

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Educação e Docência

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:
RELAÇÕES EM CONSTRUÇÃO**

BELO HORIZONTE
2021

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:
RELAÇÕES EM CONSTRUÇÃO**

VERSÃO FINAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Levindo Diniz Carvalho

Coorientadora: Mônica Correia Baptista

BELO HORIZONTE
2021

M528e T Melo, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva, 1969-
Educação infantil e ensino fundamental: relações em construção
[manuscrito] / Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo. - Belo Horizonte, 2021.
176 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Levindo Diniz Carvalho.

Coorientadora: Mônica Correia Baptista.

Bibliografia: f. 149-157.

Anexos: f. 176.

Apêndices: f. 158-175.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Belo Horizonte (MG)
-- Teses. 3. Ensino fundamental -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 4. Educação
do adolescente -- Teses. 5. Infância -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) --
Educação -- Teses.

I. Título. II. Carvalho, Levindo Diniz, 1978-. III. Baptista, Mônica Correia.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

Educação Infantil e Ensino Fundamental: relações em construção

**ANA CLÁUDIA FIGUEIREDO BRASIL SILVA
MELO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós- Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021, pela Banca constituída pelos membros:

Prof. Levindo Diniz Carvalho – Orientador - UFMG

Profa. Mônica Correia Baptista – Coorientadora - UFMG

Profa. Samira Zaidan - UFMG

Profa. Vanessa Ferraz de Almeida Neves - UFMG

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Penso que agradecer é uma forma de reverenciar. Ao agradecer, curvo-me, alegremente, reconhecendo – junto com Gonzaguinha – que sou partes de tantas e muitas gentes.

Começo agradecendo a meus pais queridos, Maria José e Yogi, que deram a mim a minha vida e grande parte da vida deles, quando optaram por se dedicarem a cuidar da família. Cada um a seu modo.

Agradeço a meus avós, que me deram uma ascendência, uma ancestralidade. Em especial à minha avó Geralda, que, em 1950, deixou o marido na fazenda, colocou a mudança e os filhos em cima de um caminhão e veio para a cidade para que a família tivesse uma vida com horizontes mais amplos.

A Elimar, companheiro dessa desafiadora jornada. Aos filhos, João e Pedro que confiaram em nós para nascerem conosco e que trouxeram tantos novos sentidos para nossas vidas. E a quem foi chegando, Anadir, Nathália, e, em especial, Daniel – nossa alegria, cuja doçura me faz acreditar em um mundo melhor!

A meus irmãos, André, Renato, Túlio, Marcos, Nathalie. Companheiros de toda vida, parte importante de quem sou, apoio e sustentação nos trechos mais difíceis da caminhada. À família estendida, de maneira especial aos sobrinhos e sobrinhas-netos, pelas alegrias, aprendizados, jogos e sorrisos.

Ao meu querido afilhado Lucas, que sabe falar sobre fissão nuclear e conhece toda a tabela periódica aos oito anos de idade. Mas, muito além disso, enche minha vida de ternura cada vez que me diz: "Oi, titia!"

Aos meus alunos, todos eles, que me formaram. Minha profunda gratidão por sua generosidade. Vocês me deram a oportunidade de aprender a ser professora.

Aos meus professores, especialmente aqueles que acreditaram em mim. Aos meus orientadores, Levindo Carvalho e Mônica Correia, minha gratidão por apoiarem esta pesquisa. À professora Rita Coelho, pelas observações, sempre assertivas. Às professoras Isabel de Oliveira, pelas contribuições no projeto, à Samira Zaidan e Vanessa Neves pelas valiosas considerações durante a qualificação.

À equipe da Escola Municipal da Comunidade e às professoras e coordenadoras pedagógicas das entrevistas coletivas, meu mais sincero agradecimento por participarem desta pesquisa. Todas vocês possibilitaram que este trabalho se concretizasse.

Às amigas – da Faculdade de Educação, das escolas, da Secretaria Municipal de Educação, das creches e escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, das militâncias pela Educação Infantil. O lado esquerdo do peito fica pequeno para caber tantas pessoas importantes. De uma maneira muito especial, agradeço à Carla, pelo incentivo constante para que eu enfrentasse o desafio do mestrado.

À Verinha, que me ensinou que a vida é uma ciranda. Nas suas voltas, ora estamos mais próximas umas das outras, ora mais distantes. Mas permanecemos sempre unidas por este círculo maravilhoso da vida, formando uma corrente infinita de elos que vamos construindo no decorrer dos anos.

Finalizo, reverenciando a educação pública. A educação superior pública, em que me graduei e, na qual agora, amplio os estudos. A educação básica pública na qual atuo, que me constituiu e na qual acredito do fundo da alma. Há uma grande tarefa a ser feita no mundo, e a educação pública tem um papel especial nela.

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

Gonzaguinha
Caminhos do Coração

RESUMO

Educação Infantil e Ensino Fundamental são etapas educativas com diferentes identidades e processos de constituição que produzem distintas concepções, modos de se relacionar pedagogicamente com a infância, diferentes docências e culturas escolares. A presente pesquisa buscou analisar os impactos nas concepções, organização e funcionamento de ambas as etapas no contexto da reabertura de turmas de Educação Infantil em escolas públicas municipais de Belo Horizonte que atendiam exclusivamente ao Ensino Fundamental. A fundamentação teórica foi construída e os dados analisados em diálogo com os campos dos Estudos Sociais da Infância, Pedagogias da Infância, Culturas Escolares e, sobretudo, com pesquisas acadêmicas que investigaram as relações e transições entre as duas primeiras etapas da Educação Básica (BARBOSA, 2006; CAMPOS, 2010; FORMOSINHO, 2016; KRAMER, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; MOTTA, 2010; NEVES, 2010; SARMENTO, 2005, entre outros). O trabalho de campo se realizou em duas etapas. A primeira delas aconteceu em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e envolveu observações participantes e entrevistas semiestruturadas em uma turma final de Educação Infantil e uma turma inicial de Ensino Fundamental. A segunda etapa do trabalho, que se deu no período da suspensão presencial das atividades escolares devido à pandemia da Covid-19, envolveu entrevistas coletivas remotas com professoras e coordenadoras pedagógicas representantes de treze diferentes escolas. A análise dos dados revelou uma grande amplitude e diversidade de cenários que a coexistência das duas etapas em uma mesma escola gerou. Dois aspectos evidenciaram-se: a humanização das práticas escolares quando elas passam a ter as crianças como foco e a tensão entre essa lógica pedagógica e a lógica conteudista e transmissiva. No âmbito da coexistência das duas etapas em uma mesma escola, também destacaram-se as possibilidades para conhecimentos entre elas, em especial do Ensino Fundamental em relação à Educação Infantil; as tensões entre as culturas da infância e as culturas escolares; possibilidades de manifestação de laços familiares e comunitários entre as crianças da Educação Infantil e crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, no espaço escolar; e o surgimento de um modo de ser e de agir permeado pelo cuidado, por parte dos adultos e também das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, a partir da chegada das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Infância.

ABSTRACT

Kindergarten and Elementary Education are educational stages with different identities and constitution processes that produce different conceptions, ways of pedagogically relating to childhood, different teaching and school cultures. This research aimed to analyze the impacts on the conceptions, organization and functioning of both stages in the context of the reopening of Kindergarten classes in public schools in Belo Horizonte that exclusively attended Elementary School. The theoretical foundation was built and the data analyzed in dialogue with the fields of Social Studies of Childhood, Childhood Pedagogies, School Cultures and, above all, with academic research that investigated the relationships and transitions between the first two stages of Basic Education (BARBOSA, 2006; CAMPOS, 2010; FORMOSINHO, 2016; KRAMER, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; MOTTA, 2010; NEVES, 2010; SARMENTO, 2005, among others). The field work was carried out in two stages. The first of them took place at a school in the Municipal Education Network of Belo Horizonte and involved participant observations and semi-structured interviews in a final Kindergarten class and an initial Elementary School class. The second stage of the work, which took place during the period of in-person suspension from school activities due to the Covid-19 pandemic, involved remote press conferences with teachers and pedagogical coordinators representing thirteen different schools. Data analysis revealed a wide range and diversity of scenarios generated by the coexistence of the two stages in the same school. Two aspects emerged: the humanization of school practices when they began to focus on children and the tension between this pedagogical logic and the content and transmission logic. Within the scope of the coexistence of the two stages in the same school, the possibilities for knowledge between them were also highlighted, especially in Elementary School in relation to Early Childhood Education; the tensions between childhood cultures and school cultures; possibilities of expression of family and community ties between children from Kindergarten and children and teenagers from Elementary School, in the school space; and the emergence of a way of being and acting permeated by care, on the part of adults and also children and adolescents in Elementary School, from the arrival of small children.

Keywords: Kindergarten. Elementary Education. Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Comparativo entre o número de Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e o número de UMEIs	74
Gráfico 02 – Número de Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e EMEIs, entre 2017 e 2021	75
Figura 01 – Croqui da Escola Municipal da Comunidade	82
Tabela 01 – Organização dos grupos de entrevistas coletivas remotas	88
Tabela 02 – Caracterização das escolas das pessoas entrevistadas	89
Fotos 01 a 06 – Antônio brinca com lápis de cor	99
Gráfico 03 – Educação Infantil - Distribuição do tempo entre sala de aula e outros espaços da escola	105
Gráfico 04 – Educação Infantil – Distribuição do tempo entre espaços abertos e fechados	105
Gráfico 05 – Ensino Fundamental – Distribuição do tempo entre sala de aula e espaços da escola	106
Gráfico 06 – Ensino Fundamental – Distribuição do tempo entre espaços abertos e fechados	106
Quadro 01 – Levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas	158
Quadro 02 – Variação de uso entre sala de aula e outros espaços da escola - Educação Infantil	173
Quadro 03 – Variação de uso de espaços abertos e fechados – Educação Infantil	173
Quadro 04 – Variação de uso entre sala de aula e outros espaços da escola - Ensino Fundamental	174
Quadro 05 – Variação de uso de espaços abertos e fechados – Ensino Fundamental	175

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CME-BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CNE/ CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICAP – Instituto de Capacitação, Assessoria e Pesquisa

IQVU – Índice de Qualidade de Vida Urbana

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

RME – Rede Municipal de Ensino

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. SITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL	20
2.1. Marcos legais, aspectos políticos e pedagógicos	20
2.1.1. Transição, ruptura e continuidade	36
2.2. As crianças e as professoras: sujeitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	49
2.2.1. Crianças, infâncias e sua escolarização	49
2.2.2. Professoras e docências	56
2.3. Culturas escolares	64
3. CONTEXTO DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	72
3.1. Breve cenário do atendimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no município de Belo Horizonte	72
3.2. A abordagem metodológica	78
3.3. O trabalho de campo	80
3.3.1. Etapa presencial	80
3.3.2. Entrevistas coletivas remotas	86
4. DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES ENTRE AS ETAPAS	94
4.1. Culturas da infância e culturas escolares	94
4.2. Tempos e espaços nas duas etapas educativas	103
5. EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES EM CONSTRUÇÃO	114
5.1. A coexistência das duas etapas: diálogos entre professoras e coordenadoras	114
5.2. A emergência do cuidado	130
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A	158
APÊNDICE B	170
APÊNDICE C	171
APÊNDICE D	172
APÊNDICE E	173
ANEXO A	176

1. INTRODUÇÃO

O avanço consiste em criar o que já existe. E em acrescentar ao que existe, algo a mais: a imaterial adição de si mesmo.

Clarice Lispector.
(Cartas Perto do Coração)

Toda minha¹ carreira foi construída na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), iniciando-se em 1993, como professora da 1ª série do 1º grau², em uma escola municipal na regional Venda Nova. Como tantas outras professoras, fui colocada à frente de uma turma de alfabetização, com crianças de sete anos de idade, grande parte delas sem nenhuma experiência escolar anterior.

Confesso que eu mesma, naquele momento, não tinha a menor ideia de como desenvolver o trabalho pedagógico e, portanto, estávamos todos, eu e as crianças, aprendendo juntos. Mas foi aprendendo com elas que despertei para reflexões que acabaram por me envolver com o projeto político-pedagógico emergente da RME-BH, nos anos seguintes: A Escola Plural³.

Mesmo que eu não soubesse na ocasião, a Escola Plural já sinalizava algumas das questões que me mobilizam até os dias atuais e que se presentificam nesta pesquisa: a infância como tempo de formação humana transversal aos anos escolares e às etapas educativas; a pluralidade de tempos e espaços pedagógicos; as múltiplas dimensões que constituem a formação humana; a ressignificação das culturas escolares.

