA	01
MEDITAÇÃO	01

*CIÊNCIAS NATURAIS - Conhecimentos específicos de Ciência, Biologia, Física e Química como forma de interpretar os fenômenos naturais, com formação do pensamento científico.

*CIÊNCIAS HUMANAS - Conhecimentos específicos de História e Geografia que favoreçam o desenvolvimento e que aprimorem a capacidade dos alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens.

*JOGOS E BRINCADEIRAS - Denominado também como Educação Física, na perspectiva mais ampla de corpo e movimento, vivenciados através da brincadeira e dos jogos possibilitando o desenvolvimento da sociabilidade, da linguagem, da coordenação motora, da noção espacial e corporal.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No último nível da Educação Infantil, também acontecem aulas de Inglês, Jogos e Brincadeiras, Artes, Música, Meditação e Capoeira – ressaltando que Capoeira substituiu a aula de Teatro que consta na tabela em ambos os níveis.

A professora, ao pensar sobre o currículo baseado nos documentos brasileiros, afirma que:

[...] a gente tem um currículo dentro do Brasil mesmo, que é diferente desses outros países, um currículo que serve para todo o território nacional, como a BNCC. Hoje, acho que a gente tem a sorte, o privilégio talvez, de que a BNCC já se reformulou no sentido de que ela já é pautada nos documentos italianos, então acho que isso também acaba abraçando mais a nossa prática (P01L28U01).

Portanto, na visão da escola,

[...] o currículo não é negociável. O currículo é um direito da criança. Se ele é um currículo nacional, então a gente não tem como abrir mão desse currículo. Ele vai existir e já é pensado, inclusive, quando a gente pensa também nessa projeção (P01L01U01).

Porém, ao trabalhar com a Pedagogia de Projetos,

[...] o currículo acaba não ficando como primordial. Ele é primordial, mas os professores vão pensar primeiro no que as crianças querem saber na proposta, porque já é visível para nós que o currículo está sendo contemplado dentro disso (P01L115U01).

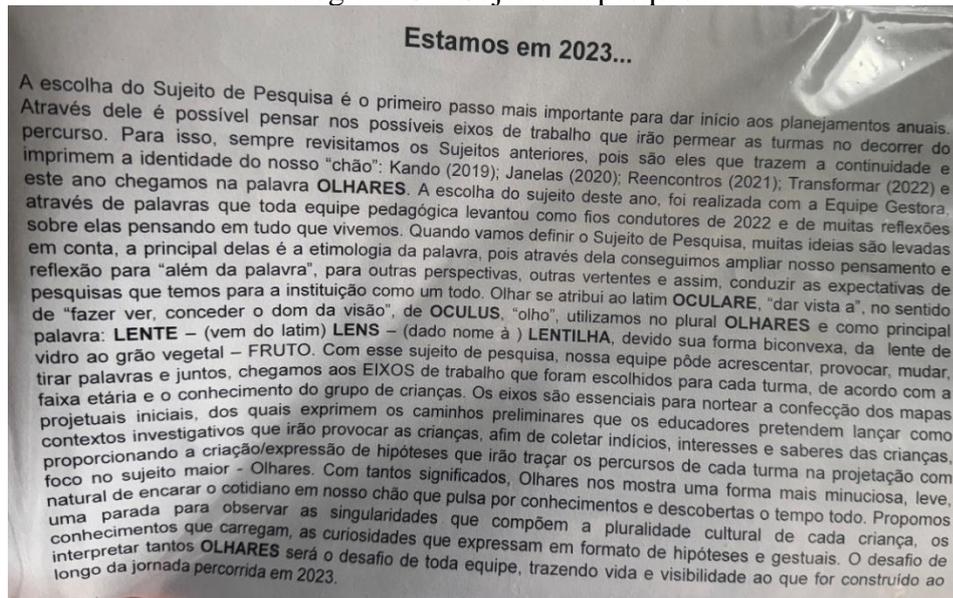
Para Proença (2018, p. 56),

[...] os projetos – atitude, postura interdisciplinar de ensino-aprendizagem, concepção de educação pautada no desenvolvimento do ser humano – desvelam uma abertura do educador para redefinir um currículo de integração entre áreas do conhecimento e âmbitos de experiências das crianças. São conhecimentos que se complementam; procedimentos específicos para organização do trabalho, enfatizando a cada etapa do percurso o papel do grupo na construção do conhecimento de cada um dos seus membros; e a visão da escola como um espaço de trocas e de fortalecimento de uma atitude investigativa, crítica e cooperativa do cidadão no mundo, que interpreta a realidade para atuar e provocar mudanças necessárias, com convívio respeitoso na diversidade e na solidariedade. Os projetos têm um caráter de agregação, de transcendência das várias áreas do conhecimento e suas disciplinas, de busca de confluências e estabelecimento de conexões e associações que produzam sentido para os sujeitos-aprendizes envolvidos no processo.

Nesse sentido, antes de estruturar um novo projeto, a escola realiza no final do ano letivo um momento de retrospectiva, garantindo assim que prevaleçam os interesses das crianças na sua organização. Os educadores analisam coletivamente os pontos positivos, negativos, as principais aprendizagens e construções realizadas com os grupos. Essa análise torna-se fundamental para a definição do sujeito de pesquisa do ano seguinte.

O tema do projeto é um fio condutor, um elemento aglutinador que orienta o olhar do professor para o foco em questão, como um mapa de possibilidades (Proença, 2018). Sendo assim, os conteúdos previstos para serem desenvolvidos, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, são articulados com a temática escolhida pelo grupo de educadores. No documento a seguir, consta o exemplo da construção elaborada no ano de 2023:

Fotografia 5 – Sujeito da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No texto do documento, torna-se evidente o aprofundamento realizado pelos professores sob orientação e parceria da gestão, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, sobre as intencionalidades pedagógicas. Existe um cuidado para que a projeção faça sentido, tanto para a escola como para as crianças. Outra questão em destaque é o olhar que se tem para o que o grupo já vivenciou, para o que ficou latente pelo olhar das crianças – não é porque o ano termina que a trajetória é desconsiderada. Pelo contrário, tudo o que foi vivenciado torna-se repertório investigativo, reflexivo e de construção para o ano seguinte. A continuidade está presente em todos os momentos. A valorização do percurso individual e coletivo é perceptível, assim como a caminhada torna-se sólida e crescente.

Quando definido o sujeito de pesquisa, outro processo inicia, conforme relato da professora:

O sujeito esse ano foi frestas. Então a gente pensou em poemas, músicas que tinham frestas. Pensamos também na etimologia dessa palavra. Então a gente foi explorando quais são, o quê, qual o sentido literal, qual é o sentido mais objetivo dessa palavra, o que frestas quer dizer, como eu posso abranger isso... A gente foi buscando diferentes palavras que pudessem fomentar e virar eixos de pesquisa. Depois que a gente levantou esse acervo de palavras, o educador vai escolher qual é a palavra dele. Ele vai pensar também qual casa com a pesquisa que essa turma deixou no ano que já se passou e qual também casa com os conteúdos que ele precisa dar. Dentro do fundamental, a gente já tem que ter um pensamento para o que a gente conhece dessas crianças, para o que a gente acha que elas querem pesquisar, mas também para o currículo. E aí é feito um mapa projetual, que é uma pré-figuração, onde a gente já faz uma partitura projetual em que a gente já conta o que se espera de conteúdo para aquela idade e o que também a gente vai trabalhar (P01L37U02).

Para exemplificar o processo relatado pela professora e as palavras que viraram eixos de pesquisa para 2024, a partir do sujeito “FRESTAS”, segue o documento que ilustra o mapa projetual:

Fotografia 6 – Mapa projetual

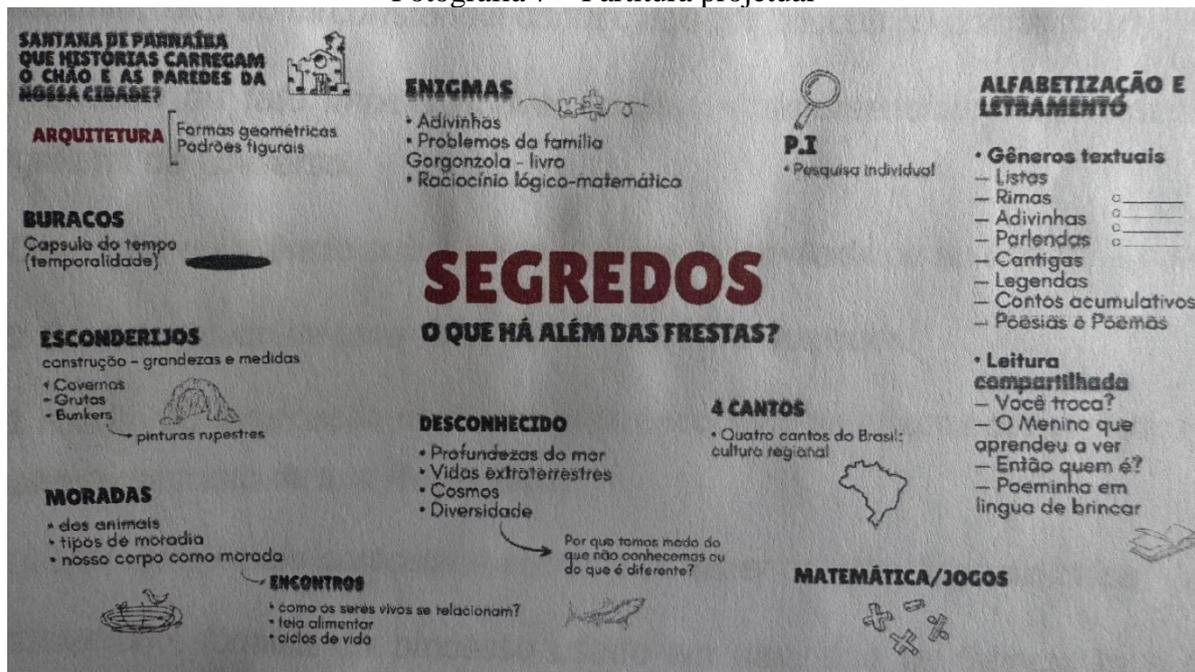


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao analisar a organização até então, considerando o que desenvolvem com os projetos e, conseqüentemente, fundamentados na abordagem participativa, torna-se visível a possibilidade de um currículo participativo, em busca da garantia dos direitos das crianças, na transição entre os segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais. O que justifica essas evidências, são as considerações aos interesses e repertórios das crianças, a reflexão e aprofundamento dos professores sobre suas práticas e resultados, assim como a contemplação de todas as turmas, independentemente do nível de ensino, dentro de uma mesma proposta.

Como é possível ver na Fotografia 5, o sujeito de pesquisa é o mesmo para todas as turmas. O planejamento vai ser elaborado a partir da palavra escolhida pelo professor. No entanto, de acordo com o seu domínio, articula com o que precisa ser desenvolvido conforme a faixa etária que atua e que tem previsto em lei. Portanto, cabe a cada educador organizar a sua partitura projetual, documento que projeta os conteúdos a partir do eixo de pesquisa escolhido, conforme o exemplo (Fotografia 7) da turma do 1º ano do Ensino Fundamental:

Fotografia 7 – Partitura projetual



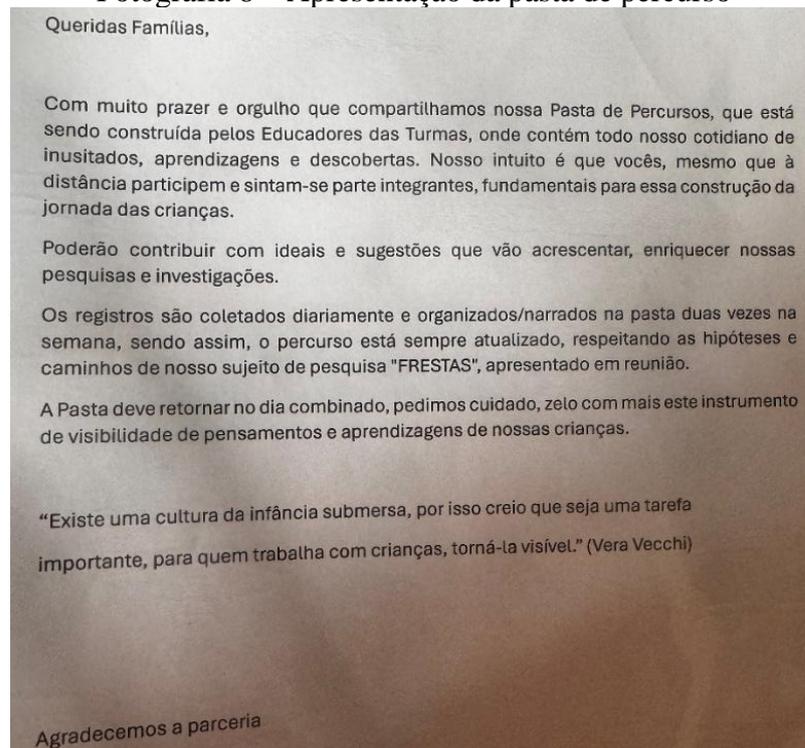
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Segundo a professora que elaborou a partitura,

[...] se segue o documento projetual porque ali também tem um pouquinho dos conteúdos da BNCC. Então se segue basicamente esse documento porque ele já vem com os conteúdos e faz o link com a temática do projeto que está na documentação projetual (P03L66U02).

A partitura projetual é de maior domínio da coordenadora e da professora, mas as famílias e as crianças também fazem parte dessa construção. A “Pasta de percursos” (Fotografia 8) é um documento que “visita” a casa das crianças, para que elas possam relatar o que estão fazendo e aprendendo. Além disso, o mapa fica exposto na sala de aula, pois ele não é um documento burocrático, é realmente uma documentação que narra a trajetória de aprendizagem do grupo e convida para o constante olhar sobre as investigações. Na abordagem de Reggio, o espaço físico não é apenas um cenário, também é um educador. É um ambiente que inspira, provoca e sustenta a curiosidade das crianças. A sala onde as crianças mais permanecem, chamada sala de referência, é um convite para descobertas. E, para isso, tudo o que a compõe tem uma intencionalidade, que corrobora com a abordagem participativa. Sendo assim, a partitura também faz parte dessa composição.

Fotografia 8 – Apresentação da pasta de percurso

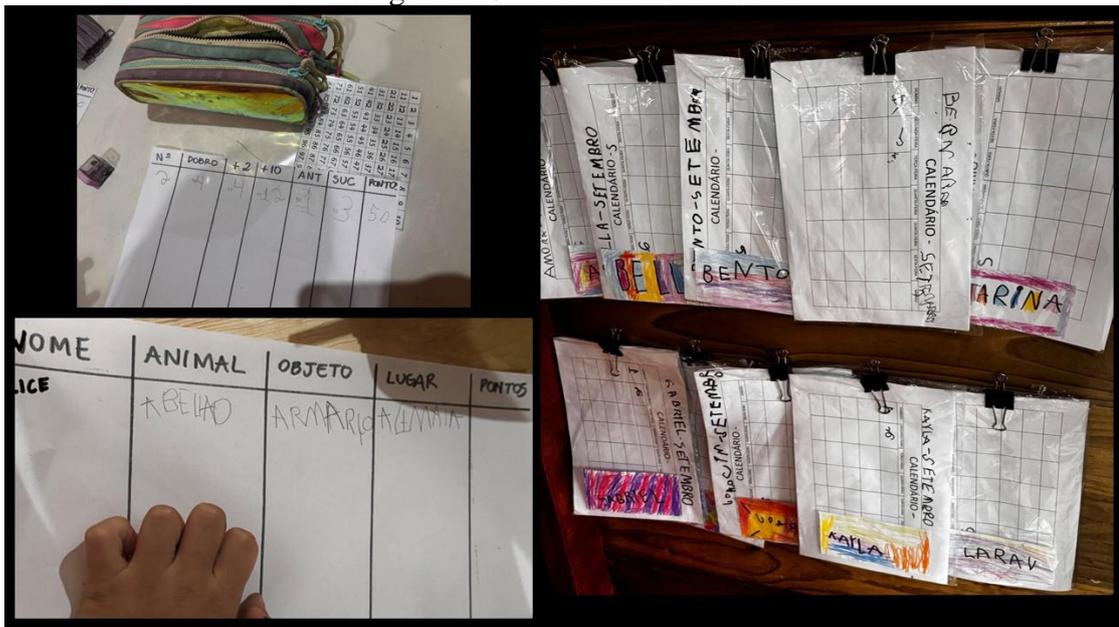


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Fotografia 9 exemplifica como as professoras compartilham e constroem o processo investigativo com as crianças. O planejamento sempre inicia com o sujeito e o eixo de pesquisa escolhido por cada educador, mas vai sendo complementado diante das curiosidades e interesses das crianças. A professora de Educação Infantil contextualiza com os campos de experiências e a professora dos Anos Iniciais com as áreas do conhecimento e com os conteúdos que precisam ser desenvolvidos.

Na turma 5 da Educação Infantil, as crianças chegam na escola e o primeiro momento é de acolhimento. Brincam livremente pelos contextos estruturados na sala de aula, que são alterados diariamente. Após isso, são convidadas a fazer uma roda para combinar a rotina do dia. Uma das propostas fixas é o preenchimento individual do calendário. Depois que a descrição do roteiro está no quadro, cada criança busca seu calendário e os materiais necessários para preenchê-lo. As educadoras aproveitam o momento para questionar sobre os números, o dia anterior e posterior, quais aulas acontecem no dia da semana, entre outros questionamentos que podem surgir. Essa atividade não está vinculada ao eixo de pesquisa, mas faz parte das aprendizagens do grupo (P04OB06U01).

Fotografia 10 – Atividades da rotina



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

É perceptível que a abordagem é contemplada, mesmo nas propostas de maior sistematização formal envolvendo os conteúdos da BNCC. Assim como as atividades mencionadas anteriormente, outras aconteceram em diversos momentos da rotina, principalmente do 1º ano do Ensino Fundamental, e que são necessárias para o desenvolvimento das habilidades previstas em lei.

Nesses momentos, “os adultos preparam-se para estar junto com as crianças e para manter o distanciamento necessário para observá-las. Observar e documentar são atos inseparáveis” (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 283). Em todas as propostas observadas, as professoras se colocaram nesse lugar. Elas estiveram junto com as crianças, permitiram a participação de cada uma, a elaboração de hipóteses, o protagonismo e as relações. Ao mesmo tempo, a escuta atenta permitiu que identificassem progressos e necessidades, assim como os interesses nos diálogos que foram surgindo.

Considerando que na abordagem participativa as crianças têm voz ativa, o trabalho é baseado nas investigações que emergem das provocações e se mantém pelas perguntas que

surtem conforme as hipóteses que elaboram durante o percurso. Se cada criança é vista na sua individualidade, seus interesses também são. Dessa forma, a escola organiza o Percurso Investigativo (PI).

Na Educação Infantil, o PI é coletivo. A professora e as famílias auxiliam as crianças na pesquisa de um tema único, que emerge do interesse do grupo e que se conecta ao sujeito e eixo de pesquisa. No Ensino Fundamental, na perspectiva de continuidade, o trabalho passa a ser individualizado, mas também conta com o apoio da família.

Segundo a professora, *“os estudantes já pedem por isso. Eu acho que ter um PI é um dos trabalhos que eu mais admiro, acho que é um dos mais ricos do fundamental, porque oportuniza para eles uma troca de diferentes temas numa profundidade muito grande”* (P01L110U02).

Durante o primeiro bimestre, o estudante define o seu tema de pesquisa, que não precisa estar conectado ao sujeito da escola ou eixo da turma. No segundo e terceiro bimestre, ele realiza as investigações com o apoio da família e faz os devidos registros num caderno específico (Fotografia 11) para o PI. Semanalmente, a professora envia alguma provocação para cada estudante, com o objetivo de promover a elaboração de hipóteses e busca por informações. Cada estudante também organiza um mapa mental em folha tamanho A3, com as questões que já pesquisou e/ou pretende pesquisar. Esse exercício já faz parte da rotina das crianças desde a Educação Infantil, com a elaboração do mapa projetual, mas agora numa perspectiva mais individual.

Fotografia 11 – Caderno de PI



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Todas as atividades do PI são realizadas em casa. Na escola, acontecem as trocas entre os pares e com a professora. No último bimestre, é agendada a apresentação final, quando o

estudante apresenta para os colegas e para a professora os resultados. Essa apresentação pode contar com cartaz, degustações, visitas a espaços da cidade, na própria escola, entre outras possibilidades organizadas com a família e combinadas com a escola. Aqui se demarca outra premissa significativa da abordagem: a participação da família. Acredita-se nessa parceria, no diálogo e nas trocas que agregam ao desenvolvimento da criança. Além disso, o processo de aprendizagem torna-se conhecido e compreendido por todas as esferas, possibilitando conhecimentos globais e que ultrapassam os muros da escola.

Para que todos acompanhem e possam compartilhar sobre as investigações, os temas ficam expostos na sala de aula, mais uma vez garantindo um espaço educador, como mostra a Fotografia 12, que segue.

Fotografia 12 – Percursos investigativos das crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Diante de tantas possibilidades de aprendizagens (investigação coletiva, individual, sistematização de aprendizagens básicas previstas para faixa etária), as crianças tornam-se protagonistas do processo. Dessa forma,

[...] o conhecimento é recriado, coletiva e individualmente, instigando a curiosidade, estimulando a imaginação, a verbalização de hipóteses e a ampliação do repertório de atuação no mundo, transformando o que inicialmente era ordinário comum, em uma pesquisa extraordinária, de encantamento e de muitas descobertas. Como dizia Loris Malaguzzi em seus discursos, “transformar o ordinário em extraordinário” move aprendizagens significativas e únicas” (Proença, 2018, p. 83).