¹ No capítulo da introdução, a escrita será realizada na primeira pessoa do singular.

² O uso da nomenclatura "primeiro grau" foi escolhida considerando-se que o ano de referência (1993) é anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – Lei Federal nº 9394/96, que modificou a denominação desta etapa educativa para Ensino Fundamental.

³ Programa educativo da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, teve seu processo de implantação inicial realizado entre os anos 1995 e 1997, e organizava-se a partir de dois princípios básicos: o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva. Estes, por sua vez, se desdobravam nos eixos norteadores: (i) construção de uma escola que considera a totalidade da formação humana; (ii) escola como tempo de vivência cultural; (iii) escola como experiência de produção coletiva; (iv) escola capaz de redefinir aspectos materiais tornando-os formadores; (v) escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção; (vi) escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade; (vii) e a escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais. (CASTRO e BAPTISTA, 1999, p. 17-25).

Em 1998, lotada em outra escola, aconteceu meu encontro com a Educação Infantil. Esta escola, que atendia exclusivamente turmas do Ensino Fundamental, passou a atender uma turma de Educação Infantil na faixa etária de 5 anos. Na ocasião, eu me voluntariei para ser professora dessa turma. É importante esclarecer que a RMR-BH, até 2003⁴ não tinha cargo específico para professora⁵ de Educação Infantil e as turmas dessa etapa educativa eram assumidas por professoras que prestavam o concurso para professor municipal, como era meu caso. Essa não era uma realidade vivida apenas pela cidade de Belo Horizonte. Kramer (2006) traçando um panorama da Educação Infantil no contexto nacional, relatou desafios que interrogavam as políticas públicas, entre eles a formação dos profissionais desta etapa e os problemas relativos à carreira. Em grande parte dos sistemas de ensino e das redes públicas de educação, as professoras que atuavam na Educação Infantil eram as mesmas que atuavam (ou ainda atuam) no Ensino Fundamental denotando a ausência de identidade institucional para essa profissional, a não legitimação desta docência em uma carreira própria e o não reconhecimento das especificidades da docência que se realiza com as crianças da primeira infância.

Tal realidade dialoga com o tema desta pesquisa, pois o desafio da caracterização e construção da identidade profissional da professora da Educação Infantil se constitui em um dos elementos que compõem as relações entre esta etapa e o Ensino Fundamental, conforme será abordado posteriormente.

A entrada das crianças de cinco anos na escola era vista, pelo coletivo de professoras e também pelas famílias, como uma possibilidade de prepará-las melhor para as aprendizagens que se sucederiam quando elas chegassem ao Ensino Fundamental. A manifestação recorrente era que “as crianças chegariam muito melhores” e a alfabetização se daria de maneira muito mais tranquila. Essa maneira de conceber o trabalho educativo da Educação Infantil, destinando-lhe um caráter

⁴ A Lei Municipal nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, criou o cargo de “Educador Infantil”, dentro da carreira do magistério municipal. Posteriormente, este cargo foi transformado em “Professor para a Educação Infantil”, por meio da Lei Municipal nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012.

⁵ Apesar da norma gramatical estabelecer o gênero masculino para os casos em que ambos os gêneros são abordados e existirem professores do sexo masculino atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no âmbito desta pesquisa será usado o gênero feminino para identificar essas profissionais, considerando-se a maioria quase absoluta de mulheres no desempenho da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

preparatório para o Ensino Fundamental, tem enraizamento histórico e já vem sendo discutido amplamente pela literatura acadêmica.

É também importante ressaltar outro aspecto relacionado às expectativas das professoras do Ensino Fundamental. Subjacente à possibilidade de preparação das crianças para a entrada no Ensino Fundamental, se localizava a invisibilidade e o desconhecimento do que fosse o trabalho pedagógico da Educação Infantil. Pelas falas das professoras, expressava-se a compreensão de que estar na escola pressupunha um determinado tipo de experiência que, necessariamente, passaria pelos modos de organização e práticas similares às que eram realizadas no Ensino Fundamental. Índícios da prevalência de uma determinada cultura escolar no imaginário e nas experiências das professoras, das famílias e também para mim mesma, que sabia bem pouco sobre a Educação Infantil.

A atuação como docente dessa primeira turma de Educação Infantil se constituiu como rica oportunidade de aprendizagem. Nesse ano, comecei a conhecer as regulamentações, diretrizes e orientações pedagógicas que direcionavam o trabalho educativo com as crianças antes dos seis anos de idade. Conheci também, algumas das tensões que emergiam nas relações entre as duas etapas educativas e que se perpetuam até os dias atuais, no cotidiano das escolas: as noções de infância e seus sujeitos; a predominância da lógica educativa transmissiva⁶; o lugar e o papel das interações e das brincadeiras nas práticas pedagógicas; a percepção sobre a indissociabilidade do cuidado e educação das crianças. Posso dizer que esse foi o início de minhas reflexões sobre as relações entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Considero a experiência com essa turma como um marco em minha carreira pois, a partir dela, iniciei um movimento “descendente”, passando a atuar com crianças cada vez mais novas. Conhecer a Educação Infantil motivou-me a mudar para uma das treze escolas da RME-BH que tinham atendimento exclusivo às crianças da Educação Infantil. Nessa escola, o respeito à autonomia das crianças assim como a

⁶ Entendidas como práticas em que “um mestre ensina conteúdos escalonados de forma sistemática a grupos de alunos da mesma idade, organizados em espaços e tempo baseados na unidade “aula”, a direção da ação vai do mestre ao aluno, todos realizam as mesmas tarefas ao mesmo tempo, a disposição das salas e do mobiliário indica a posição que cada um deve ocupar no ambiente, sendo reservado ao mestre um lugar que claramente indique sua autoridade e poder de condução das atividades [...]” (KISHIMOTO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 10)

centralidade da brincadeira na inserção e compreensão do mundo por elas eram eixos do trabalho pedagógico. Ainda assim, recorrentemente, eu me deparava com propostas que se assemelhavam muito mais à forma escolar do Ensino Fundamental do que à da Educação Infantil. Essas constatações mostravam como a cultura escolar própria da lógica transmissiva se presentificava nas experiências escolares das professoras, manifestando-se em algumas atividades e nas mediações realizadas. Indícios que apontavam para a complexidade da docência que se realiza em uma etapa educativa cuja cultura profissional ainda se encontrava em construção (SILVA, BITENCOURT e LOMBA, 2018).

E mesmo que houvesse essa cultura profissional com contornos mais definidos, é importante considerar que as professoras constituem seu ofício e suas práticas “a partir de um conjunto amplo e heterogêneo de experiências que envolvem desde a formação e as regulações e passam por vivências pessoais no processo educacional e fora dele” (NÓVOA, 1995⁷, *apud* SILVA, BITENCOURT e LOMBA, 2018, p. 24). As influências são, portanto, inerentes à própria constituição do processo educativo e dos múltiplos intercâmbios que se realizam entre a escola e a sociedade; entre as professoras da Educação Infantil e professoras de outras etapas educativas; de outras escolas e até mesmo com suas próprias experiências pessoais anteriores.

As reflexões construídas nesse período me despertaram para as ambivalências que envolviam a docência na Educação Infantil e a complexidade da formação profissional, especialmente, nessa etapa educativa.

Alguns anos mais tarde, assumi a coordenação pedagógica de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Nessa função, pude observar o percurso escolar dos bebês até alcançarem cinco anos de idade, por uma perspectiva mais ampla da que eu tinha na docência. Foram os bebês e as crianças bem pequenas que me ajudaram a compreender a amplitude das relações afetivas e sociais no desenvolvimento humano, e, principalmente no processo educativo escolar. Minha experiência como professora de Ensino Fundamental, muito voltada para a garantia da alfabetização pelas crianças, foi ampliada pela perspectiva da formação integral e da percepção dos sujeitos da infância, muito além do lugar de estudantes.

⁷ NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

A política pedagógica do município, naquela ocasião, vinculava as UMEIs a uma escola de Ensino Fundamental.⁸ Essa vinculação possibilitava a realização de procedimentos administrativos e financeiros, mas também tinha a finalidade de viabilizar a construção de um projeto pedagógico que se iniciasse na Educação Infantil e tivesse continuidade no Ensino Fundamental. A SMED orientava que o Projeto Político Pedagógico da Escola que tinha uma UMEI vinculada, fosse refeito incorporando essa nova etapa educacional e buscando inserir nas reflexões e ações pedagógicas, de ambas as instituições, possibilidades de aproximação entre as duas etapas educativas.

Durante os cinco anos em que estive na coordenação pedagógica e, posteriormente, na vice direção, algumas iniciativas muito tímidas foram realizadas buscando essa aproximação. A direção da escola de Ensino Fundamental à qual a UMEI era vinculada sempre foi muito participativa no cotidiano da Educação Infantil. Algumas reuniões entre as coordenações pedagógicas das duas instituições também foram realizadas. Para as crianças que iam deixar a UMEI e iniciar os estudos na escola de Ensino Fundamental, algumas atividades específicas eram ofertadas nessa nova instituição, promovendo uma adaptação inicial. No entanto, a construção de um projeto pedagógico que possibilitasse discussões mais consistentes envolvendo as professoras, as crianças e as famílias de ambas as etapas não chegou a ser realizada.

Reverendo essa experiência, percebo as dificuldades de se criar uma relação entre duas instituições distintas que trabalham com diferentes etapas educacionais. As demandas do cotidiano, que são inúmeras e ininterruptas, absorvem, por completo, as profissionais dificultando os diálogos. Além disso, construir uma relação de continuidade requeria muito mais do que ter algum tipo de convivência, constituindo-se na necessidade de construção de uma proposta amadurecida e fruto de reflexões consistentes. Nessa ocasião, o desejo de estabelecer relações mais fortes entre as duas etapas educativas foi frustrado.

Em 2009, deixando a UMEI, fui convidada para compor a equipe da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (Gecedi), na SMED. Ali, passei a organizar os

⁸ Em 2018, a gestão municipal transformou estas instituições em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, por meio da Lei Municipal nº 11.132, de 18 de setembro de 2018.

processos de formação pedagógica das equipes que atuavam regionalmente junto às escolas, UMEIs e creches; a direcionar o processo de revisão e de reescrita das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, tornando-me sua organizadora; e a montar e ministrar cursos de pequena duração, voltados para grupos de professoras e coordenadoras dentro de temas relacionados ao currículo da Educação Infantil.

Durante todo o tempo de minha atuação na SMED, participei de discussões que buscavam refletir acerca das relações que se estabelecem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Algumas iniciativas de aproximação entre as gerências que se responsabilizavam por ambas as etapas foram realizadas de maneira assistemática. Efetivamente, as discussões realizadas não resultaram em ações da política municipal visando tratar a questão, o que reafirma a complexidade do tema e as dificuldades que envolvem sua abordagem.

Em minha trajetória profissional, passei por muitas escolas, diferentes instâncias da administração pública da educação e assumi diferentes funções. As experiências profissionais que carreguei e que me constituíram foram provocadas quando, em 2018, a SMED iniciou um movimento de abertura de turmas de Educação Infantil em escolas que anteriormente atendiam somente ao Ensino Fundamental. Esse direcionamento político aguçou em mim o desejo de entender o que poderia acontecer com ambas as etapas – seus sujeitos e seus processos pedagógicos - a partir da coexistência em um mesmo prédio escolar.

Como minha carreira se constituiu na interface entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, muitos questionamentos afloraram e percebi, naquela ocasião, uma oportunidade significativa para realizar um estudo mais organizado. Na escolha por essa temática, identifiquei a possibilidade de aprofundar algumas reflexões e vislumbrar respostas para questões recorrentes nas relações entre essas duas etapas educativas.

Diante desse percurso e a partir de minhas inquietações, o presente trabalho buscou investigar as relações entre as duas etapas educativas em uma escola que atendia exclusivamente ao Ensino Fundamental e que passou a atender também à Educação Infantil, analisando as concepções, organização e funcionamento de ambas as etapas e seus desdobramentos. O objetivo inicialmente estabelecido foi redimensionado diante das circunstâncias impostas pela pandemia da Covid-19. Este

evento atravessou a trajetória desta pesquisa e estabeleceu momentos distintos no trabalho de campo que se tornaram complementares.

Para subsidiar a investigação, no capítulo dois, intitulado “As relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, encontra-se uma revisão da literatura em que são descritos elementos históricos, sociais, pedagógicos e legais que se entrelaçam na constituição da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Organizado em três seções, este capítulo aborda: movimentos sociais e políticos que resultaram em legislações e que também se constituíram em decorrência delas; a busca pela articulação e sequencialidade entre as etapas no interior da Educação Básica, com especial atenção para os delicados momentos de transição entre etapas educativas, suas rupturas e continuidades; concepções sobre crianças e infâncias, professoras e docências, buscando dar visibilidade a estes importantes atores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; e, aspectos das culturas escolares presentes nas duas etapas. Finalizando esse capítulo, são apresentados três trabalhos acadêmicos que investigaram processos de transição entre as duas etapas educativas.

O capítulo três, intitulado “Contexto da pesquisa e escolhas metodológicas”, descreve o desenho metodológico inicialmente construído, o início do trabalho de campo, as contingências vivenciadas em seu percurso e o redirecionamento da pesquisa decorrente da interrupção das atividades presenciais nas escolas.

No capítulo quatro, “Relações em construção”, os dados selecionados são apresentados e analisados a partir de três categorias principais: os marcadores tempos e espaços; múltiplas percepções das professoras e coordenadoras pedagógicas; e o surgimento do cuidado como modo de relação no interior das escolas.

O capítulo cinco apresenta o recurso educativo construído na perspectiva de usar as contribuições desta pesquisa para colaborar com a melhoria das práticas - em ambas as etapas – e das relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Encerrando este texto, o capítulo seis, “Ponto e vírgula – a necessária interrupção”, sintetiza as principais reflexões realizadas na pesquisa.

2. SITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar um panorama sobre as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir de elementos históricos, sociais, culturais, pedagógicos e legais. Ele se encontra dividido em três seções. A primeira seção, intitulada “Marcos legais, aspectos políticos e pedagógicos” apresenta os aspectos legais que envolvem a Constituição e a implementação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; movimentos políticos provenientes tanto da sociedade civil quanto de órgãos governamentais que tenham interface com as duas etapas e suas relações; argumentos teórico-pedagógicos que analisam a legislação, a Constituição histórica das etapas e os movimentos políticos apresentados. Ainda nesta seção, são abordadas as rupturas e continuidades que caracterizam os processos de transição entre as etapas, a partir de levantamento de literatura tanto nacional quanto internacional, e suas contribuições para este debate.

A segunda seção, intitulada “Crianças e professoras: sujeitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”, aborda as crianças e as professoras analisando concepções de infância e de docência que se constituíram historicamente e que se relacionam com a análise aqui proposta acerca das relações entre estas etapas.

A terceira seção, “Culturas escolares”, apresenta aspectos das culturas escolares que constituem as experiências educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e suas interfaces com a temática desta pesquisa.

Os elementos que compõem este panorama pretendem expor a complexidade da temática desta pesquisa e sua abrangência. Eles participam também da análise dos dados produzidos no campo, constituindo-se em referências para a leitura e interpretação dos mesmos.

2.1. Marcos legais, aspectos políticos e pedagógicos

As diversas relações que se estabelecem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm sido abordadas, ao longo dos anos, por pesquisadores (BARBOSA, 2017; CAMPOS, 2010; FARIA, 2018; KRAMER, 2007; MOSS, 2011; MOTTA, 2010;

NEVES, 2010; entre outros), por documentos oficiais da política educacional nacional (BRASIL, 2007; Parecer CNE/CEB nº22/1998; Parecer CNE/CEB nº 23/ 2003;), por agências e organizações não governamentais (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010; UNESCO, 2006) nacionais e internacionais.

Pela importância e significado da questão, os mais recentes documentos normativos nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), para o Ensino Fundamental (2010) e para a Educação Básica (2010) abordaram a questão formulando orientações acerca dos cuidados e procedimentos que possibilitem maior aproximação entre suas etapas. O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 07/2010, que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, apontou dez princípios essenciais para a compreensão e estruturação de um processo educativo que viabilize a trajetória dos estudantes pelas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – de maneira articulada. A formulação de um arcabouço conceitual, que busca estabelecer as bases comuns entre as três etapas unificando-as na ideia de Educação Básica, vai ao encontro de uma ligação interna entre as etapas, sem deixar de considerá-las individualmente.

Dentre os princípios apontados, destacam-se alguns em função da sua significativa relevância junto ao tema desta pesquisa. São eles: os princípios da organicidade e da sequencialidade e a relação entre as etapas por meio da articulação, integração e transição; a indissociabilidade dos conceitos de educar e cuidar; e a promoção e ampliação do debate curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado (BRASIL, 2013). Na perspectiva de constituir a articulação e a sequencialidade dentro da Educação Básica, assume destaque a relação entre as etapas que busque contemplar a integração e a transição entre elas. Quer seja na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou desta etapa para o Ensino Médio, quanto nas transições no interior das próprias etapas - da creche para a pré-escola na Educação Infantil, ou dos anos iniciais para os anos finais no Ensino Fundamental - a implementação de ações atentas e cuidadosamente planejadas que busquem assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes são mecanismos necessários para

que seus percursos educacionais possam se realizar em processos mais harmônicos e integrados.

Com vistas à construção desse percurso educativo mais coeso, o princípio da indissociabilidade dos conceitos referenciais do cuidar e do educar colabora para que as ações educativas estejam voltadas para o bem estar e as necessidades prioritárias dos estudantes, colocando-os na centralidade dos processos educacionais. Considerar a importância da articulação e da integração entre as etapas da Educação Básica pressupõe, portanto, se atentar para as necessidades afetivas, sociais e culturais dos estudantes para além de suas necessidades intelectuais, criando mecanismos que os respeitem e contemplem. Conforme estabelecido no Parecer CNE/CEB nº 07/2010, “[...] Cuidar e Educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos [...]”, cuidados esses materializados também na possibilidade de transições que deem visibilidade e acolham os estudantes em suas características próprias da faixa etária, das suas experiências sociais, culturais e de seus processos de aprendizagem.

As ações que pretendem promover a integração e articulação entre as etapas, referendadas pelos princípios de cuidar e educar, debatidas e construídas pelos coletivos escolares e celebradas nos Projetos Político-pedagógicos articulam-se na promoção e ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica. Na possibilidade do diálogo e da construção coletiva viabilizada pela gestão democrática apoia-se a expectativa de garantia aos estudantes de seus plenos direitos de acesso, inclusão e permanência no ensino escolar com aprendizagem de qualidade e equânime.

Observa-se, desse modo, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica se constituem no esforço pela formulação normativa que evidencie os aspectos convergentes entre suas etapas educativas e contribua para a superação de realidades históricas nas quais elas têm se constituído apartadas umas das outras.

Sobre a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, Moss (2011) elaborou quatro modelos descritivos sobre as possibilidades de relação estabelecidas entre essas duas etapas educacionais: (1) preparação das crianças para a escola – em

que é atribuída à Educação Infantil a tarefa de preparação das crianças para a entrada no Ensino Fundamental. Esse modelo é marcado pela ideia de prontidão que as crianças devem alcançar a fim de se tornarem aptas a terem sucesso escolar e pela clara subordinação de uma etapa à outra; (2) distanciamento – em que a Educação Infantil nega e opõe-se à etapa seguinte, muitas vezes identificando-se pelo antagonismo a tudo que caracteriza o Ensino Fundamental. Esse modelo é marcado por percepções diferenciadas sobre aprendizagem, desenvolvimento, criança e infância; (3) preparação da escola para as crianças – em que se evidenciam ações e estratégias que buscam levar aos anos iniciais do Ensino Fundamental alguns aspectos, práticas e modos de organização próprios da Educação Infantil. Nesse modelo, observam-se preocupações com o bem-estar das crianças com a criação de práticas pedagógicas que busquem tornar visíveis seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, evitando classificações; (4) possibilidade de convergência, caracterizada por uma forma colaborativa de convivência marcada pelo respeito mútuo e diálogo, em que valores e práticas são compartilhados. Uma relação “em que nenhuma das duas culturas supera a outra”, visa a união em um “ponto de convergência pedagógica” para criar e pôr em prática uma cultura comum que pode formar a base de uma parceria forte e igualitária entre a educação infantil e a escola.” (MOSS, 2011, p. 153).

Entende-se que estes modelos apresentam respostas educativas a movimentos e anseios da sociedade, transpondo para dentro da escola os aspectos culturais e sociais dos grupos a ela ligados. Assim, é possível encontrar em um mesmo tempo histórico e em uma mesma sociedade, esses diversos modelos existindo simultaneamente e sendo representados por propostas político-pedagógicas que os referendem. Cabe apontar que os dois primeiros modelos apresentam cisão, e até mesmo oposição entre as etapas, e os dois últimos apresentam movimentos de aproximação e convergência entre elas. Nesse sentido, investigar as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental significa buscar compreender em que bases se dão estas relações e quais possibilidades de aproximação elas configuram.

No primeiro modelo descritivo elaborado por Moss, observa-se a tendência de imputar à Educação Infantil a tarefa de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, muitas vezes por meio da adoção de práticas pedagógicas que são

próprias dessa segunda etapa. Esse fenômeno foi analisado por Pires (1989⁹, *apud* FORMOSINHO, 2016), estabelecendo sua gênese na constituição histórica do Ensino Fundamental anteriormente à Educação Infantil. Segundo Pires, a maneira como o atual sistema educacional foi construído na Europa, iniciando pela Universidade para depois passar a atender o ensino primário e somente muito depois constituindo o atendimento educacional às crianças pequenas, gerou uma expectativa em que o nível mais alto de escolaridade determina como os níveis inferiores devem formar seus estudantes, preparando-os para as etapas subsequentes. Nesse sentido, é a universidade quem mais dita no sistema educativo e os alunos ainda vivem suas experiências escolares direcionados para um momento futuro de sua escolarização.

Pires nomeou como “sequencialidade regressiva” a lógica que estabelece os fins de uma etapa educativa a partir das expectativas da etapa subsequente e que imputa à Educação Infantil o compromisso de enviar ao Ensino Fundamental crianças com um determinado desempenho acadêmico “de modo que a educação da infância se conforme com a lógica regressiva dominante no sistema educativo” (FORMOSINHO, 2016, p. 102). Como resultado dessa concepção educacional tem-se um projeto pedagógico para a Educação Infantil organizado como uma réplica simplificada do projeto do Ensino Fundamental visando atender às demandas e expectativas desta última etapa.

Esta perspectiva produz, na maioria das vezes, um olhar para as crianças que evidencia a falta, aquilo que elas ainda não aprenderam ou que ainda não conseguem fazer, sempre em comparação com um ponto ao qual elas devem chegar e, portanto, que ainda não alcançaram. Reforça a visão de criança como sujeito imaturo, incompleto, incapaz, que deve ser guiado pelos adultos, preenchido com o conhecimento que ainda não tem. Consequentemente, a proposta das instituições educativas para o atendimento à infância vista por essa perspectiva se sustenta na ideia de “suprir” as carências mais diversas que as crianças apresentam. Segundo Moss (2008), para essa criança vista como carente, fraca e pobre – não economicamente – como um ser passivo, incompleto, maleável e sem ação é organizada uma instituição

⁹ PIRES, Eurico Lemos. Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita. In: PIRES, Eurico Lemos, et ali (autores). **O ensino básico em Portugal**. Rio Tinto: Edições ASA. 1989.

educativa que pretende o alcance de resultados predeterminados pelos adultos. Nessa perspectiva, caberia à Educação Infantil moldar e conduzir as crianças “para constituir um produto final que deverá se encaixar em um ideal social, econômico e político já determinado, com uma ênfase na mesmice e previsibilidade”. (MOSS, 2008, p, 240). Um modelo que pode ser bem representado pela metáfora da fábrica.