Ao analisar os documentos, observar as aulas e escutar o professor, fica perceptível que o currículo se torna extraordinário, pois ele faz sentido. A abordagem contribui para que os conteúdos sejam desenvolvidos de forma contextualizada. E a maior riqueza da abordagem é identificar que isso acontece tanto na Educação Infantil como no 1º ano do Ensino Fundamental. Diferenças existem, cada nível com suas especificidades, mas as inserções de novas rotinas, tempos e espaços são coerentes ao que a escola está se propondo. Dentro dessa engrenagem entre currículo, estudante e aprendizagem, contém a peça-chave: o professor.

5.1.2 Aspectos relacionados à prática docente

A abordagem participativa desafia o professor a assumir um papel dinâmico e reflexivo, considerando a educação como um processo coletivo, participativo e em constante evolução. Assim, a prática docente torna-se um ato de cocriação, onde todos os envolvidos são aprendizes e professores ao mesmo tempo.

Os relatos das professoras corroboram com a ideia dessa prática docente:

Eu acho que não tem hierarquia igual tinha antigamente. Eu sou professora, mas a gente não sabe nada às vezes. A gente tira também algumas amarras e se põe nesse lugar de quem está aprendendo e que está tudo bem não saber tudo a todo momento (P02L22U06).

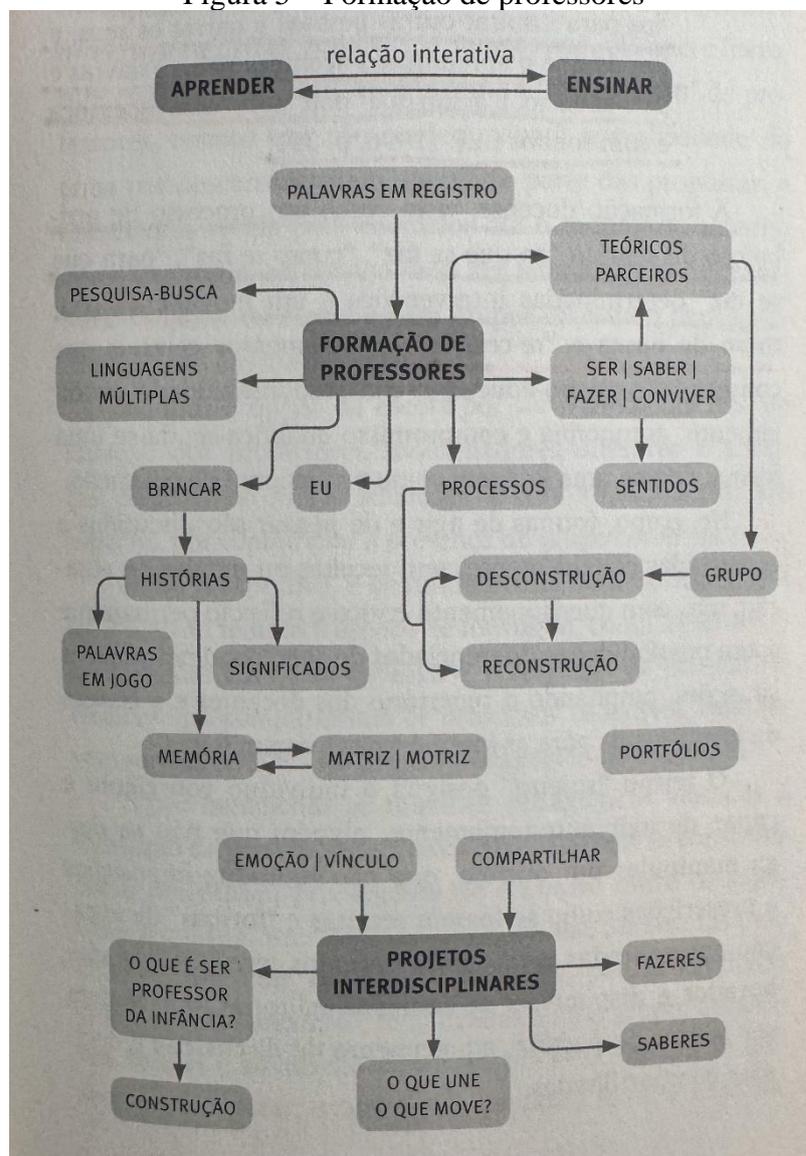
É uma abordagem que coloca a criança como um investigador, como protagonista, então isso para mim faz muito sentido. E o professor também como pesquisador (P03L22U06).

Nesse contexto, o papel do docente é profundamente reconfigurado, centrando-se em princípios de participação, observação e colaboração. Loris Malaguzzi aponta a união de princípios em sintonia, proposta similares e visões compartilhadas, o que corrobora com o conceito piagetiano de “sujeito-cognoscente”:

[...] alguém que procura ativamente conhecer o mundo ao seu redor para tentar resolver os desafios que lhe são apresentados; alguém que aprende por meio das próprias ações sobre os objetos e constrói as suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que as utiliza para organizar o seu mundo (Proença, 2018, p. 34).

Portanto, ao trabalhar com projetos, o professor ressignifica a sua prática com clareza e consciência da sua intencionalidade pedagógica e coerência entre o saber e fazer. Nessa relação interativa entre aprender e ensinar, são inúmeras as construções e desconstruções que o professor precisa fazer. A Figura 5 traduz o processo que abordagem o convida a fazer.

Figura 5 – Formação de professores



Fonte: Proença (2018, p. 35).

O processo não é simples e exige uma postura diferente do que o professor viveu enquanto estudante no espaço escolar. Considerando que o educador carrega consigo suas

experiências e elabora seu repertório a partir disso, faz-se necessário um importante movimento de reflexão-ação ao trabalhar com a abordagem.

Segundo a Professora 01,

[...] o maior desafio é encontrar educadores que aceitem trabalhar dessa maneira, ou porque às vezes fala: “eu acredito, eu aceito”, e aí vem com uma abordagem que é muito solta e que não é o que acontece aqui. Ou ele vem com uma abordagem muito rígida, muito inflexível e, também não é o que acontece aqui. Então buscar esse meio termo é muito desafiador e a gente, lógico, somos muito conscientes do quão difícil isso é. A gente não espera encontrar um educador que já venha pronto para isso, mas é o que eu sempre falo para eles, a gente estando disposto a aprender, nós já estamos felizes, porque a gente vai investir na formação desse educador (P01L140U06).

Considerando o desafio enfrentado pela escola na contratação de profissionais com o perfil desejado, assim como a necessidade de que compreendem a abordagem, as formações oferecidas e os acompanhamentos docentes são constantes. As ações realizadas podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 12 – Formações e acompanhamentos docentes

Cronograma semestral de formações e acompanhamentos	
Semanal (durante o turno de trabalho)	Atendimento individual – professora e coordenadora – para diálogo e trocas sobre os processos pedagógicos.
	Encontro entre professora e atelierista para projeção e documentação.
Quinzenal (durante o turno de trabalho)	Partilhas em grupos sobre os projetos e outros processos considerados relevantes.
	Formações, com a coordenação ou convidados externos, sobre temas emergentes do cotidiano da escola.
Quando necessário	Trocas no WhatsApp de informações e conteúdos relevantes.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De acordo com Proença (2018, p. 18):

[...] quanto mais ações de formação envolverem o trabalho do professor na escola, mais condições ele terá de qualificar a sua prática pedagógica e de planejar uma intervenção de qualidade, passando do fazer por fazer para o fazer intencional, a que Paulo Freire chamava de “práxis”.

Acreditando na importância da práxis e preocupando-se com as formações externas cada vez mais rasas no nosso país, a escola também conta com um espaço intitulado “Centro de Pesquisa e (trans)formação”. As formações envolvem temáticas pertinentes sobre a abordagem e outros temas relevantes para a educação e são ministrados por convidados externos e, em algumas ocasiões, pela equipe de coordenação da escola. Também é uma maneira das pessoas conhecerem a proposta da escola e se inspirarem nas suas práticas, como ocorreu com a presente pesquisa. Os professores da escola são sempre convidados a participar dos eventos no centro

de pesquisa, pois muitos assuntos são escolhidos a partir do que identificam na prática da escola. Ao serem questionados sobre a abordagem e o que acreditam sobre ela, as respostas foram:

O que eu sei sobre a abordagem foi do que eu vivi. Então eu comecei aprendendo com a fundadora da escola e fui mudando. A escola foi crescendo e a gente foi crescendo junto, mas acho que é uma abordagem engloba muito o ser criança, o ser humano. Eu acho que é uma abordagem que une muito e que vai muito a fundo do que a criança é, do que a criança pode ser, abrindo espaço e ouvindo muito esses dois lados (P02L06U06).

Eu ainda venho aprendendo sobre a abordagem, então assim, o que para mim faz sentido é o que faz sentido para as crianças (P03L02U06).

Eu não conhecia muito da abordagem, fui conhecendo enquanto eu fui assistente. Então nas formações que a gente faz aqui que pude conhecer mais, estudar um pouco mais da abordagem (P03L19U06).

Na fala das professoras, identifica-se a relevância da formação continuada na escola para que de fato a proposta seja coerente ao que se acredita e se almeja enquanto instituição, e esse fator é fundamental independentemente da abordagem que se adota. O professor é uma peça-chave para que os processos ocorram com intencionalidade, fator crucial para que se tenha sentido e resultados com o que se faz. Portanto, cabe a gestão assumir esse papel formador e permitir tempos e espaços para momentos que são condizentes às necessidades reais identificadas.

Conforme elucidado pela Professora 01, “*cabe a gestão, nesses atendimentos semanais que a gente faz ou em outros momentos formativos, provocar esses educadores a pensar*” (P01L173U08). Durante o período de coleta de dados, um encontro semanal da professora com a coordenadora foi presenciado, conforme relato:

Enquanto a turma estava na aula de Música, a professora foi até a sala da coordenadora, conforme tinham agendado previamente. A pauta do encontro foi: contexto investigativo. O eixo de pesquisa da turma era “segredos”. Dentre os questionamentos levantados pelas crianças, estavam: camuflagem dos animais – como conseguem ficar escondidos; moradia dos animais; histórias que carregam o chão e as paredes dos locais da cidade. As hipóteses surgiram a partir de um cupim localizado pelas crianças embaixo de um brinquedo do quintal. A professora conectou o que as crianças trouxeram com a história do meio (cidade) e, envolvendo conteúdos de Ciências Humanas, abordou as casas de pau-a-pique, que fazem parte da história local. Nesse sentido, as duas educadoras dialogaram sobre a organização de uma proposta com o atelierista. Para a elaboração do ateliê, foi sugerido usar imagens, solicitar materiais pontuais para as crianças e proporcionar uma construção com argila. Para a turma da tarde, que estava estudando sobre meteoritos, elaboraram um croqui com ideias para montagem de uma sala de aula, com o objetivo de provocar hipóteses e reflexões, induzindo ao estudo do céu (P04OB03U06).