O inverso da lógica regressiva é a lógica progressiva, em que a aprendizagem é vista como um contínuo de experiências que se inter-relacionam. Uma maneira de conceber o processo escolar de modo que as professoras do Ensino Fundamental busquem dar continuidade às experiências que as crianças iniciaram na etapa da Educação Infantil. Assim como as próprias professoras da Educação Infantil, internamente, devem construir meios para que as experiências que as crianças iniciaram na etapa creche tenham continuidade na etapa pré-escola. (FORMOSINHO, 2016). Essa perspectiva leva em consideração o percurso educativo das crianças evidenciando a responsabilidade de cada etapa de buscar conhecer e se articular para, efetivamente, dar sequência ao processo de aprendizagem que já se encontra em curso. Uma lógica centrada nos sujeitos e não exclusivamente nos conteúdos, em consonância com os princípios da sequencialidade, organicidade e articulação expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Esta perspectiva aponta para uma imagem de criança competente, agente e cidadã. Um sujeito que é construtor de sua aprendizagem, que tem uma voz que deve ser ouvida e acolhida. A lógica progressiva reconhece a capacidade de aprendiz das crianças sem desconsiderar suas especificidades e características inerentes a cada momento de suas vidas. Pressupõe a necessária aproximação entre uma etapa educativa e sua posterior para que os processos vividos pelas crianças possam ser considerados e terem continuidade.

A predominância da lógica regressiva, muitas vezes constatada nas práticas pedagógicas, evidencia a não efetivação dos princípios da articulação, integração, transição e indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar na relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Apesar da existência de normativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, da discussão realizada por diversos autores (CAMPOS et al, 2011; FORMOSINHO et al, 2016; KRAMER, 2006; NOGUEIRA e VIEIRA,

2013; ROCHA, 2001; SOUZA, 2008; entre outros) que corroboram a necessidade de aproximação e continuidade entre as etapas observa-se, ainda nos dias atuais, a manutenção de relações tensionadas entre elas que, mesmo na segunda década do século XXI, continuam reafirmando os modelos formulados por Moss.

Quer seja pela subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, pela negação e afastamento radical da primeira etapa em relação à segunda, ou ainda pela incorporação de elementos da primeira na segunda, tornam-se evidentes as tensões que marcam as relações entre essas duas etapas da Educação Básica. Uma das possíveis explicações para a dificuldade de articulação entre as etapas, pode ser a multiplicidade de fatores que marcaram o surgimento e a consolidação de cada uma delas com culturas pedagógicas diversas, o que implica em desdobramentos que as afetam profundamente. A reflexão sobre o surgimento histórico de ambas as etapas educativas e alguns de seus desdobramentos serão abordados mais detidamente na seção 2.2. Por hora, cabe ressaltar que o tecido que constitui Educação Infantil e Ensino Fundamental é marcado pela complexidade e pela multiplicidade de elementos que se inter-relacionam e que produzem, conseqüentemente, grande diversidade de projetos pedagógicos. Portanto, “trata-se da transição de crianças e famílias não apenas entre dois contextos diferentes, mas entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes”. (FORMOSINHO, 2016, p. 103).

Não apenas a legislação federal, mas também as regulamentações municipais apontaram para a necessidade de criação de estratégias e mecanismos que possibilitem às crianças experiências de continuidade de seus processos de aprendizagem. Em Belo Horizonte, o Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução CME-BH nº 01/2015 (inciso IV, art. 26) estabeleceu que as instituições de Educação Infantil criassem procedimentos para acompanhamento do processo pedagógico, avaliação do desenvolvimento das crianças e continuidade dos processos de aprendizagem nas diversas transições vivenciadas pelas crianças – tanto de uma etapa para a outra quanto dentro de uma mesma etapa.

Apesar dos avanços apontados na legislação em relação à atenção e cuidado para com os processos formativos das crianças e, em particular, para com a construção de um percurso educativo que se inicie na Educação Infantil e tenha continuidade no

Ensino Fundamental, a efetivação destas orientações na realidade das escolas e dos estudantes ainda é um desafio. No Brasil, observa-se com frequência esse fenômeno em que estão assegurados avanços significativos nas determinações legais e normativas ao mesmo tempo em que se manifestam expressivos entraves e resistências para sua efetivação na realidade.

Um exemplo que ilustra a distância entre as normativas e sua concretização foi a transformação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos (Lei Federal nº 11.274/2006) e a inserção das crianças de seis anos de idade no primeiro ano dessa etapa (Lei Federal nº 11.114/2005). Cabe destacar que na cidade de Belo Horizonte a inserção das crianças de seis anos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental – denominado como ciclo da Infância¹⁰ - aconteceu bem antes das mudanças no âmbito Federal, tendo sido implantada progressivamente dentro das ações político-pedagógicas do Programa Escola Plural.

Tanto o Programa Escola Plural, em Belo Horizonte, quanto as leis de âmbito Federal ampliaram a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e alocaram as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e não mais na Educação Infantil. Em ambas as situações ficaram evidenciados alguns desafios educacionais que, a despeito da formulação de orientações, não foram superados. No caso das legislações federais, elas também decorreram em implantações apressadas por meio dos entes federados, sem a devida reflexão política e pedagógica que fizesse rever e dar novo significado às práticas, conforme se verá a seguir.

No cerne das discussões da relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental associada à implantação do Ensino Fundamental de nove anos e à entrada das crianças de seis anos no primeiro ano desta etapa, estava a discussão a respeito do trabalho pedagógico a ser ofertado a essas crianças que, até então, eram o público da Educação Infantil. Sobre isso, Kramer (2006) questionou se o trabalho realizado para o alcance de conquistas importantes no campo educacional efetivamente tinha se concretizado no cotidiano das instituições e de suas práticas com os estudantes. A autora alertou para o fato de que “em países como o nosso, em que a desigualdade e a injustiça social são constitutivas da história e do cotidiano,

¹⁰ Denominação dada nos documentos normativos do Programa Escola Plural para o ciclo que se referia às crianças do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, nas idades entre seis e oito anos.

conquistas resultam de muito trabalho realizado e – para que não se reduzam à letra morta – indicam sempre que há muito trabalho por fazer”. (KRAMER, 2006, p. 811).

A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental provocou reflexões e debates sobre o trabalho pedagógico que deveria ser realizado e adequação das práticas às especificidades dos sujeitos dessa faixa etária, desafio que se encontra no cerne das relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2007, o Ministério da Educação publicou o documento “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” com a finalidade de auxiliar secretarias de educação e redes de ensino a organizarem o atendimento desse público garantindo o respeito às suas características.

Havia grande expectativa sobre o deslocamento das crianças de seis anos da Educação Infantil para a etapa subsequente. Professoras da pré-escola, famílias e pesquisadores da área problematizavam sobre os riscos envolvidos nessa nova organização do Ensino Fundamental, por meio da simples transposição das práticas da antiga primeira série para o novo primeiro ano. Por outro lado, muitas famílias ansiavam por essa transformação acreditando que garantiriam melhores oportunidades de aprendizagem para seus filhos ao anteciparem procedimentos e experiências curriculares das crianças mais velhas para as de seis anos de idade. Quer numa situação ou noutra, o que estava em debate era a identidade do trabalho pedagógico que deveria ser realizado com as crianças no final da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que evidenciava concepções diferenciadas sobre as crianças, as infâncias, o currículo e o direito à educação.

A ampliação do Ensino Fundamental com mais um ano para crianças mais novas poderia ser a possibilidade de que algumas práticas dessa etapa educativa se tornassem mais sensíveis às necessidades do público mais jovem. Por outro lado, existia o receio de que os modos de organização e o currículo do Ensino Fundamental, há muito consolidados, se sobrepujassem impondo conformações às crianças recém-chegadas. No processo de inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, materializaram-se algumas das principais diferenças, conceituais e materiais, existentes no trabalho das duas etapas educacionais.

Moro (2009) apontou aspectos relacionados à implantação dessa política nacional que geraram desdobramentos no trabalho pedagógico realizado com as crianças de seis anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Educação de Curitiba: (1) o desconhecimento das professoras sobre os documentos oficiais, colocando-as à mercê de interpretação de outros profissionais da escola, gerando dúvidas, incertezas e ambiguidades acerca de sua atuação; (2) identificação de distintas concepções das professoras sobre a infância: algumas delas definidas por uma visão normativa e adultocêntrica marcada pela noção de maturidade e outras relacionadas a perspectivas histórico-culturais em que são levadas em consideração a heterogeneidade e as possibilidades de troca entre as crianças; (3) a centralidade estabelecida para a linguagem escrita no trabalho pedagógico realizado no primeiro ano do Ensino Fundamental; (4) a multiplicidade de entendimentos das professoras acerca do brincar; (5) a implantação do Ensino Fundamental de nove anos por meio de procedimentos meramente administrativos sem levar em conta a necessidade da participação das professoras nesse processo.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) chamaram atenção para as graves consequências da implantação do Ensino Fundamental de nove anos em que as práticas educativas, o currículo e a cultura escolar das instituições de Ensino Fundamental pouco se modificaram para atender às crianças de seis anos. Os autores salientaram o 'brincar' como a principal demanda desses sujeitos e o impacto causado pela imposição de adequação deles à disciplina dos métodos mais tradicionais, concluindo que "não foram os anos seguintes que se modificaram, ao contrário, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade". (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 48).

Como se pode ver, apesar das orientações oficiais sobre a importância da reorganização das práticas pedagógicas visando acolher as especificidades das crianças mais novas no Ensino Fundamental, as evidências apontaram para um movimento inverso em que as práticas e a cultura escolar do Ensino Fundamental é que se sobrepujaram, imputando às crianças de seis anos uma rotina escolar que já se mostrava inadequada até mesmo para as crianças de sete ou oito anos de idade.

Campos (2010) apontou alguns elementos negativos em relação à inserção das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Segundo a autora, essa diretriz foi adotada “sem que se previsse um período de transição, nem regras claras sobre a idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que os professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares”. (CAMPOS, 2010, p. 10).

Craidy e Barbosa (2012) ao analisarem o processo de elaboração das leis que produziram a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a ampliação desta etapa de oito para nove anos apontaram para uma solução aligeirada e superficial proposta para solucionar problemas estruturais como o fracasso escolar de crianças e jovens, a evasão escolar e a defasagem idade/série. Segundo as autoras, o processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (1996), que durou cerca de oito anos, foi desrespeitado com a elaboração de uma lei sem debate público relevante e sem uma avaliação das implicações desta mudança na vida das pessoas e nos projetos educacionais. O ingresso mais cedo no Ensino Fundamental, apontado como solução para a melhoria do desempenho dos estudantes, consistiu em uma falsa solução escamoteando os problemas mais sérios e as questões mais significativas que precisavam e ainda precisam ser enfrentadas. Como as autoras colocaram, “talvez, a questão central seja: qual o projeto educativo que temos e queremos para a escola brasileira, considerando a aprendizagem e a formação cidadã em um projeto de nação de longo prazo”? (CRAIDY e BARBOSA, 2012, p. 20).

A discussão levantada pelas autoras indicou uma reflexão mais aprofundada no tema das relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental apontando para desafios estruturais que cercam a educação brasileira e que não serão solucionados simplesmente garantindo o acesso das crianças ao ensino regular obrigatório. Desafios que se fazem presentes não somente no Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil. O estudo coordenado por Campos (2011), entre 2008 e 2009, avaliando a qualidade da Educação Infantil em seis capitais brasileiras e seus impactos no desempenho escolar das crianças, identificou que 30,4% das turmas de pré-escola estudadas encontravam-se no nível de qualidade inadequado, e 42% das turmas

estavam no nível básico de qualidade, considerando-se indicadores relacionados a espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; linguagem e raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa; pais e equipe. Ao se identificar percentuais tão altos de turmas de pré-escola que responderam por condições básicas ou inadequadas de atendimento, observa-se que tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, a oferta de propostas pedagógicas que efetivamente respeitem as necessidades e os direitos fundamentais das crianças ainda se constitui como um desafio a ser superado.

Soma-se a esse desafio a idealização de grande parte das famílias sobre o que caracteriza um processo educativo que seja proveitoso para suas crianças. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil e consequente entrada das crianças nessa etapa um ano mais jovens evidenciou a expectativa positiva das famílias sobre a antecipação de aprendizagens para as crianças de cinco e seis anos de idade, o que impulsionou outro fenômeno observado nacionalmente: a judicialização para entrada das crianças no Ensino Fundamental cada vez mais cedo.

A crença de muitas famílias de que quanto mais cedo seus filhos estivessem no Ensino Fundamental, mais rapidamente eles aprenderiam e garantiriam sucesso escolar, caracterizando uma visão de educação de qualidade pelo viés conteudista, levou-as a buscarem recursos jurídicos para anteciparem sua entrada nesta etapa educativa. Intensos debates e polêmicas sobre o corte etário que definiria a idade para o último ano da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental, ocorreram nacionalmente. Decisões judiciais em diversos estados determinaram a entrada e a frequência de crianças, no primeiro ano do Ensino Fundamental, com seis anos incompletos, ou a completar até o final do ano letivo da matrícula. Em alguns casos, isso significou ter crianças com cinco anos cursando todo o primeiro ano¹¹.