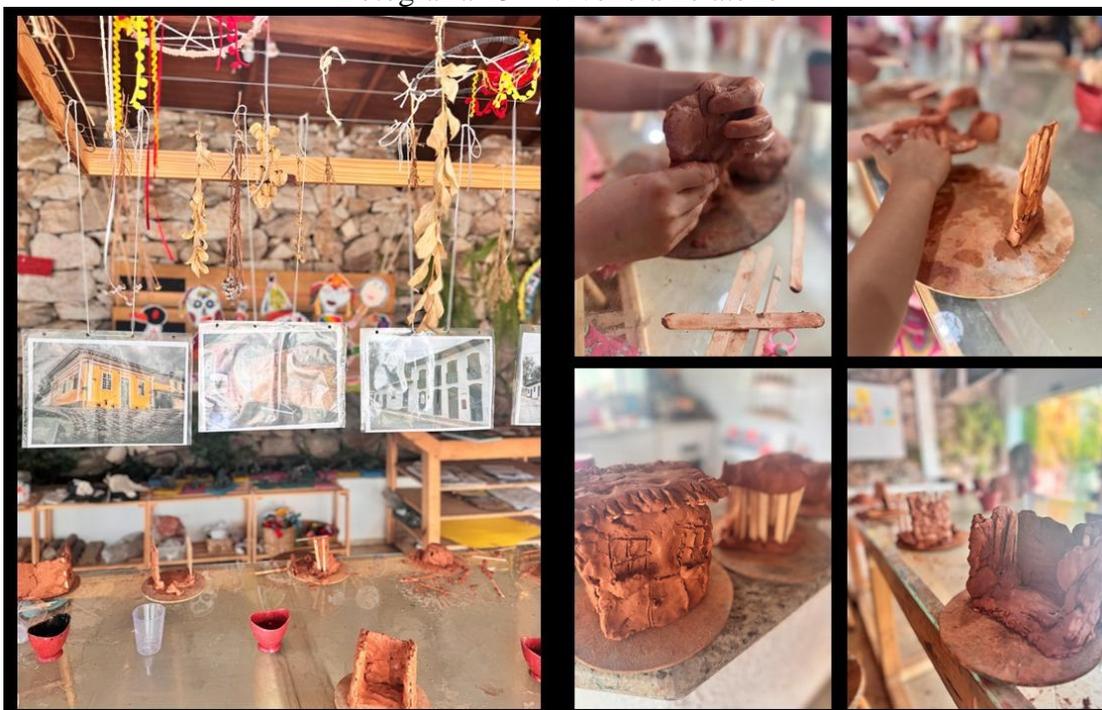
No momento de trocas, a coordenadora questionou a intencionalidade de cada proposta, solicitou argumentos e, principalmente, colaborou com sugestões e possíveis materiais e recursos. A partir do diálogo, o planejamento ficou mais claro e as demandas foram encaminhadas, organizando assim as próximas ações com o grupo. Na conversa, foram abordados dois conceitos que caracterizam a abordagem participativa: atelierista e contexto investigativo.

De acordo com Ceppi e Zini (2013, p. 47),

[...] um educador especial, chamado de atelierista, com experiência em linguagens visuais, trabalha em conjunto com os professores de sala de aula, servindo como um observador e prestando auxílio no aprendizado das crianças e em seus processos criativos. O ateliê e as salas de aula juntos tornam-se um laboratório para a observação e a documentação.

Além de planejar a proposta com o professor regente, o atelierista atua com o grupo colocando em prática as ideias combinadas previamente, e contribui com uma postura atenta aos novos desdobramentos. A atividade realizada com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental a partir do encontro relatado está exemplificada na Fotografia 13:

Fotografia 13 – Vivência no ateliê



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na escola, em consonância com a abordagem, as temáticas são apresentadas para as crianças com um olhar prévio e estético. As fotos da proposta anterior, por exemplo, poderiam ser entregues nas mãos das crianças. Porém, o espaço foi organizado para receber o grupo e despertar o olhar curioso para o alto, onde as imagens estavam penduradas entre outros materiais. Essa organização de contexto investigativo, pelo olhar do professor, faz total diferença na forma como a proposta será conduzida e realizada. Ela descentraliza da figura do educador e coloca a criança como protagonista, indagando e experimentando as diferentes possibilidades que lhe foram dadas através de um espaço que também educa e ensina.

A professora complementa sobre os contextos investigativos:

A gente trabalha sempre por contextos investigativos. Os contextos têm a ver com a projeção, são contextos mais macros. Contextos porque sempre tem uma consigna dentro daquela investigação que vai acontecer ali, ela nunca vem solta, ela sempre vem de uma continuidade que as crianças vêm vivenciando aí ao longo do ano (P01L136U13).

Conforme Barbieri (2022, p. 21),

[...] diante da complexidade dos sistemas vivos em transformação, preparamos contextos ou convidamos para observação de contextos que já existem, a fim de gerar indagações, hipóteses, processos de investigação e aprendizagens. As áreas de artes e ciências se conectam pela curiosidade e pela criação de perguntas, e as linguagens têm grande potência nesse encontro. Elas são campos relacionais que tornam visíveis os pensamentos, os afetos e as hipóteses ou fabulações. Para cada pesquisa, certas linguagens são convocadas – linguagens que possam tornar perceptíveis nossos movimentos internos, as sensações do corpo que criam aproximações com o que está sendo investigado, que tragam atenção para aspectos que passam despercebidos.

O contexto pode ser o início, uma etapa do projeto ou até mesmo vinculado a um conteúdo específico, pois muitas vezes, o momento vivido nele sustenta o trabalho que será ou está sendo desenvolvido. Há perguntas que contribuem para essa sustentação, aquelas que são feitas antes de organizar o contexto, mas também aquelas que surgem durante e, depois, se desdobram em ações (Barbieri, 2022). O desdobramento do contexto será o fio condutor para a elaboração do planejamento, pois novamente será considerado o que emergiu do grupo vinculado aos conteúdos que precisam ser desenvolvidos, sejam eles na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Segundo a professora:

[...] um educador protagonista é um educador que precisa estudar muito, porque ele não tem que saber tudo. A gente não acredita nisso, pelo contrário, eu acho que é muito humilde e muito bonito poder se coloca nesse lugar de que eu não sei tudo e

que eu posso aprender com as crianças, mas eu preciso de pelo menos um educador que, naquela faixa etária, compreenda o que é preciso se desenvolver naquele ano com aquelas crianças, porque o currículo é um direito delas. Não é porque eu não olho primeiro para o currículo para trazer a experiência que eu também não posso nunca olhar para esse currículo. O que a gente sempre fala é que o adulto não é mais que a criança, pelo contrário, eles estão ali no mesmo ambiente, estão na mesma troca, mas ele é o adulto da situação, ele é o que estudou para isso, ele é o mediador. Então, ele que traz um contexto investigativo, que vai observar e a interpretação dele é o que vai comentar o que vem depois. Então, eu preciso que ele esteja realmente preparado e que essa interpretação realmente seja uma interpretação o mais fidedigna possível, para que o que aconteça realmente seja o que as crianças pedem e não que ele quer (P01L155U13).

Para que a escola tenha o engajamento e a preparação necessária dos professores em todos os processos mencionados até o momento, cada educador é contratado por 40 horas semanais. Dessa forma, atuam no mesmo ano durante os dois turnos, mas com turmas diferentes. O planejamento não é o mesmo para as turmas, considerando o que já foi abordado sobre a consideração dos interesses de cada grupo e os mapas projetuais que são elaborados previamente e no decorrer do ano letivo. Além do atelierista, as turmas contam com professores especialistas de Inglês, Música, Capoeira e Meditação. Os profissionais também se inserem nos projetos das turmas, no entanto, considerando o foco da pesquisa para o professor regente, suas aulas não foram levadas em conta na presente pesquisa.

Com base no que foi apresentado, é possível afirmar que a organização do contexto investigativo, a valorização das múltiplas linguagens, a presença e intervenção do educador são pilares fundamentais para a prática docente na abordagem participativa. Essa perspectiva oferece uma experiência rica em interações, reflexões e aprendizagens significativas. Ao colocar a criança no centro, como protagonista de seu aprendizado, e ao proporcionar um ambiente cuidadosamente planejado, a escola cria oportunidades para que perguntas, hipóteses e explorações sejam os propulsores do conhecimento. Esse trabalho, sustentado pelo engajamento dos professores e pela conexão entre planejamento e emergências do grupo, reforça uma educação que é viva, criativa e transformadora.

5.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTINUIDADE ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

A segunda categoria apresenta os desafios e possibilidades na continuidade entre Educação Infantil e Anos Iniciais. Para isso, está organizada em duas subcategorias: processos pedagógicos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e as percepções dos educadores sobre os desafios na transição. A primeira subcategoria tem como eixo central a transição, apresentando

como a escola realiza os processos pedagógicos de forma articulada entre os dois níveis. A segunda subcategoria tem como foco os principais desafios nesse processo, buscando compreender como os educadores se sentem em relação às diversas situações e encaminhamentos realizados na sua rotina.

5.2.1 Processos pedagógicos na educação infantil e nos anos iniciais

Ao conhecer e analisar os processos pedagógicos da escola, foram identificadas práticas consolidadas que contribuem para a transição na perspectiva de continuidade. Dentre elas, as experiências e documentos compartilhados na categoria anterior. Ao abordar encontros e formações, contextos investigativos, mapa projetual, partitura projetual, entre outros citados, não se identificou rupturas entre eles, pois são realizados tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental de forma complementar.

No entanto, como já mencionado no referencial teórico, a própria estrutura da BNCC deixa evidente as particularidades de cada nível, como os campos de experiências versus objetos de conhecimento e habilidades, o que define a forma como cada professor articula o seu planejamento com o que precisa ser desenvolvido com cada faixa etária.

E essa foi a primeira ruptura identificada pela professora:

Na BNCC, os direitos da criança só existem até os seis anos. Passou os seis, não tem mais direito de nada. Aí a gente segue botando-os sentados um atrás do outro, querendo produzir e sem dar oportunidade de troca, que eu acho que é muito ruim. Eu sei o quão privilegiado é estar dentro desse contexto que nós estamos aqui lutando, mas a gente acredita na relação como fonte de aprendizado, a relação com o outro, com o espaço, com o meio. A partir do momento que eu coloco essa criança numa perspectiva individual, onde ela só pode olhar a nuca do colega da frente ou a lousa, enfim, aquela que tá ali em primeiro lugar da fileira eu não tenho relação nenhuma. Qual é a relação que ela tem com os amigos, com o espaço... Ela só vai realmente digerir aquele tanto de conteúdo sem ter a oportunidade de falar (P01L310U09).

Sendo assim, a escola considera as mudanças entre os níveis de forma equilibrada, buscando garantir os direitos das crianças, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 13 – Movimentos da escola para a transição na perspectiva de continuidade

Movimentos da escola para a transição na perspectiva de continuidade	
Local da sala de aula	Mudança da sala da turma 5 (último nível da Educação Infantil) para o prédio do Ensino Fundamental. Desde 2024 as salas estão frente a frente – T5 EI e 1º ano EF.
Tempo de proposta dirigida	Educação Infantil – 30 minutos (a partir do brincar, contextualizado com a partitura projetual) 1º ano EF – 50 minutos (partitura projetual vinculada a atividades lúdicas e diversificadas)
Rotina e escolhas	Educação Infantil – brincar livre como eixo do trabalho 1º ano EF – atividades mais lúdicas contextualizadas com os objetos de conhecimento
Horários	Educação Infantil – 8h às 12h 13h às 17h 1º ano EF* – 7h30 às 12h50 13h às 18h30 *Aumento do período para possibilitar maior tempo de brincar livre no 1º ano EF
Alinhamentos	Alinhamentos sobre o que precisa ser desenvolvido com cada faixa etária, considerando objetivos legais e da escola, como gêneros textuais e construtividade, conforme Fotografia 14.
Acompanhamento dos estudantes	Educação Infantil e 1º ano EF – realizam atividades diagnósticas Educação Infantil – parecer descritivo 1º ano EF – conceito e parecer descritivo Educação Infantil e 1º ano EF – documentação
Rituais de transição	Última turma da Educação Infantil

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Fotografia 14 – Documentos de alinhamentos entre os anos

The image displays two educational planning documents. The top document is for 'Turma 5' and the bottom for '1º ano'. Both documents outline the organization of micro-environments and list various activities and materials. The 'Turma 5' document includes sections for 'Mensageria', 'Pensamento lógico-matemático', and 'Construtividade'. The '1º ano' document includes sections for 'Leitura' and 'Matemática'. Both documents feature a table of bimestral content, with columns for '1º ANO', '1º BIMESTRE', '2º BIMESTRE', '3º BIMESTRE', and '4º BIMESTRE'. The 'Turma 5' table lists activities like 'Textos históricos sobre fábulas e autores' and 'Listas de imagens/notícias de jornal (mural)'. The '1º ano' table lists 'Textos informativos' and 'Fábulas, Textos literários'.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Para complementar os movimentos mencionados, segue o relato da professora sobre os processos estabelecidos pela escola:

Na escola, a transição é uma continuidade, não é uma ruptura. Eles são crianças e precisam se adequar a uma carga horária de aula maior. Eles têm 30 minutos e passam a ter 50 minutos, para uma criança de 6, 7 anos que atenção sustentada é 20 e 30 minutos, no máximo. A gente fala que o primeiro semestre mesmo é de adaptação total. Muitas vezes eu vou ter, por exemplo, aula de português, mas eu vou preparar

2 propostas diferentes ou eu vou encaixar a roda depois dessa proposta, porque eu sei que eles não vão aguentar 50 minutos direto. Eu preciso intercalar para ganhar essa atenção de formas diferentes ao longo dessa carga horária (P01L56U09).

O primeiro aspecto pontuado pela professora é o respeito ao ritmo do grupo, ou seja, durante todo o primeiro semestre o período é compreendido como de adaptação. Os tempos e as propostas são ajustados conforme a turma demonstra envolvimento e atenção ao que precisa ser desenvolvido e vivenciado. Desse modo, pode-se complementar essa ideia de transição aos quatro princípios essenciais para a aprendizagem “elencados por Dewey: interesse do aluno, o tempo necessário ao aprender, o objetivo da proposta e a sua relação com a aprendizagem planejada” (Proença, 2018, p. 67).

A Professora 02 exemplifica essa adaptação:

Eu acho que a maior ruptura é o tempo, porque no infantil eles ficavam um tempo menor de atividades e agora no fundamental é um tempo maior. Por exemplo, agora no fundamental eles precisam fazer as propostas, então às vezes a criança fala “Ah, não quero fazer”. Aí eu falei assim: “olha, não tem não tem essa opção de não fazer”. Claro que a gente observa também se a criança está bem, porque às vezes a criança não está bem e a gente tem esse olhar, tudo bem também não fazer, faz num outro momento. Eu sinto sim que eles demoram a se adaptar (P03L29U09).

Levando em consideração o tempo de adaptação e a própria faixa etária, sinalizam sobre a necessidade de se planejar propostas diferentes. A professora complementa:

Precisa ser um educador em movimento para que a sala também tenha movimento. Se for um educador que já traga algo sempre pronto ou que não queira que as coisas saiam do controle, que os inéditos aconteçam, vai acabar se perdendo os momentos mais ricos. Quando a gente está aberto para os inéditos, a gente tem um olhar diferente sobre ele e sobre esse cotidiano (P01L185U13).

Na abordagem participativa, a criança encontra-se no centro do processo de aprendizagem e o inusitado é a riqueza do processo. Portanto, considerando que o currículo na Educação Infantil é baseado no brincar, conseqüentemente, a brincadeira faz parte da rotina na perspectiva de continuidade no Ensino Fundamental, possibilitando que os inéditos sejam observados pelo professor, principalmente nesses momentos, contribuindo para suas escolhas e ações com cada um e com o grupo.

O brincar produz uma circularidade entre ação, reinterpretação, experimentação, descoberta que entra, manipula e reelabora a experiência. [...] Esta condição, base de cada aprendizado sucessivo, dá-se somente se o contexto, no qual a experiência ocorre, contenha em si espaços e oportunidades legíveis, reais. Somente se houver no grupo a possibilidade de experimentar, de ter o tempo necessário para a própria

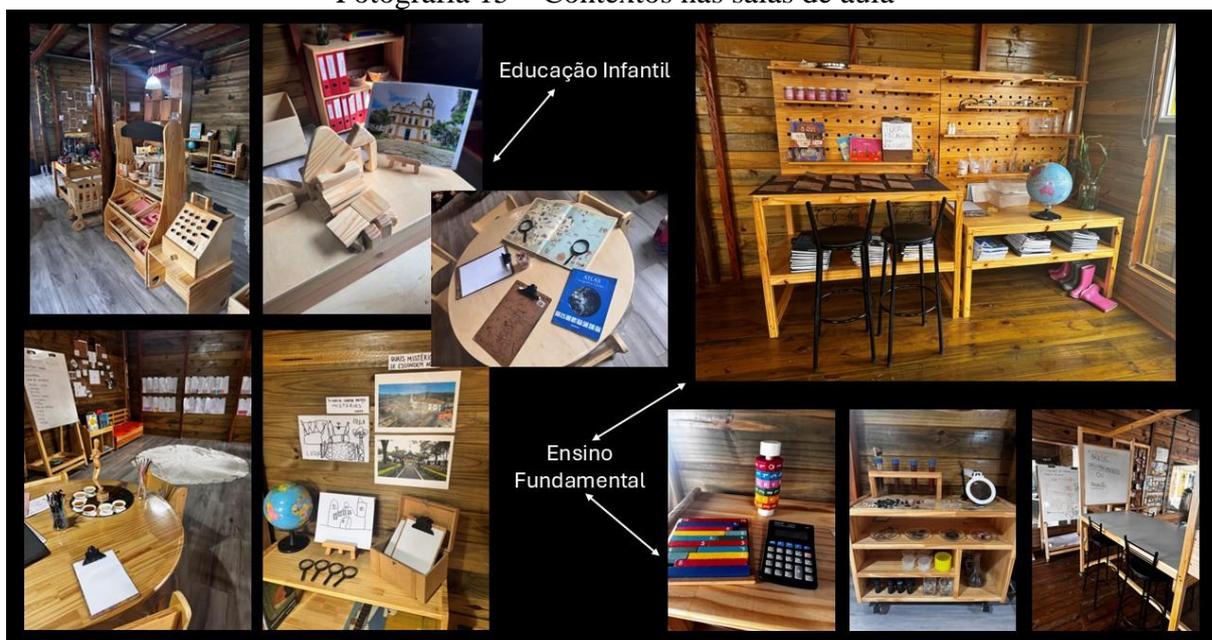
brincadeira de busca e de confronto com os companheiros e com os adultos (Martini *et al.*, 2020, p. 43).

Diante disso, a professora expõe:

Na Educação Infantil, eles podem brincar a qualquer momento do dia, porque o currículo, ele é muito olhado para brincar. No fundamental, o currículo não é muito olhado para o brincar, o currículo, ele pede uma demanda maior. Por exemplo, ele tem que ter 6 aulas de português, eles têm que ter 6 aulas de matemática, ele tem que ter 2 aulas de linguagem... Então o currículo é muito denso e eles acabam, na minha opinião, tendo pouco tempo de brincar livre. Por mais que a gente traga esse brincar para trazer a matemática, por exemplo, não é um brincar livre. Então, se é preciso ter 50 minutos de aula, então tecnicamente a gente teria só 20 minutos de intervalo para o lanche. Então optamos por a ampliar o período de saída para que eles pudessem ter mais tempo de intervalo aqui dentro (P01L275U09).

Além do brincar livre proporcionado no quintal da escola, observando as salas de aula, foi possível identificar as oportunidades reais de experiências que permitem as relações entre os pares, com o meio e com o educador. Na sala de aula da Educação Infantil, os contextos são organizados diariamente, tendo o brincar como foco principal e tendo outros relacionados ao eixo da pesquisa da turma. Já no Ensino Fundamental, os contextos são modificados de acordo com a temática em estudo, mais vinculados às áreas do conhecimento, como pode ser visualizado na Fotografia 15.

Fotografia 15 – Contextos nas salas de aula



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

É perceptível a ação do professor, o cuidado com a organização desse espaço e as provocações das quais emergirão as hipóteses e discussões das crianças. A intencionalidade não muda, o que modifica é a articulação com o que está sendo desenvolvido, sejam conectadas ao brincar livre ou eixo de pesquisa, ou ainda às habilidades previstas na BNCC.

Sobre as escolhas pedagógicas realizadas na transição, considerando os espaços e as atividades, a professora comenta:

Fica mais fácil de amarrar as propostas, porque eles ainda são muito pequenos, a imaginação ainda é muito latente. Eles ainda não são maduros para um fundamental, mas eles também não são tão crianças para o infantil, estão bem naquele meio termo (P01L58U09).

Considerando essa transição, baseada no alinhamento com os documentos brasileiros e com os documentos internos elaborados pela escola, existe um acompanhamento do estudante que considera seu percurso integral de aprendizagem. A documentação evidencia a trajetória do estudante por meio de livro de memórias, pasta individual, mini histórias, atividades diagnósticas, parecer descritivo e conceitos. Para contextualizar os registros utilizados, segue a fala das professoras:

A gente tem a documentação coletiva, mas a gente tem uma documentação individual da criança. É como se fosse o histórico da criança, o registro que ela tem de percurso escolar. Ele é diferente um pouquinho de um Portfólio, a gente chama de livro de memória e ele conta desde a hora que essa criança entra aqui, as primeiras impressões que esse educador tem sobre ela. Depois são escritas cartas pra essa criança, sempre na linguagem para ela, de como nós estamos enxergando-a dentro desse processo. Depois vêm mini histórias, contando quem ela é nesse espaço. E aí isso vão se repetindo durante o semestre esses registros. Então todo mês tem uma mini história, no começo e fim de semestre tem uma carta que vai contando quem é essa criança (P01L13U11).