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental estabelecerem que as crianças deveriam ingressar no Ensino Fundamental com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorresse a matrícula, foram realizados

¹¹ Como exemplo, é possível citar a Lei Estadual do Rio de Janeiro, nº 5488, de 22 de junho de 2009.

questionamentos jurídicos a respeito da constitucionalidade desta normatização, abrindo possibilidades para seu descumprimento.

Para dirimir o impasse que foi criado nacionalmente, o tema foi julgado pelo Supremo Tribunal Federal em 01 de agosto de 2018, após 12 anos de tramitação. A decisão tomada confirmou a constitucionalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) e a autoridade do Ministério da Educação para deliberar sobre o corte etário que separa ambas as etapas educativas, mantendo-se, portanto, a definição de entrada das crianças no Ensino Fundamental com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano de início.

O envolvimento de instâncias jurídicas nesse debate trouxe a reboque concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento muitas vezes atreladas a aspectos maturacionais. Esse fenômeno evidenciou que a sociedade, de modo geral, ainda não havia compreendido os princípios, diretrizes e concepções que norteiam a etapa da Educação Infantil; de maneira especial, os conceitos de currículo e experiências educativas que devem ser ofertadas às crianças até cinco anos de idade.

Essa situação somada à manutenção de práticas pedagógicas transmissivas do Ensino Fundamental criam, por um lado, uma lacuna entre uma etapa e outra, dificultando as possibilidades de sequencialidade e continuidade entre elas. Ou, por outro lado, provocam pressões para que o trabalho educativo da Educação Infantil antecipe práticas pedagógicas próprias do Ensino Fundamental.

Um outro fenômeno acrescentou novas dúvidas ao debate já complexo que envolvia a relação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica: a ampliação da obrigatoriedade de frequência à educação escolar, incluindo as crianças a partir dos quatro anos de idade.

A Emenda Constitucional nº. 59/2009 estabeleceu e a Lei Federal nº 12.796/2013 regulamentou a ampliação da obrigatoriedade da matrícula escolar dos quatro aos dezessete anos de idade. Ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula para as crianças a partir dos quatro anos de idade – faixa que se refere à pré-escola – diversos setores da sociedade anunciaram sua preocupação com uma possível cisão interna entre os segmentos da Educação Infantil: a creche, que corresponde ao atendimento às crianças entre zero e três anos de idade; e a pré-escola, que atende

as crianças entre quatro anos e cinco anos e onze meses de idade. Essa preocupação referia-se, ainda, à possibilidade de antecipação de práticas relacionadas ao Ensino Fundamental para as turmas da pré-escola sob o argumento da obrigatoriedade para essa idade. Campos (2010) destacando a característica da obrigatoriedade ser estabelecida a partir do critério idade e não do critério etapa de ensino ressaltou a “tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária”. (CAMPOS, 2010, p. 11).

A autora ressaltou ainda a necessidade de se pensar na qualidade da educação ofertada para além da significativa e necessária ampliação do tempo de experiências escolares. Ela problematizou que a maneira como as redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, vem se organizado para assimilar a incorporação das crianças de quatro anos à faixa de escolaridade obrigatória deixa dúvidas sobre o impacto dessa normatização na vida escolar e no desenvolvimento desses estudantes. Seus argumentos evidenciaram a preocupação com as práticas educativas oferecidas às crianças considerando-se suas especificidades. Para Campos (2010) o direito à educação pressupõe a exigência de qualidade e o respeito às necessidades das crianças em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego, ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento. A autora entende que as condições necessárias para um atendimento de qualidade são diversas, em cada faixa, como por exemplo, a proporção entre adultos e crianças, a organização dos espaços, as atividades de vida diária como banho, alimentação, repouso, entre outras; os materiais destinados às práticas pedagógicas, os brinquedos, os artefatos artísticos e culturais e tantos outros. Campos foi enfática ao afirmar que “não se garante o direito à educação para crianças de quatro anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo da escola tradicional já superado até para os alunos mais velhos”. (CAMPOS, 2010, p. 14).

A exemplo do que ocorreu com a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças a partir dos quatro anos de idade apresenta o risco de que as práticas adotadas para as turmas destas faixas etárias venham a se aproximar mais das práticas exercidas no Ensino

Fundamental do que aquelas propostas para a Educação Infantil. Em grande medida, esse risco está atrelado à maior preocupação pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é o processo de alfabetização das crianças. Soma-se a essa preocupação a disparidade estabelecida entre dois marcos legais para a consolidação do processo de alfabetização: o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A legislação, como resultado dos tensionamentos e movimentos da sociedade, muitas vezes é controversa. A análise desses documentos contribui para algumas reflexões, mas também aponta aspectos que são contraditórios. O Plano Nacional de Educação – Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - estabeleceu, na meta cinco, que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, correspondendo aos oito anos de idade; já a Base Nacional Comum Curricular – Portaria nº 1.570, do Ministério da Educação, de 21 de dezembro de 2017, estabeleceu que o trabalho pedagógico voltado para que as crianças se alfabetizem esteja delimitado no primeiro e no segundo anos, correspondendo aos seis e sete anos de idade.

A diminuição de um ano para a consolidação da alfabetização das crianças gera impactos nas práticas pedagógicas tanto do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil com grande possibilidade de provocar um efeito descendente e antecipatório de expectativas de resultados. Recentemente, uma nova ação no âmbito das políticas educacionais veio se somar aos fatores que corroboram esta preocupação: a promulgação do Decreto Federal nº 9.765/2019 que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Esta legislação estabeleceu as crianças da primeira infância e as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental como seu público-alvo; paralelamente, as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram definidas como seus agentes. O documento apresenta a conceituação de termos e expressões como “consciência fonêmica” e “instrução fônica sistemática” que se relacionam a aspectos mais voltados para o desenvolvimento da tecnologia da alfabetização, em contraposição à abordagem dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que estabelecem a importância das experiências das crianças com as diversas linguagens expressivas – gestual, verbal, plástica, dramática e musical – e a garantia de experiências que possibilitem às crianças a

criação de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Apesar de o decreto discriminar a priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, a proposta estabelecida para a Educação Infantil com “práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral” e “literária emergente” abre a prerrogativa de desenvolvimento de práticas educativas que já estejam diretamente vinculadas ao processo de alfabetização. Observa-se, nessa política nacional, a ênfase dada à apropriação da linguagem escrita como um processo técnico e mecânico de relações entre fonemas e grafemas, que desconsidera as crianças como sujeitos socioculturais, inseridas em relações discursivas e de produção de sentidos.

Como uma política pública, a PNA desdobrou-se em ações práticas como foi a publicação do edital de convocação nº 02/2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) da Educação Infantil. Este edital previa a aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Educação Infantil; obras pedagógicas de preparação para a alfabetização; além das obras literárias destinadas aos estudantes e professores da Educação Infantil, caracterizando uma política pública de entrada de livros didáticos na Educação Infantil nos moldes do que já acontece, de longa data, no Ensino Fundamental. A partir dessa ação política no âmbito do Governo Federal, é possível confirmar a suspeita levantada por setores da sociedade civil sobre a cisão interna na Educação Infantil com a consequente aproximação da pré-escola às práticas já consolidadas no Ensino Fundamental.

Evidenciando a cisão interna entre os segmentos da Educação Infantil – creche e pré-escola - motivada pela preocupação com a alfabetização das crianças, observa-se também a ação realizada em Belo Horizonte, pela Secretaria Municipal de Educação, no segundo semestre de 2020. Com o intuito de orientar as instituições educativas sobre os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos remotamente com as crianças devido à pandemia da Covid-19 e o fechamento das escolas, foi lançado o documento “Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia” (BELO HORIZONTE, 2020). Nesse documento, foram elencados os “Conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização, letramento, alfabetização matemática e numeramento: proposta para o

trabalho com crianças do recorte etário de quatro a oito anos” em que foi dada ênfase à faixa etária da pré-escola e às habilidades voltadas para o processo de alfabetização das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma breve análise desse material possibilitou que se identificasse a desconsideração do segmento creche nos processos de apropriação da linguagem escrita, e a concepção mais estreita desse processo de apropriação pelas crianças mais velhas quando se dá maior atenção ao eixo nomeado como “Apropriação do sistema alfabético/ortográfico de escrita” em detrimento de outros eixos, como “Cultura escrita”, “Leitura” ou “Produção de textos escritos”.

Os dois exemplos citados, um federal e outro municipal, ilustram o quanto as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são instáveis e se constituem em terreno de disputas entre distintos projetos educativos e de sociedade. O cenário até aqui descrito permite a visualização de distintas e sobrepostas dimensões – social, política, cultural, legal, pedagógica - que se entrecruzam nas relações entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Os elementos trazidos visaram jogar luz sobre a complexa malha na qual se sustentam e se constituem as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e suas relações.

A seguir, são trazidas contribuições nacionais e internacionais que discutem o delicado momento da passagem de uma etapa para a outra.

2.1.1. Transição, ruptura e continuidade

Assim como no sistema educacional brasileiro, de forma recorrente, sistemas educacionais de outros países se ocupam das relações entre as diferentes etapas educativas abordando de maneira privilegiada, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental¹². As legislações, normatizações e/ou orientações que

¹² Cabe observar que cada sistema educativo adota nomenclatura específica tanto para o atendimento educacional à primeira infância quanto à faixa etária que se refere à educação obrigatória. A nomenclatura “Educação Infantil”, apesar de bastante difundida, não é exclusiva e pode ser substituída, em algumas circunstâncias por outras como “Pré-escola” (*Preschool*) ou “Jardim de Infância” (*Kindergarten*). A nomenclatura “Ensino Fundamental” encontra equivalentes em outros países como “Educação Primária” ou “Educação Obrigatória”. Outro aspecto que tem variação entre os diversos países é a idade de finalização da Educação Infantil e consequente entrada no Ensino Fundamental. Por se tratarem de sistemas de ensino próprios e com características distintas, é possível encontrar experiências em que as crianças iniciem o Ensino Fundamental com cinco, seis ou sete anos de idade.

emanam de seus sistemas educacionais enfatizam princípios norteadores que as fundamentam e que devem servir de guia para direcionar as propostas educativas ofertadas às crianças em ambas as etapas. González, Muñoz e Zubizareta¹³ (2019) descreveram os conceitos de “harmonização” e “continuidade” como coordenadas filosófico-educativas gerais que atribuem sentidos e dão sustentação às diretrizes de diversos sistemas educativos nacionais, por eles analisados. Eles se constituem em conceitos basilares, contemplados nos tratados pedagógicos que se propõem bem fundamentados, independentemente do sistema a que estejam ligados. Os autores estabeleceram “harmonização” como a busca em que duas ou mais partes que devem concorrer para o mesmo fim, não discordem entre si ou não se rejeitem. (Tradução livre).

Zabalza (1998) abordou a continuidade a partir do desafio de reconceituação do sentido do trabalho que se realiza na Educação Infantil. Segundo o autor, a Educação Infantil viveu um período de distanciamento conceitual das demais etapas que foi importante e necessário como forma de construir sua identidade e um estatuto autônomo dentro do percurso educacional. Entretanto, é importante que sejam feitos movimentos para reconstruir a ligação com o restante das etapas da escolarização obrigatória.

Ainda sobre a ideia de continuidade entre as etapas educativas, Rinaldi (2012), chamou atenção para a importância da compreensão da perspectiva dos sujeitos nesse processo. Perspectivas que apesar de serem muitas vezes divergentes precisam ser melhor afinadas visando ir além de processos pedagógicos e se constituírem como projetos de vida escolar. Segundo a autora, a continuidade é um fenômeno mais complexo do que a simples troca de informações sobre os níveis que foram alcançados pelas crianças. “(...). A continuidade que a criança procura tem a ver com fazer parte de um projeto, engajar-se nele: um projeto de vida cujas várias frações e cujos lugares de educação se conhecem e dialogam entre si, a partir de suas diferentes identidades, para ajudar nessa busca de identidade e sentido”. (RINALDI, 2012, p. 191).