No fundamental, a gente traz jogos na maioria das vezes. É lógico que tem horas que eles vão sistematizar, que a gente vai trazer as diagnósticas para ver em que momento eles estão daquilo. Uma diagnóstica nem sempre é uma folhinha, um estilo prova formalizada. Ela pode ser uma vivência, ela pode ser uma fala daquela criança, ela pode ser um registro que ele fez no caderno, numa folha, um registro que seja fotográfico. Então a gente vai compondo essa pasta individual também, além do livro de memórias, eles têm uma pasta individual de propostas que eles escolhem e que se inclui as diagnósticas também (P01L76U11).

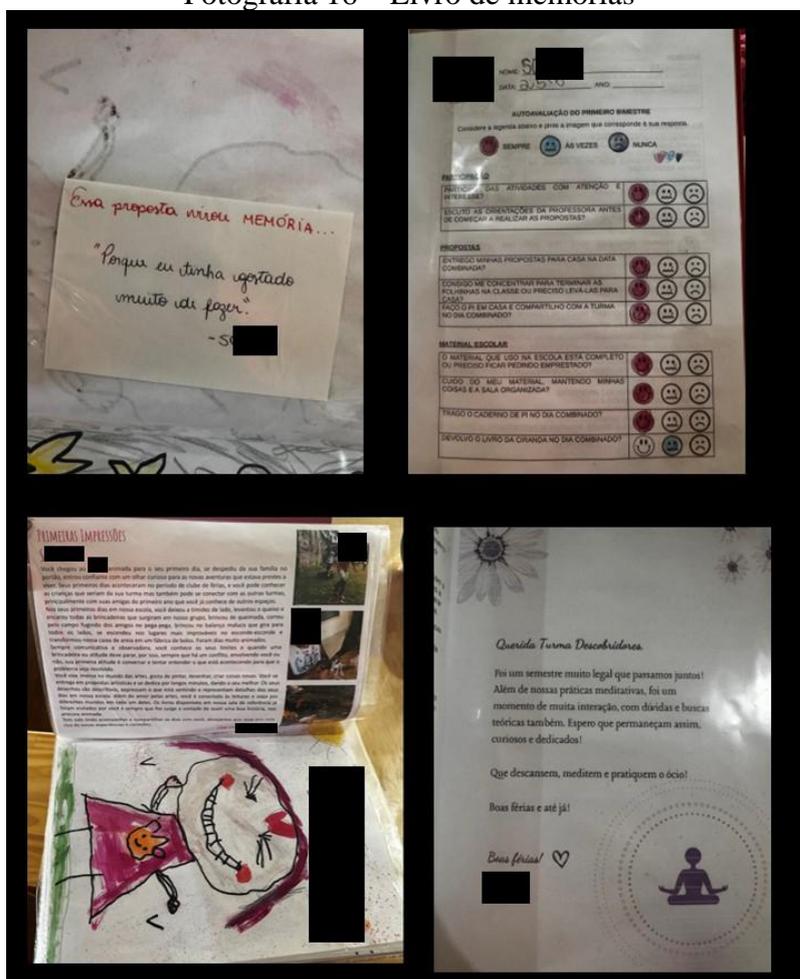
A gente faz a diagnóstica, vai observando mesmo no dia a dia. A avaliação é contínua mesmo, mas como documento a gente faz a diagnóstica e no boletim que a gente faz o parecer, até para ficar mais visível para os pais porque teve esse conceito. Os conceitos são de acordo com a projeção (P03L74U11).

Diante das entrevistas e da análise da documentação, pode-se afirmar que a documentação acompanha o estudante desde o seu ingresso na escola até o 5º ano do Ensino

Fundamental. Por mais que se tenham especificidades, os instrumentos são os mesmos e são preenchidos de acordo com a intencionalidade de cada ano. Além do mais, diversas linguagens são contempladas no acompanhamento, garantindo um olhar para o sujeito, para além das habilidades acadêmicas previstas.

Na Fotografia 16, constam alguns exemplos da documentação que integra o livro de memórias: autoavaliação, uma proposta escolhida pela estudante, carta da professora regente e carta de uma professora especializada.

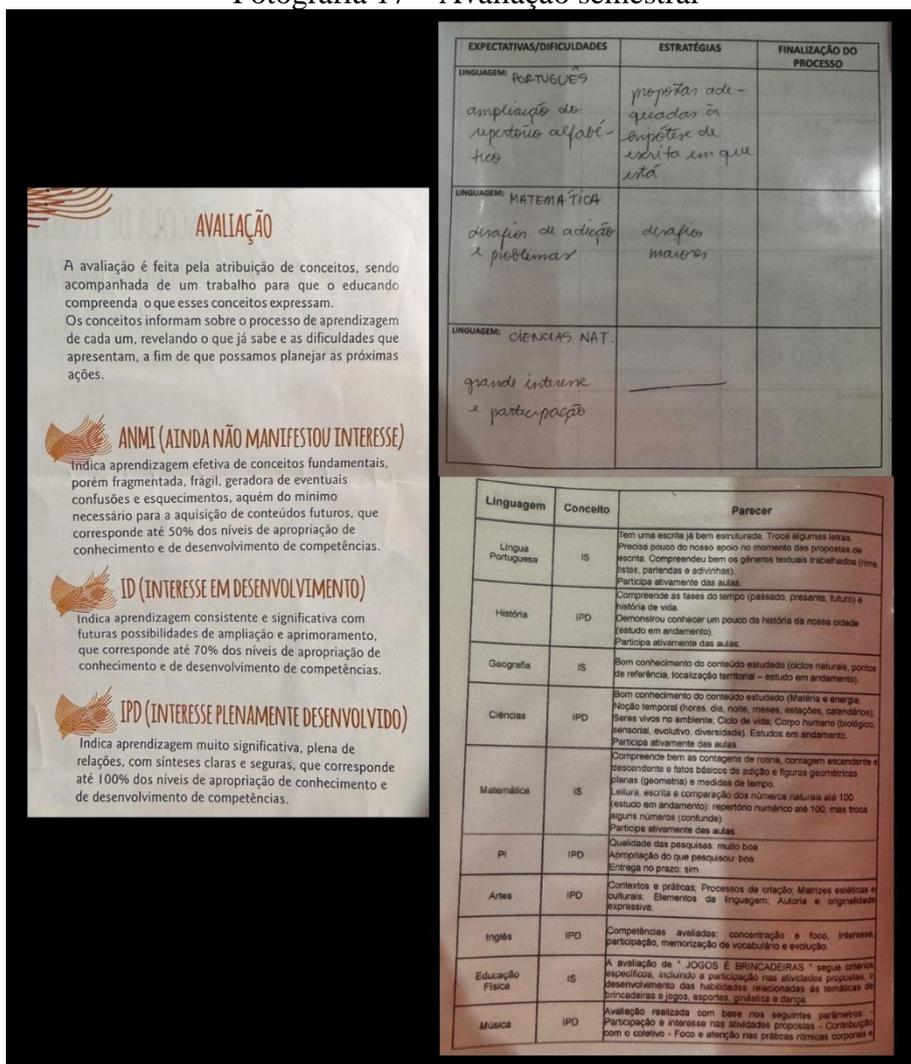
Fotografia 16 – Livro de memórias



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Fotografia 17, compreende-se como a professora sistematiza seu olhar individualizado ao desenvolvimento de cada estudante, descrevendo as expectativas/dificuldades e as estratégias que utilizará para desafiá-lo ainda mais. Esse plano individual corrobora com a avaliação bimestral, realizada por conceitos e parecer descritivo. Na Educação Infantil, consta apenas o parecer descritivo.

Fotografia 17 – Avaliação semestral



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Segundo Helm e Beneke (2005, p. 145):

[...] devido ao fato de que os projetos progredem de acordo com os interesses e necessidades das crianças, os professores necessitam de um modo preciso para reunir informações sobre o que as crianças estão fazendo, o que estão perguntando e o que estão pensando durante o desenrolar do projeto. A documentação para a condução do ensino é contínua, e a reflexão sobre a documentação é normalmente imediata.

Portanto, o acompanhamento depende da qualidade da documentação que é realizada durante o processo. Dessa forma, por mais que se considerem os inéditos e inusitados do cotidiano, existe uma abordagem por trás que garante as intencionalidades pedagógicas definidas e alinhadas. Sendo assim, a transição torna-se na perspectiva de continuidade, pois os processos são coerentes e embasados dentro de uma mesma lógica, colocando os direitos das crianças em primeiro lugar.

Para marcar as transições realizadas na escola, alguns ritos são realizados, conforme relato da professora:

No primeiro ano, eles escolhem uma surpresa para preparar para as famílias. Ano passado, eles fizeram uma dança descontraída e brincaram com as famílias. Num evento à noite eles se despedem da professora atual, passam pelo arco de flores e encontram a professora do ano seguinte. A gente faz essa troca de professores. Depois as famílias os presenteiam com uma surpresa, que é um livro contando toda a vida deles até ali. Esse livro já foi entregue para as famílias começarem a confeccionar e a escola também confecciona, é uma surpresa. Também recebem o certificado de conclusão da Educação Infantil e no final eles cantam uma música que eles criam com a educadora de música. É uma música contando a trajetória deles, para isso eles já começaram a produzir a música. Na turma do quinto ano, vai ser o nosso segundo o rito. Ano passado eles plantaram um pé de mudança na frente da escola. A turma da Educação Infantil, quando vem para cá, pinta os retratos deles no muro do infantil. A gente vai fazendo esses pequenos ritos. No quinto ano eles escolhem o que que eles querem jantar, ficam aqui na escola até mais tarde, preparam o próprio jantar e tem também uma cerimônia. Eles têm uma vivência no dia e as famílias vêm fazer uma aula com eles, porque eles vão embora da escola. O atelierista faz um relicário para levar as memórias (P01L402U09).

Fotografia 18 – Muro pintado pela Educação Infantil para a transição



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A transição entre etapas escolares, na perspectiva apresentada, transcende a simples mudança de nível de ensino e assume um caráter de continuidade, alicerçada em práticas pedagógicas coerentes e focadas nos direitos das crianças. Nesse contexto, a escola promove

ritos de passagem significativos que reforçam a conexão emocional das crianças com suas experiências escolares e as preparam para os novos desafios.

Esses rituais, cuidadosamente planejados, celebram o desenvolvimento individual e coletivo, envolvendo as crianças, as famílias e a comunidade escolar. Desde momentos simbólicos, como a passagem pelo arco de flores e a entrega de relicários, até atividades criativas, como a composição de músicas e a produção de livros de memória, cada detalhe reflete a valorização das trajetórias vividas.

Essas práticas, além de respeitarem o tempo e as individualidades das crianças, oferecem um marco que dá sentido ao processo de transição. Com isso, a escola não apenas facilita o movimento de um ciclo para outro, mas também reforça a identidade e a autonomia das crianças, fortalecendo os laços entre todos os envolvidos e promovendo um ambiente de afeto, acolhimento e pertencimento.