¹³ Os autores descrevem e analisam experiências de diferentes países, compiladas e analisadas principalmente a partir dos documentos: *Oxfordshire Transition Project* (2010), na Inglaterra; o *Guía para la transición de los niños y niñas desde los Programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema educativo formal* (2014), na Colômbia; o *Steps to kindergarten transition* (Hawaii, EUA, 2004); o *Guide for supporting a successful school transition* (2010), no Canadá; o *Preschool to primary school transition initiative - Final Report* (2018), na Irlanda; o *National early childhood development strategy* (2009) e o *Continuity of learning* (2014), ambos na Austrália.

Tanto Zabalza quanto Rinaldi apontaram para a importância da proposta de continuidade dentro dos processos educativos. Muito mais do que estarem próximas entre si, é desejável que as etapas estabeleçam diálogos e interações de modo que seus princípios possam ser compartilhados e conhecidos, tornando a conexão entre elas um fenômeno que se inicia bem antes do término de uma e início da subsequente.

Na busca por organizar processos que viabilizem experiências de continuidade na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, iniciativas de diferentes sistemas educacionais nacionais, analisados por González, Muñoz e Zubizareta (2019) apresentaram princípios que se reiteram. Entre eles, destacam-se: (i) a transição como responsabilidade de todos aqueles que se relacionam com as crianças, sejam professoras de ambas as etapas, corpo técnico da instituição educativa e familiares; (ii) a transição como um processo e não um evento. Consistindo em ações que durem todo o ano anterior à mudança de etapa e o ano em que ela se efetiva, de modo a preparar as crianças para esse acontecimento. Ações estas planejadas e continuamente avaliadas; (iii) a criação de mecanismos nas experiências anteriores das crianças que levem em consideração as dúvidas, anseios e desejos das crianças e suas famílias, garantindo a efetiva escuta desses atores; (iv) o consentimento das crianças em participarem das ações relacionadas à transição; (v) a preparação e cuidados entorno deste processo voltados para o objetivo de proporcionar conforto, segurança e amparo às diversas necessidades que as crianças e famílias apresentem durante o percurso; (vi) a continuidade das experiências educativas das crianças buscando aproximar as práticas da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental, pautadas nas experiências prévias das crianças.

Para efetivação destes princípios, os autores apontaram que os sistemas educacionais constroem diferentes ações e estratégias, tais como: (i) reuniões para escuta e orientações às famílias; (ii) reuniões sistemáticas entre as professoras das duas etapas educativas, quer elas estejam na mesma escola, quer sejam de escolas diferentes pertencentes a um mesmo território; (iii) visitas das crianças e famílias às escolas que as receberão; (iv) encontros entre as crianças e as professoras que fazem parte da equipe do primeiro ano da etapa seguinte; (v) escuta das crianças pelas professoras para identificação de suas dúvidas, anseios e desejos; (vi) realização de atividades lúdicas com as crianças nas escolas que as receberão; (vii) elaboração de

relatórios pelas professoras a ser entregue às famílias, descrevendo o processo de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil; (viii) participação das professoras das duas etapas em ateliês e seminários para compartilhamento de boas práticas; (ix) sensibilização das professoras sobre “cultura infantil” e “cultura escolar”; (x) participação das famílias nos primeiros dias das crianças no Ensino Fundamental; (xi) criação de mecanismos para estreita comunicação entre escolas e famílias; (xii) realização de uma festa que caracterize o rito de passagem das crianças.

Nas experiências e documentos analisados pelos autores, foi possível observar, em graus diferentes, a recorrência de ações visando o bem-estar das crianças e de suas famílias diante da experiência de passagem de uma etapa educativa a outra. O cuidado relativo a esse momento tão delicado da experiência educativa das crianças tomado como ação institucional e como princípio dos sistemas educativos de vários países demonstra a importância dada às relações que se estabelecem entre ambas as etapas visando a criação de processos que possibilitem a harmonização e continuidade dos percursos educativos das crianças. Para que isso se efetive, é importante que cada uma das etapas seja compreendida dentro de suas características e finalidades, sem comparação ou concorrência entre elas, mas garantindo que princípios mais gerais sejam efetivados em ambas de modo a construir uma identidade comum.

Agir em direção à harmonização e continuidade dos processos formativos na passagem de uma etapa educativa para outra implica, também, em considerar as descontinuidades que são inerentes à essa transição. A própria natureza da transição pressupõe mudanças que só existem a partir da interrupção de uma determinada experiência e seu redirecionamento para outra. Analisar as relações entre as duas primeiras etapas da Educação Básica impõe, portanto, a necessidade de se reconhecer e considerar as rupturas inerentes à passagem de uma à outra. Como explicaram Dockett and Einarsdóttir (2017, p. 133)

As transições também foram caracterizadas como tempos de mudança. Na verdade, vários dos mesmos teóricos do desenvolvimento que notaram a importância da continuidade também propuseram que as transições são motivadas pela mudança [...] Com base na teoria sociocultural, Zittoun (2008, p.165) define as transições como os processos que seguem as rupturas, com rupturas, por sua vez, definidas como

rompimento[s] dos processos usuais (p.165), quando significados assumidos deixam de ser dados como garantidos. (Zittoun et al, 2003, p. 415) (Tradução livre).¹⁴

As transições, com suas conseqüentes mudanças, são fatores imprescindíveis para o desenvolvimento, marcam processos de crescimento impulsionando transformações que não se dariam não fossem as exigências provocadas por novas circunstâncias. White e Sharp (2007) argumentaram que as crianças sentem e demonstram prazer ao se deparar com novas experiências e superar desafios quando vivenciam a transição para o primeiro ano do Ensino Regular. Peters (2000¹⁵, *apud* DOCKETT e EINARSDÓTTIR, 2017) apontou que mais importante do que evitar a descontinuidade é garantir o suporte necessário às crianças para que elas sejam capazes de superá-la. Os autores salientaram que

reorientar a atenção para o impacto positivo da mudança durante a transição para a escola pode ajudar a destacar as formas em que as próprias crianças são agentes ativos em sua transição, adotando um gama de estratégias e abordagens à medida que navegam em seu novo status, ambientes, interações e expectativas. (DOCKETT e EINARSDÓTTIR, 2017, p. 144) (Tradução Livre).¹⁶

A perspectiva de identificar e potencializar os aspectos positivos das transições valida também as competências das crianças para se auto organizarem e criarem estratégias de superação das dificuldades encontradas. Longe de negar a necessidade de atenção e cuidados para com esses momentos nas trajetórias escolares das crianças, essa maneira de vê-los permite ampliar a compreensão desses fenômenos e seus desdobramentos.

Também no Brasil, Barbosa (2015) abordou a questão das descontinuidades considerando-as vitais pois implicam em desestabilizações que podem produzir crescimento e mudança. A autora propôs a relação de continuidade não apenas pela

¹⁴ Transitions have also been characterised as times of change. Indeed, several of the same developmental theorists who have noted the importance of continuity have also proposed that transitions are prompted by change [...] Drawing on sociocultural theory, Zittoun (2008, p.165) defines transitions as “the processes that follows ruptures”, with ruptures in turn defined as “disruption[s] to the usual processes” (p.165) when “taken-for-granted meanings cease to be taken for granted” (ZITTOUN et al, 2003, p. 415)

¹⁵ PETERS, Sally. **Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school**. Paper presented at the European Early Childhood Education Research Association Conference, London.

¹⁶ Refocusing attention to the positive impact of change during the transition to school can help to highlight the ways in which children themselves are active agents in their own transition, adopting a range of strategies and approaches as they navigate their new status, environments, interactions and expectations. (DOCKETT and EINARSDÓTTIR, 2017, p. 144)

similitude, mas também pela diferença que complementa, enfatizando o papel destas diferenças como demarcadores entre ciclos ou etapas educativas.

Assim, analisar as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental orienta-se por considerar as mudanças como significativas e também como elementos da própria continuidade na perspectiva de demarcarem momentos de transição, mas não necessariamente, interromperem o processo educativo dos estudantes. Nessa perspectiva, a busca pela continuidade envolveria a identificação do que deveria ser deixado para trás e também do que deveria ser mantido e ampliado. Uma proposta de continuidade em que as experiências vivenciadas pelas crianças, suas famílias e professoras pudessem ser percebidas o mais próximo possível de sua totalidade e em toda sua potencialidade.

Visando identificar no arcabouço acadêmico nacional como as continuidades e rupturas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram analisadas, realizou-se revisão da literatura por meio de consulta às bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Catálogo de Teses e Dissertações do Instituto de Capacitação, Assessoria e Pesquisa (ICAP); e catálogo da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) - trabalhos apresentados nas reuniões nacionais. Foram também consultadas a base de periódicos CAPES e Google Acadêmico para localização de artigos científicos relacionados ao tema. As pesquisas foram realizadas entre os meses de junho e setembro de 2019 e sua finalidade foi estabelecer um panorama do que já se havia produzido em torno do tema.

A amplitude dos resultados impôs a necessidade de criação de delimitadores mais restritos, com pesquisa aos títulos dos trabalhos que apresentassem termos explicitamente iguais aos colocados entre aspas, como "Relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental", "Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental", "Articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental", "Educação Infantil e o Ensino Fundamental", entre outros. Foi também aplicado o filtro de data, considerando os trabalhos realizados a partir de 1996, data da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual.

Os resultados mais significativos foram obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. As pesquisas realizadas no site da ANPEd foram direcionadas para os trabalhos selecionados e/ou encomendados nos Grupos de Trabalho 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e 13 (Educação Fundamental), a partir do ano 2000¹⁷. A seleção se deu pela identificação dos termos e temas nos títulos dos trabalhos, com leitura posterior dos resumos dos mesmos para verificação da relação com a temática desta pesquisa. A busca resultou em 24 resultados no Grupo de Trabalho 07 e 15 resultados no Grupo de Trabalho 13.

Em relação às teses e dissertações pesquisadas no catálogo CAPES, após a eliminação daquelas em duplicidade ou que não pertencessem à área de conhecimento da Educação, restaram 33 trabalhos considerados válidos para a revisão de literatura. A tabela com resumos destas pesquisas se encontra no Apêndice A. Destes, 26 trabalhos foram pesquisas de mestrado e sete de doutorado. Elas foram realizadas entre 1998 e 2018, um período que compreende vinte anos. Cinco destes trabalhos utilizaram a pesquisa documental como única fonte para produção de dados. Nas demais pesquisas foram identificadas, além da pesquisa documental, observação com produção de notas de campo, entrevistas, filmagens, fotografias, questionários, grupos colaborativos, projeto de intervenção, grupo focal e rodas de conversas com as crianças. Um destes trabalhos se constituiu em projeto de intervenção e outro em pesquisa colaborativa voltada para a aprendizagem da matemática. Os sujeitos das pesquisas foram as crianças, as professoras, pais e familiares, coordenadores pedagógicos, diretores das instituições e técnicos de órgãos oficiais. Seis pesquisas tiveram apenas as crianças como sujeitos e quatro tiveram apenas professoras como sujeito. As pesquisas foram realizadas por meio de diferentes estratégias que envolveram: (i) o acompanhamento de uma turma de Educação Infantil durante um período de tempo e sua continuidade no ano seguinte, por ocasião da sua passagem para o Ensino Fundamental, em uma mesma instituição; (ii) o acompanhamento de uma turma de Educação Infantil durante um período de tempo e sua continuidade no ano seguinte, por ocasião da sua passagem para o Ensino Fundamental, em instituições diferentes; (iii) o acompanhamento de experiências de uma única turma

¹⁷ Apesar da intenção de aplicar o mesmo recorte temporal adotado na pesquisa ao Catálogo de Teses e Dissertações CAPES – 1996 em diante – as consultas realizadas no site da ANPEd só obtiveram acesso para as reuniões nacionais realizadas a partir do ano 2000.

do final da Educação Infantil; (iv) o acompanhamento de experiências de uma única turma no início do Ensino Fundamental.

A seleção desses trabalhos se deu a partir da análise preliminar dos resumos das pesquisas. Foram, portanto, consideradas as informações que o (a) pesquisador (a) caracterizou como mais importantes, o que torna possível que existam trabalhos que não tenham sido levados em consideração em função do conteúdo disponível em seus resumos.

O volume de trabalhos encontrados indicou não apenas a relevância do tema como também os esforços que o meio acadêmico tem feito para compreender e contribuir com a reflexão e busca de caminhos para responder às suas questões mais desafiadoras. A análise dos resumos dos trabalhos permitiu a identificação de algumas categorias de análise mais frequentes: (i) os modos de interação; (ii) os tempos, espaços e rotinas; (iii) o brincar; (iv) a perspectiva da criança como sujeito; (v) a relação com a linguagem escrita.

Dentre as pesquisas identificadas, três delas foram mais detidamente estudadas, as quais são, brevemente, apresentadas a seguir.

Motta (2010) ao realizar pesquisa de doutoramento na cidade de Três Rios - Rio de Janeiro, entre 2007 e 2008, observou a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis e seus efeitos na transformação dos agentes sociais *crianças* em agentes sociais *alunos*. Esta pesquisa, que acompanhou a trajetória das crianças desde o início do último ano da Educação Infantil, até final do 1º ano do Ensino Fundamental em uma mesma escola, identificou que, apesar de estarem dentro de uma mesma instituição, Educação Infantil e Ensino Fundamental mantiveram identidades muito distintas marcadas por práticas e culturas escolares bastante diferentes. Conforme apontou a autora, "turmas alojadas num mesmo prédio escolar vivenciam realidades extremamente diferentes" (MOTTA, 2010, p. 155). A pesquisadora colocou em diálogo as culturas infantis e a cultura escolar, evidenciando mecanismos de disciplinarização e de resistência que se chocaram nas experiências cotidianas das crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Aspectos como a distribuição do tempo, a disponibilidade dos espaços e dos recursos materiais que funcionassem como recurso à imaginação, destinados às experiências que possibilitam o brincar na sua dimensão simbólica – o faz de conta, os jogos de papéis

desempenhados pelas crianças – foram indicativos da concepção que a escola pesquisada tinha sobre o papel das experiências das crianças. No caso em questão, foi priorizado, no Ensino Fundamental, o ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares em detrimento das experiências próprias da infância como o brincar espontâneo.

Na construção de uma subjetivação adequada ao projeto de disciplinarização, Motta destacou o papel da conformação dos corpos pela contenção dos movimentos e do controle do volume da voz, sujeitando-os à lógica da cultura escolar, regulando suas ações e possibilitando a construção de uma ideia de si voltada para o papel de aluno. Nesse processo, as sanções e recompensas, a disposição do mobiliário, a organização do tempo e práticas disciplinadoras como o uso da fila, por exemplo, se constituíram em ações praticadas pelas professoras do Ensino Fundamental como mecanismos de uniformização das crianças, submetendo-as às mesmas ações, nos mesmos horários, negando suas necessidades individuais em nome de um sujeito abstrato e genérico que é o aluno.

Entre as conclusões possíveis, Motta apontou a necessidade de criação de uma cultura compartilhada entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, a partir da aproximação dos conceitos de criança, aprendizagem, conhecimento e educação, dando especial atenção também para a dimensão do cuidado para além das necessidades fisiológicas, mas como uma postura ética que deve permear todos os níveis de ensino, independentemente da idade dos sujeitos envolvidos.

Outra pesquisa importante neste campo, foi o trabalho de doutoramento realizado por Neves (2010), na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, acompanhando uma turma de Educação Infantil no ano de 2008 e a sequência de algumas das crianças dessa turma no primeiro ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2009. Realizando-se em duas instituições, cada uma atendendo a uma etapa educativa, esta pesquisa destacou experiências muito distintas das crianças durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Enquanto na primeira etapa as práticas educativas se organizaram em torno do brincar e das rodas de conversa, respeitando as necessidades de deslocamentos e movimentos corporais das crianças, garantindo diversidade e riqueza de artefatos

cultuais à disposição delas, as interações e a consideração de seus ritmos e interesses pessoais, na escola de Ensino Fundamental verificou-se uma redução em relação aos usos do tempo e do espaço fora da sala de aula, a diminuição dos artefatos culturais disponíveis em sala de aula, a ênfase na permanência das crianças assentadas e em silêncio, e a priorização do ritmo coletivo em detrimento dos ritmos individuais.

A pesquisadora observou um desencontro entre as experiências do brincar e de apropriação do sistema de escrita alfabético nas duas etapas educativas. Se a escola de Educação Infantil, por um lado, garantiu a centralidade do brincar nas práticas pedagógicas, por outro lado, ela não possibilitou, de maneira sistemática nas atividades cotidianas, o espaço adequado para os interesses das crianças sobre os usos e sentidos da língua escrita. Já na escola de Ensino Fundamental, o brincar foi colocado em segundo plano em detrimento de experiências preparatórias para o processo de alfabetização, muitas vezes descontextualizadas e desconexas.

Enquanto as crianças da Educação Infantil foram apoiadas pelas professoras no processo de inserção no grupo por meio da vivência das brincadeiras, na construção dialogada de regras de participação e na negociação umas com as outras; no Ensino Fundamental, as regras foram colocadas pelas professoras à revelia das crianças que usaram a cultura de pares para se apoiarem mutuamente.

Neves relatou uma estratégia realizada para apoiar as crianças na transição de etapas educativas que vivenciariam. Foi realizada festa de encerramento anual, na qual, as crianças do último ano da Educação Infantil se despediram da escola e dos demais colegas de outras turmas. Apesar da iniciativa, a pesquisadora identificou que a elaboração, pelas crianças, a respeito da transição entre as etapas "foi efetivada de maneira que possibilitou uma frágil construção simbólica desse momento de passagem, no sentido de que o grupo teve poucas oportunidades de conversar sobre suas expectativas e ansiedades para o ano seguinte". (NEVES, 2010, p. 172).

Ao tomar como foco o registro da transição das crianças entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, Neves enfatizou a necessidade de a formação das professoras abordar meios de criar uma articulação entre o lúdico e a apropriação da linguagem escrita – dimensões fundamentais da infância contemporânea -

reconhecendo a necessidade desse debate se organizar em torno da perspectiva da experiência da criança.

Em suas conclusões, a pesquisadora estabeleceu que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental exigiu grande esforço de adaptação por parte das crianças devido à diferença das rotinas, do posicionamento das professoras nas duas etapas, das práticas educativas, dos processos de construção de conhecimento e dos artefatos culturais presentes nas duas escolas.

Uma terceira referência de pesquisa acadêmica para o estudo das relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi a pesquisa de mestrado, realizada por Faria (2018) que analisou a transição das crianças entre essas duas etapas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU) buscando compreender de que forma o lúdico, o brincar e a infância eram concebidos pelas crianças e professoras.

Essa pesquisa teve o diferencial de identificar não apenas na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental, experiências em que o brincar era contemplado diariamente no planejamento da turma como uma atividade “valorizada, em que a professora acompanhava e ainda oferecia elementos para potencializar a brincadeira, reconhecendo sua importância”. (FARIA, 2018, p. 95). Importante notar que a professora do Ensino Fundamental observada demonstrava concepção em torno do lúdico como experiência cultural da criança, com oferta de tempos e espaços para que as próprias crianças criassem suas brincadeiras levando-as à ação e à representação, ao agir e imaginar e não apenas como recurso didático-pedagógico para ensinar algum conteúdo disciplinar a elas ou como estratégia de descontração após o cumprimento de alguma tarefa escolar. A pesquisa também relatou momentos em que a professora do Ensino Fundamental levou, da própria casa, brinquedos que estimulavam o faz de conta, como bonecas, bichinhos de pelúcia e outros, reconhecendo sua importância para as crianças e identificando que a ausência desses materiais pode dificultar o processo de transição das crianças de uma etapa educativa para a outra. Semanalmente, no Ensino Fundamental, as crianças tinham um dia em que poderiam levar brinquedos de casa com tempo reservado para brincarem com eles. Além da organização de tempos e materiais para o brincar das crianças dentro da sala de aula,

elas tinham trinta minutos diários no parque infantil, preservando a experiência da brincadeira livre também em espaços abertos. Similarmente ao que ocorria na Educação Infantil, as crianças quando passavam para o primeiro ano do Ensino Fundamental tinham um horário durante a semana na brinquedoteca da escola. A garantia do brincar no planejamento semanal de atividades indicou a centralidade das crianças e suas vivências naquele contexto educacional, dentro de uma concepção que reconhecia as necessidades da infância e buscou garantir a infraestrutura necessária para sua vivência. Observou-se, desse modo, a presença efetiva da dimensão lúdica na proposta político-pedagógica da escola.

Outro aspecto central identificado na pesquisa foi a construção de um currículo pensado não somente para as crianças, mas, principalmente, com elas. Essa postura apontou para a efetivação da concepção de competência das crianças resguardando seu lugar de agentes sociais e culturais. Em seus apontamentos finais, Faria concluiu que, naquela instituição,

todos os caminhos apontam para a construção de um currículo cultural, em que as crianças possam criar e recriar suas culturas com seus pares, criando um ambiente acolhedor em que os professores reconheçam as vozes das crianças e seus discursos e garantam espaços para suas expressões espontâneas. Nesse sentido, a escola se constituiria em um cenário onde crianças, professores e familiares dialogam, trocam opiniões e aprendem mutuamente, ou seja, um espaço em que as crianças possam ter tempo e liberdade para respirar, para criar e, essencialmente, para brincar. (FARIA, 2018, p. 147).

As reflexões de Faria vão ao encontro da implementação de uma pedagogia voltada para a infância, que considere as crianças como atores sociais, produtoras de cultura, que redimensionam e dão novo significado a normas, regras, práticas sociais e costumes. Sujeitos que têm agência e que operam no mundo por meio de estratégias muito particulares. Por isso mesmo, dependem do acolhimento dos adultos em relação às suas formas de participação. A efetivação de uma pedagogia da infância pôde constituir-se em importante mecanismo para superar as tensões e possibilitar a convergência entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em sua pesquisa, Faria também relatou uma ação da escola, realizada com as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, no mês de abril daquele ano, com a finalidade de apoiar seus processos de transição entre as etapas. A psicóloga da

instituição educativa visitou a turma, realizando uma conversa sobre as mudanças que ocorrem nas vidas das pessoas, tendo como recurso, slides previamente preparados. Nessa ocasião, as crianças tiveram oportunidade de dialogar sobre as diferenças estruturais e pedagógicas experimentadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Se as duas primeiras pesquisas, tomadas como referência para esse estudo, identificaram importantes tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a terceira propôs possibilidades de convergência entre elas sinalizando que o principal caminho para esse encontro parte da garantia das crianças como foco do processo educativo. Todas as pesquisas apontam possibilidades de continuidade ainda que rupturas sejam inerentes à passagem de uma etapa educativa à seguinte.

Continuidades e rupturas que se materializam em múltiplas dimensões como os aspectos materiais e estruturais (brinquedos, livros, artefatos culturais, múltiplos e variados espaços organizados tanto dentro quanto fora das salas de aula, múltiplas e variadas organizações temporais de acordo com as diferentes necessidades pedagógicas, entre outros), aspectos interacionais (que possibilitem e estimulem as interações entre crianças de mesma faixa etária, entre crianças de diferentes faixas etárias, entre crianças e professoras, entre crianças e diferentes adultos da instituição escolar, entre crianças, famílias e escola), aspectos pedagógicos (as estratégias e possibilidades de participação das crianças, as escolhas curriculares, as metodologias adotadas, e outros).

Finalizando a primeira seção deste capítulo, observa-se que as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se constituem no bojo de fatores diversos e de grande complexidade. Aspectos que precisam ser considerados no seu conjunto e em relação uns com os outros de tal modo que as múltiplas influências possam ser tanto melhor compreendidas.

2.2. As crianças e as professoras: sujeitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

2.2.1. Crianças, infâncias e sua escolarização

O conceito de infância é uma construção social e histórica. Desse modo, ele se caracteriza de maneira diferente de acordo com o momento histórico e a sociedade a que se vincula. Estudos das áreas da história, da sociologia e da antropologia (ARIÉS, 1981; BECCHI e JULIA, 1989; CORSINI, 1996; LEITE, 1972; entre outros) apresentaram, no decorrer do último século, possibilidades de compreensão deste conceito a partir de diferentes abordagens vindas da História da Educação, História da Família e da Assistência à Infância, Sociologia da Educação, Sociologia da Família e do trabalho, entre outros (KUHLMANN JR., 2015).

A multiplicidade de enfoques que abordaram a infância buscando compreendê-la apontam na direção da complexidade desse conceito. Dentre eles, se destacam aqueles que a fundamentaram e localizaram seu enraizamento no fenômeno sociocultural como característica intrínseca à constituição das sociedades e da história humana. Nessa perspectiva, a infância seria a “representação que os adultos fazem do período inicial de vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. (KUHLMANN e FERNANDES, 2004, p. 12). Estes autores estabeleceram a história da infância como a história das relações em que os adultos e a sociedade em geral se relacionam com essa classe de idade; e a história da criança como a história das relações das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade.