5.2.2 Percepções dos educadores sobre os desafios na transição

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ainda não é um processo natural; rupturas ainda existem, até mesmo na escola que busca amenizar as diferenças entre os dois níveis de ensino. Considerando que essa trajetória não envolve só a escola, a compreensão sobre o que é fundamental perpassa a família e as expectativas sociais enraizadas em anos de histórias e concepções.

Desde a Constituição de 1988 procuramos construir a ideia de uma educação de qualidade, que respeite essa concepção de criança contemporânea, que é sujeito de sua própria história, e, para que isso possa acontecer, é preciso refletir e transformar as concepções tão entranhadas no ideário adulto, buscar um lugar para que as nossas experiências como professoras possam ter sentido para nós e para elas (Monção, 2022, p. 178).

Os professores participantes da pesquisa trazem seu brilho no olho sobre a abordagem que trabalham, relatam um prazer imenso em estar com as crianças. Durante as observações, foi notável a presença e o olhar sobre cada criança. Além disso, a correria de uma rotina acelerada de sociedade parece ficar do lado de fora da instituição. Mesmo com tantos pontos positivos trazidos em suas falas, alguns desafios desacomodam em relação ao tempo de brincar, como já comentado, mas principalmente relacionados às famílias e as expectativas da alfabetização.

O currículo se encaixa com essa projeção, mas eu sei que para as famílias é um desafio. Então a gente tenta ao máximo evidenciar os processos, até porque as famílias também saíram de uma escola tradicional, elas aprenderam de um jeito muito sistematizado e elas sentem falta de como mensurar isso (P01L85U10).

Os pais confundem liberdade com libertinagem, para mim é o maior desafio de todos, eles acham que tudo é muito livre, que pode tudo (P02L41U10).

Às vezes a criança chega no primeiro ano muito ansiosa. O ano passado eu tive um caso de uma menina muito ansiosa, ela se sentia muito frustrada quando ela não conseguia escrever. Se sentia muito ansiosa em ler, escrever, porque no primeiro ano tem que ler, escrever. Então, eu gosto sempre de falar isso na reunião, porque eles vão aprender, eles vão sair do primeiro ano lendo e escrevendo, mas tudo bem também se não acontecer, eles têm até o terceiro. A gente trabalha para que ele saia no primeiro ano lendo e escrevendo, mas nem sempre vai acontecer (P03L48U10).

Assim como já referido no estado do conhecimento e no referencial teórico do presente trabalho, a alfabetização ainda é uma questão sensível no processo de transição. Existe um foco muito grande para isso, e a própria BNCC contribui para que a pressão sobre o 1º ano EF seja mais intensa. Dessa forma, a professora da Educação Infantil sente que as famílias acham que “tudo pode”, enquanto a professora do 1º ano EF percebe a ansiedade gerada pelos responsáveis para que a criança seja alfabetizada imediatamente.

A gente não tem esse olhar, mas acaba gerando que a alfabetização é responsabilidade do primeiro ano. E aí não quer dizer que a gente vai saber antes, mas parece que essa alfabetização só existe naquele ano e que eles têm um prazo para aprender a ler ali. Então, eu acho que uma expectativa é projetada nas crianças, que gera transtorno, medo de não saber ler e escrever e que, mesmo dentro da nossa abordagem, eu sinto o quanto os pais cobram isso. Às vezes, a gente tem o desafio de condutas diferentes mediante a alfabetização. Mesmo a gente contando como a gente faz, os pais tentam, por exemplo, trazer família silábica, uma coisa que a gente não faz aqui. Isso também é um desafio, as expectativas das famílias num olhar de muita ansiedade para que a criança aprenda logo e que não respeita o tempo dela (P01L48U10).

Os adultos, por terem experienciado a escola enquanto estudantes, atravessam suas experiências com as expectativas geradas em relação ao processo de alfabetização. O caminho mais sensível e respeitoso seria apreciar e enaltecer cada etapa. No entanto, eles nem sempre conseguem.

Essas formas de ver a criança a consideram como um objeto que tem alguma função para os adultos, às vezes até para atualizar sentimentos e emoções que foram vivenciados em sua própria infância e que deixam marcas, que ainda não foram curadas, ou se encontram em algum lugar perdido na memória (Monção, 2022, p. 172).

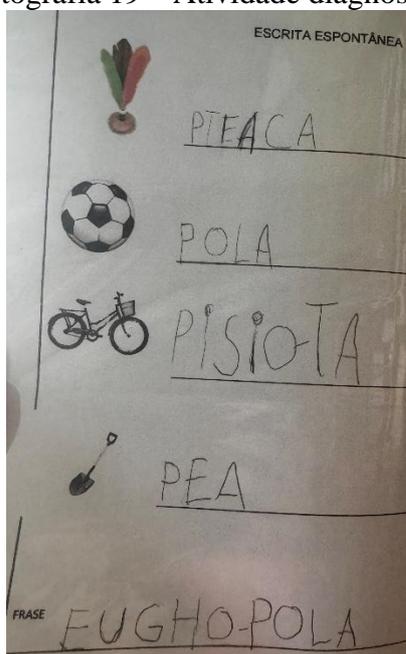
Sobre o processo de alfabetização na escola, as professoras esclarecem:

Aqui na escola, a gente consegue olhar de um outro ângulo para esse momento da alfabetização das crianças. É mais leve! Então fica mais visível como isso se dá nesse dia a dia, como isso tá acontecendo sem que a gente tenha que estar falando o tempo todo, e ditando, e mostrando um caminho. Os caminhos são muitos, e cada criança vai encontrar o seu. A gente vai é percebendo isso e acompanhando junto com ela, vendo esses novos desafios e ajudando a criar estratégias. É algo vivo, não é mecânico (P02L34U08).

A alfabetização não depende da sistematização da aprendizagem (P03L46U08).

A escola tem clareza que a alfabetização esteja presente diariamente na rotina das turmas, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, de uma forma leve e fluida. Torna-se possível enxergar o processo dessa forma, pois ele está contextualizado com os projetos e com propostas que tem sentido para as crianças, com o olhar intencional do professor. A criança tem a possibilidade de elaborar e registrar suas hipóteses de acordo com o seu nível de escrita. As atividades diagnósticas (Fotografia 19) são instrumentos importantes para ajustar a intervenção necessária para o avanço, pois também existe essa preocupação. No entanto, o tempo da criança e o seu direito a aprender de forma integral estão acima dessa exigência.

Fotografia 19 – Atividade diagnóstica



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A preocupação que algumas famílias trouxeram sobre o excesso de liberdade e necessidade de aprender a ler e escrever torna-se irrelevante com base no relato da professora:

O segundo ano já sistematiza, já se apropriou da alfabetização. Então, já entra numa sistematização ortográfica e gramatical. Até então é uma sistematização muito básica, porque ainda acredita nessa alfabetização até o terceiro ano, porém, essa

turminha nasceu com a escola, a turminha que entrou com um aninho e pouco, eles já estão em um outro momento. É uma turma que ama e que vive isso de uma maneira muito diferente. Então, eles já estão em outros momentos, eles já pedem por outros tipos de intervenção. Estão, por exemplo, falando sobre adjetivo, já falaram sobre substantivo e isso já é um conteúdo de terceiro para quarto ano (P01L90U08).

Nesse sentido, a escola busca a aproximação constante com as famílias, por meio de eventos, reuniões individuais, coletivas, participação nos projetos, entre outras ações, com o intuito que conheçam a proposta e o desenvolvimento da criança conforme a concepção da instituição e suas evidências, e não embasado nas expectativas dos adultos e/ou da sociedade.

Eu vejo que não há diferença entre estar na EI e no EF se não houver escuta. Vejo também que a EI tem se esforçado nessa mudança e pode ensinar o EF sobretudo como olhar a criança, garantir modos de expressão, organizar o cotidiano, os tempos, os espaços e os materiais para que essas experiências expressivas possam acontecer com sentido. Vejo que o Ensino Fundamental pode ajudar a Educação Infantil a entender o papel do professor que problematiza, lança desafios e traz a cultura como suporte no qual a educação se desenvolve, quando aprofunda o estudo de todas as áreas do conhecimento humano e faz recorte possíveis para uma transposição didática (Monção, 2022, p. 178).

A escuta é um exercício diário, pois

[...] é uma escuta que vai além de nosso sentido auditivo para estar relacionada a uma disponibilidade permanente em relação à fala do outro, às ações, gestos e diferenças do outro. Escuta como sinônimo de disponibilidade, acolhimento e posicionamento (Ribeiro, 2022, p. 56).

Segundo a Professora 02, ainda é um desafio

[...] conseguir de fato enxergar a individualidade da criança. A gente está sempre em busca disso, só que eu acho que é difícil porque é um processo de parar mesmo. É observar, mas também estar presente. A gente faz, a gente tenta, mas cada criança é muito única e realizamos um trabalho muito individualizado, então demanda tempo, demanda corpo, demanda mente, demanda muitas coisas. É um grande desafio não deixar o cotidiano, a loucura do dia a dia, tirar isso (P02L48U07).

Ao mesmo tempo, enxerga que esse processo é “*uma proximidade com o ser criança. A gente revisita muito a nossa infância o tempo todo. A gente se senta e vai brincar junto com ela*” (P02L20U07).

Baseada nas abordagens participativas, o papel do adulto na relação com a criança e com o processo de transição envolve os eixos descritos a seguir:

1. Escutar é assumir-se como profissional prático reflexivo.
2. Escutar é uma atitude ativa.

3. Escutar é saber formular boas perguntas.
4. Escutar é saber silenciar.
5. Escutar exige suspensão de julgamentos.
6. Escutar exige possibilitar diferentes formas de se expressar.
7. Escutar exige partilha de poder.
8. Escutar exige interlocuções plurais.
9. Escutar implica disponibilidade e acolhimento.
10. Escutar exige a assunção da responsabilidade docente (Ribeiro, 2022, p. 77).

Portanto, o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental permanece como um desafio complexo, permeado por rupturas e tensões. Mesmo em instituições que buscam uma abordagem acolhedora e respeitosa, as expectativas sociais e familiares frequentemente entram em choque com os tempos e processos naturais das crianças. Como demonstrado pelas falas das professoras participantes, o papel da escola vai além de ensinar, abrangendo também a tarefa de mediar os anseios externos e preservar o direito da criança a aprender de forma integral e significativa.

A alfabetização, ponto central levantado nos desafios, é abordada de forma leve e contextualizada, respeitando o tempo e as hipóteses de cada criança. Contudo, permanece o desafio de alinhar a prática escolar às expectativas das famílias, que frequentemente trazem consigo concepções tradicionais e pressões imediatistas. Essa discrepância gera ansiedades tanto nas crianças quanto nos adultos envolvidos, reforçando a necessidade de diálogo constante e da construção de uma parceria mais sólida entre a escola e a família.

A escola, ao promover um ambiente de escuta ativa, proximidade e intencionalidade pedagógica, abre caminho para que as crianças vivenciem a transição de forma mais fluida e menos mecanizada. Essa escuta vai além do ouvir; ela se traduz em uma postura de acolhimento e disponibilidade que se reflete em práticas pedagógicas que priorizam a individualidade e a integralidade da criança.

Por fim, a categoria destaca que essa transição não é um movimento unidimensional. Ela exige, simultaneamente, a sensibilidade da Educação Infantil para garantir tempos e espaços significativos, e a capacidade do Ensino Fundamental de aprofundar os conhecimentos e lançar desafios que conectem a criança ao mundo da cultura e do saber. Trata-se de um processo vivo, que se fortalece na medida em que todos os envolvidos – famílias, professores e crianças – se engajam em uma relação de parceria, respeito e troca contínua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou compreender a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva de continuidade, considerando a inter-relação entre abordagens participativas e os processos pedagógicos que fundamentam essa passagem. Durante o percurso investigativo, foi possível perceber a complexidade e a relevância dessa temática, especialmente em um contexto educacional que enfrenta desafios como a implementação da BNCC (Brasil, 2018a) e as constantes adaptações das práticas pedagógicas às demandas contemporâneas.

Ao longo da pesquisa, diferentes eixos foram explorados para elucidar os processos mais relevantes à luz do objetivo proposto. Reconhece-se que, em uma investigação com amplitude temática, pode surgir a sensação de que determinados aspectos não foram suficientemente aprofundados. No entanto, essa percepção reforça a importância da proposta central desse estudo, que é abrir caminhos para a continuidade das discussões e fomentar novas investigações sobre o tema.

A análise dos dados evidenciou a relevância das premissas da abordagem participativa para uma transição mais integrada, respeitando os direitos das crianças e promovendo seu protagonismo. Por meio da escuta, da observação atenta, do acompanhamento diário, documentações e dos projetos investigativos, foi possível identificar um fio condutor entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esse fio condutor demonstra como práticas pedagógicas intencionais e colaborativas podem assegurar uma continuidade curricular, mesmo considerando as especificidades e desafios inerentes a cada etapa do desenvolvimento infantil.

Ainda que a instituição estudada apresente um projeto pedagógico consolidado e um cuidado significativo entre os dois níveis de ensino, as especificidades de cada nível também se fazem presentes. Entre elas, destaca-se a necessidade de uma maior sistematização das aprendizagens no 1º ano do Ensino Fundamental, articulando-as com as áreas do conhecimento e o maior tempo dedicado a propostas de sistematização.

Além disso, desafios como a construção de um diálogo constante com as famílias e o aprofundamento das discussões sobre o processo de alfabetização também foram evidenciados. É fundamental que a alfabetização não seja vista como uma responsabilidade exclusiva do 1º ano, mas como parte de um processo contínuo. Ressalta-se que, diante do currículo estruturado pela escola, as crianças apresentaram excelente desempenho acadêmico, o que possibilitou inclusive a ampliação de conteúdos, corroborando com as dúvidas e curiosidades de um grupo que foi instigado a questionar, elaborar hipóteses e aprender com autonomia e sentido.

A continuidade na transição exige mais do que uma simples adaptação de conteúdos; ela demanda um compromisso coletivo com o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus ritmos e especificidades. Nesse sentido, a pesquisa revelou o papel essencial dos professores, que demonstraram engajamento nas ações da escola, disponibilidade para vivenciar o cotidiano escolar junto às crianças e abertura para o aprimoramento constante de suas práticas. Além disso, os professores mostraram preocupação em organizar as demandas pedagógicas de forma intencional e o tempo necessário para realizá-las – questões que são amenizadas com a contratação integral do educador na escola.

Contudo, um dos desafios apontados foi a dificuldade de encontrar profissionais com o perfil adequado para trabalhar com abordagens participativas. Essa realidade reforça a importância da formação continuada dentro da própria instituição, promovendo encontros individuais e coletivos que atendam às demandas dos educadores e da escola, permitindo que suas práticas se renovem e se fortaleçam da mesma forma que ocorre com as crianças.

Por fim, esse estudo ressalta que a construção coletiva, envolvendo educadores e estudantes, é fundamental para uma transição escolar bem-sucedida. Quando as diferentes linguagens ultrapassam os muros da escola e conectam os sujeitos com o mundo ao seu redor, ocorre uma articulação mais profunda e significativa das práticas pedagógicas.

Espera-se que as reflexões apresentadas nesse trabalho sirvam como inspiração para gestores, professores e pesquisadores comprometidos com a qualidade da educação. Mais do que respostas definitivas, a pesquisa oferece provocações que podem enriquecer os debates e as ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cléa Braga. **O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental:** escutando professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/17456>. Acesso em 5 jan. 2024.
- ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tikuzo Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-114.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARTUSSA, Lucimara. **O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12648>. Acessado em 5 jan. 2024.
- BARBIERI, Stela. **Territórios em transformação.** 1 ed. São Paulo: Jujuba, 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. *In:* BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos.** Porto Alegre. Penso, 2012. p. 114-148.
- BAROUKH, Josca Ailine. **Venha conhecer o mundo!:** subjetividade e experiência na Educação Infantil. São Paulo: Panda Books, 2022.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2010.
- BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana. A linguagem escrita na educação infantil: discussões presentes no cenário acadêmico atual. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EDUCAÇÃO, 28, 2005. **Anais [...].** Minas Gerais: ANPED, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt10/gt101289int.rtf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 4.834, de 8 de setembro de 2003**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.834%2C%20DE%208%20DE%20SETEMBRO%20DE%202003.&text=Cria%20o%20Programa%20Brasil%20Alfabetizado,%22a%22%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%2C. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Abecedário.** Brasília, DF: MEC, 2022b. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abecedario_praticas_de_alfabetizacao_082022.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:** relatório do programa. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio:** perguntas e respostas. Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-1-ao-5-ano/>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11, aprovado em 7 de julho de 2010**. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização (PNA)**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4fbdf8.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Portaria n. 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

CASTRO, Luís *et al.* **Manual do Alfabetizador**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_alfabetizador_PBA.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução: Patricia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-263, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 29 mar. 2023.

COELHO, Regina Célia Machado. **Educação Infantil, currículo, BNCC: campos de experiência.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39341>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbjgbTDMRLd49mrQ4dt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 5 jan. 2024.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Handbook of Qualitative Research.** Califórnia: Sage Publications, 1994.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tikuzo Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed. Tradução de José Elias Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/sGqsGsJr854j9kvq5w3YbqR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2024.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee (org.). **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2021.

HOYUELOS, Alfredo. **Loris Malaguzzi: uma biografia pedagógica**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_nacional_do_saeb_2003.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

KLEIN, Juliana Mottini. O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental e as práticas de letramento: o que dizem as dissertações e teses de 2008 a 2022. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO*, 6., 2023. **Anais [...]**. Belém: UFPA, Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/schedConf/presentations Acesso em: 5 jan. 2024.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRAMER, Sonia. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2025.

LEMES, Raquel Karpinski. **Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental: construindo intersecção na transição**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/254519>. Acesso em: 5 jan. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2017.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci**: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dQMTYBy3gtKMHddmNmbXVGh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MARTINI, Daniela *et al.* (org.). **Educar é a busca de sentido**. Com a colaboração de Antonio Gariboldi. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MENEZES, Amanda Bezerra; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem as crianças? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14908, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14908/114117706>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. As crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: avanço ou desrespeito aos direitos das crianças e às infâncias? *In*: FRIEDMAN, Adriana *et al.* (org.). **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista: Passarinho; Diálogos Embalados, 2022. p. 146-215.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; MARCOS, Neide Aurora de Souza. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: revisão de literatura. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 48, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5788>. Acesso em: 5 jan. 2024.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso em Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8FNP4D>. Acesso em: 3 fev. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A escuta da criança como sustentáculo das pedagogias participativas. *In*: RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 17-18.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tikuzo Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001. Disponível em: <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tikuzo Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada. **Revista Com Censo, [s.l.]**, v. 5, n. 2, p. 63-71, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/383/278>. Acesso em: 3 fev. 2025.

RIBEIRO, Bruna (org.). **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/758/1/edineiacastilhoribeiro.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio; ou, Da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, L. A.; GOMES, F.; QUADRO, C. F. A. Processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental: a corporeidade e o brincar. **Revista Acervo Educacional**, [s.l.], v. 5, e12053, 2023. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/12053/7110>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (org.). **Glossário CEALE**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. 2. ed. Campinas: Ciranda de Letras, 2019.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- O que você compreende por abordagens participativas?
- Quais formações realiza ou realizou sobre abordagens participativas?
- Qual é a metodologia adotada pela escola? O que você pensa/acredita sobre a metodologia?
- Como você percebe a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais? Quais são as principais semelhanças e diferenças entre os níveis?
- Quais são os documentos que embasam o trabalho na Educação Infantil e/ou no 1º ano do Ensino Fundamental?
- Como são feitos os registros de planejamento e acompanhamento dos estudantes?
- Quais são os instrumentos considerados fundamentais para evidenciar as aprendizagens?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Luiza Becker Emmel (mestranda em Educação) e Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (orientador), responsáveis pela pesquisa “Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais: Ruptura ou continuidade?” estamos fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo.

Essa pesquisa pretende compreender a inter-relação das abordagens participativas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais na perspectiva de continuidade.

Acreditamos que ela seja importante para qualificar as reflexões e o aprofundamento sobre a temática da transição entre os níveis de ensino, trazendo perspectivas sobre como promover metodologias participativas no âmbito escolar.

Para sua realização, será feito o seguinte: sistematização da fundamentação teórica; observação participante; entrevista semiestruturada (com duração de, aproximadamente, uma hora); princípios da análise documental; realização da análise dos dados (textuais), utilizando a análise textual discursiva.

Sua participação consistirá em caráter voluntário e é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar. Fica também assegurado que a instituição será atendida caso manifeste a necessidade de apoio/esclarecimento a qualquer momento ao longo da pesquisa.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos, como sentir-se exposto pela necessidade de compartilhar a sua opinião. Você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que, comprovadamente, resulte da sua participação no estudo. Os benefícios que esperamos do estudo são: contribuições e ações efetivas para promover perspectivas de uma transição coerente entre os níveis, baseada nas abordagens participativas.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer informação sobre o estudo, bastando para isso entrar em contato com: Luiza Becker Emmel no telefone (51 XXXXXXXXX); Alexandre Anselmo Guilherme (51 XXXXXXXXX), a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Se, por algum motivo, você tiver despesas decorrentes da sua participação nesse estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pelos pesquisadores

Luiza Becker Emmel (mestranda em Educação) e Professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (orientador).

As informações dessa pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre/RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente, constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar esse termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. **Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, você, de forma voluntária e esclarecida, nos autoriza a utilizar todas as informações de natureza pessoal que constam em seu formulário, imagens e voz, para finalidade de pesquisa e realização deste estudo.** Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Serão também utilizadas imagens para coleta de dados da pesquisadora.

Eu, _____, após a leitura desse documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar desse estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo ao participante (e/ou ao seu tutor). Na minha opinião e na opinião do participante (e/ou do tutor), houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br