Estabeleceu-se, portanto, uma distinção entre os conceitos de infância e crianças, definindo este último como os sujeitos que vivenciam um determinado tempo da vida que é a infância. E as crianças como atores sociais e históricos que vivenciam essa determinada fase da vida humana, de maneira transitória. A noção de infância como uma determinada classe de idade remete ao conceito de geração.

A compreensão da infância como categoria geracional auxilia na superação da visão deste grupo como aqueles que não falam¹⁸, não têm voz ou não têm recursos, para caminhar na direção do reconhecimento da sua intervenção social por meio das interações das crianças entre si e delas com os demais grupos geracionais. Estabelece, também, uma base sociológica para a compreensão da infância, aspecto essencial para o estudo e entendimento a respeito deste grupo, para além dos fatores biológicos e psicológicos que historicamente eram seus referenciais. Identificam-se, assim, as contribuições do campo dos Estudos Sociais da Infância (ALANEN, 2001; COHN, 2005; CORSARO, 2011; PROUT, 2010; QVORTRUP, 1991; SARMENTO, 2005; entre outros) para a compreensão sobre estes sujeitos e esta fase específica da vida humana.

Esse campo estabelece que a infância se constitui nas relações entre adultos e crianças (relações intergeracionais); e nas relações das crianças entre si (relações intrageracionais) por meio da cultura de pares. O conceito de cultura de pares evidencia a ação social das crianças entre si ao criarem “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações” (CORSARO, 2011, p. 128) produzidas e compartilhadas em relações que são sempre situadas social, cultural e historicamente. Por isso mesmo, marcadas por diferenças e desigualdades, mas que, ainda assim permitem o estabelecimento de elementos comuns que caracterizam um determinado grupo de sujeitos, em uma determinada fase da vida humana (SARMENTO, 2005).

Os Estudos Sociais da Infância colaboram na compreensão das crianças como atores sociais, sujeitos ativos na construção e determinação dos seus contextos de vida, nas vidas das pessoas que as rodeiam e da sociedade que integram. Em níveis e âmbitos distintos, adultos e crianças são definidos como sujeitos sociais que participam desse processo evidenciando as crianças como co-criadoras de sua condição social e política. Esse campo de conhecimento, já amplamente difundido, colabora na compreensão da condição diferenciada para os sujeitos da infância anteriormente relegadas ao lugar de depositárias das ações produzidas pelos adultos em relação a elas e à sua existência no mundo.

¹⁸ De acordo com a etimologia da palavra Infância, originária do latim – *infans*, aquele que não fala, não é dotado de voz.

Esse campo de conhecimento aponta que as crianças não são um “vir a ser” sujeitos do futuro, mas seres com poder de ação e intervenção social nesse período atual de suas vidas. Contrariamente ao que se acreditou durante muito tempo, elas não são mais vistas como seres manipuláveis, passivos, pré-sociais que devem ser socializadas por um processo de inculcação de valores, normas e comportamentos¹⁹ para somente a partir dessa aprendizagem serem capazes de terem ação social efetiva. A ação social das crianças se dá na infância, a partir das condições estabelecidas pelo seu desenvolvimento biológico, social e cultural na relação com as condições que lhes são ofertadas pelos adultos com os quais convivem. São, portanto, sujeitos que se constituem na interseção de suas instâncias de socialização, ao mesmo tempo em que, sobre elas atuam (SIROTA, 2001). As crianças vivenciam as relações sociais e com elas interagem em um processo desigual de forças no qual são submetidas a normas e padrões sociais, ao mesmo tempo em que dão novo significado às mesmas. Elas se tornam, ao mesmo tempo, produto destas relações e suas produtoras. “Um movimento de mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças em suas interações” (SARMENTO, 2005, p. 373). Nas diversas instituições educativas das quais participam e em ambas as etapas educacionais – Educação Infantil e Ensino Fundamental - as crianças contribuem no redimensionamento e transformação das condições de participação que lhes são atribuídas.

As crianças atribuem novos significados à cultura, às normas sociais, às práticas econômicas, e tantos outros aspectos da sociedade a partir da perspectiva lúdica e simbólica que criam nas brincadeiras, na relação com seus pares de idade e com as outras gerações. Sua percepção sobre o conjunto de elementos constitutivos da cultura é marcada pela quebra da temporalidade e sequencialidade, podendo ser simultaneamente composta por aspectos factuais e ficcionais, gerando uma lógica explicativa própria. Elas realizam grandes esforços no sentido de compreenderem e darem sentido para os acontecimentos, relações e modos de funcionamento da vida social da qual fazem parte evidenciando seu papel ativo. Essa compreensão evidencia

¹⁹ Refere-se ao conceito de socialização de Emile Durkheim (1911). O reconhecimento da participação social e cultural das crianças superando a visão estrutural-funcionalista constitui-se como um dos grandes esforços teóricos que marcaram a emergência e constituição do campo dos estudos sociais da infância.

o caráter social e a “importância da atividade coletiva e conjunta das crianças na maneira como elas negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si.” (CORSARO, 2011, p. 31).

Ao se relacionarem com a cultura, a sociedade e suas diversas instâncias, as crianças se apropriam dos modos de ser e de agir característicos de seu grupo e de seu tempo histórico. Elas interagem com os aspectos da cultura buscando compreendê-los e, nesse movimento, utilizam-se dos conhecimentos e das ferramentas de que dispõem. Elas realizam essa compreensão de maneira apropriativa, entendendo aspectos de forma diferente em um movimento que foi denominado por Corsaro (2011) como Reprodução Interpretativa, e que tem como produto uma cultura própria, a cultura de pares.

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem *ativamente para a produção e mudança culturais*. (CORSARO, 2011, p. 35-36)

As crianças partem dos elementos sociais e culturais que têm à sua disposição e com os quais convivem, tanto presencialmente em casa, na rua, na escola, quanto remotamente pelos meios de comunicação e interação digital. Elas buscam se apropriar destes elementos reproduzindo atitudes, falas, rotinas, reações que observam nos adultos e nas demais crianças com as quais convivem. A reprodução, por meio da imitação, se constitui como um dos mecanismos privilegiados para a aprendizagem e se estabelece como uma das bases nas quais as crianças se sustentam para compreender o mundo e as relações que as cercam. Entretanto, o conceito de Reprodução Interpretativa chama atenção para o fato de que esta reprodução não se realiza como cópia idêntica do original, mas como uma referência a partir da qual as crianças estabelecem um diálogo acrescentando, retirando, misturando outros elementos, produzindo novas interpretações e modos de percepção próprios, o que deriva na produção de cultura. O conceito de Reprodução Interpretativa reconhece e valida a ação das crianças sobre o mundo, buscando compreendê-lo e significá-lo,

referenciando a visão a respeito delas como sujeitos produtores de cultura, diligentes e ativas.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), aprofundando a reflexão sobre a infância, avançaram na radicalidade de colocá-la como uma condição marcada pela possibilidade de criação de novos sentidos e significados por meio da experiência e não como um tempo cronológico linearmente definido. As autoras propuseram a compreensão da infância como um devir que não está relacionado a um tempo futuro, mas a uma infinita possibilidade de recriação e de tornar-se sempre algo novo e diferente, por meio da experimentação. Um devir que remete à ideia de infância como criação, como acontecimento, como possibilidade artística e disruptiva da realidade, produzindo novas e inusitadas compreensões, de modo a devolver-lhe a ideia de multiplicidade e possibilidade de pensar e criar a diferença.

Nesse sentido, ao aproximar a ideia de infância do conceito de experiência, há a construção de subjetividades, faz-se a saída de in-fante (não falante) à condição de falante, transforma-se a língua em discurso, insere-se numa cultura e abre-se para a construção de outras culturas e outras linguagens. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009, p. 195).

A infância é compreendida, portanto, como a possibilidade do surgimento do novo, tanto literalmente no nascimento de novas vidas, quanto na construção de percepções e visões que sejam originais. Os mecanismos que as crianças utilizam para essa ação no e sobre o mundo foram identificados por Kramer (2006) como especificidades da infância, sendo elas especialmente “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”. (KRAMER, 2006, p. 15).

A identificação destas características intrínsecas da infância aponta para a compreensão da sua alteridade, a partir do reconhecimento de sua ação e inserção social, e das especificidades dessa ação, abrindo perspectivas para a análise de como são consideradas as crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental bem como sobre as propostas educativas a elas destinadas, em cada uma destas etapas. As crianças estão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental²⁰. O documento

²⁰ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/1990, criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos. Considerando, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/1996 e suas leis complementares, estabelecem a Educação Infantil para as crianças entre zero e cinco anos e o Ensino Fundamental para os estudantes entre seis e quatorze anos de idade, conclui-se que ambas as etapas educativas têm as crianças em seu bojo.

Proposições Curriculares – Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (2010), em seu caderno introdutório, se refere, por diversas vezes, às crianças, pré-adolescentes e adolescentes como os sujeitos pertencentes ao recorte etário destinatário dessa etapa educativa. As categorias “infância” e “criança” ultrapassam os limites entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, podendo ser consideradas como um dos importantes pontos de convergência entre ambas.

É ainda importante ressaltar que as maneiras como as várias sociedades se relacionaram com a infância não se constituem em uma trajetória linear e ascendente. Na atualidade do século XXI, observam-se reiterados movimentos de defesa dos direitos das crianças, a existência de importantes e consistentes legislações voltadas para seu reconhecimento e proteção que convivem com disparidades sociais e econômicas levando-as a situações de enorme risco social e individual, vítimas de abusos físicos, sexuais e simbólicos, da exploração pelo trabalho infantil e de inúmeras privações de toda ordem. As diferentes realidades históricas, sociais, culturais e econômicas desmistificam a existência de um modelo universal de infância apontando para a existência concomitante de múltiplas infâncias que se constituem e coexistem no cerne das diferenças e desigualdades que caracterizam as sociedades atuais. De maneira especial, a sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades estruturais históricas que impactam diretamente nas diferentes infâncias que coexistem em seu bojo. Nesse sentido, não é possível falar em infância no singular, e torna-se imprescindível considerar as múltiplas infâncias que existem na atualidade.

No conjunto diverso das diferentes formulações sobre a infância é importante destacar o conceito elaborado na Idade Moderna dado seu significado no bojo das transformações históricas, sociais e econômicas que tiveram lugar nesse período e que produzem consequências até os dias atuais. O advento da Modernidade trouxe consigo a construção de uma determinada noção de infância que teve importantes desdobramentos no seu processo de institucionalização, especialmente a partir do século XVII. A frequência das crianças à escola²¹ fundamentou-se na compreensão

²¹ Por frequência à escola considera-se o acesso ao nível de ensino regular básico ofertado à época. A frequência à escola não se constitui como o único, nem o mais importante fator de caracterização da infância na Modernidade. Ressalta-se que essa concepção surgiu e se modificou a partir da análise e entrecruzamento de diferentes aspectos da sociedade. Dentre eles, podem ser destacados também a construção de um conjunto de saberes de diferentes áreas do conhecimento humano sobre a criança e seu desenvolvimento; a administração simbólica e definição de regras de inclusão e interdição às crianças na sociedade; a

desse momento diferenciado da vida humana e inaugurou dois dos pilares da Modernidade: (i) a institucionalização das crianças e (ii) sua separação do mundo dos adultos (SARMENTO, 2005).

Junto com a definição do período da vida próprio das crianças foi estabelecido também o lugar social a elas destinado: a escola. Seguiu-se, então, a invenção de programas, regras, práticas e instrumentos especificamente destinados às crianças (CHAMBOREDON e PRÉVOT, 1973) constituindo-se como o “enquadramento das crianças a papéis institucionalmente prescritos” (MARCHI, 2010, p. 190). A construção social de uma norma para o comportamento infantil relacionando as crianças ao lugar institucional da escola estabeleceu para elas o “ofício de aluno” (SIROTA, 1993; PERRENOUD, 1995). Ser criança passou a significar estar irredutivelmente vinculado a ser um aluno, sendo ela caracterizada socialmente a partir dos parâmetros esperados para o sujeito aprendiz.

O ofício de aluno pode ser definido antes de tudo como a aprendizagem das regras do jogo escolar. Ser bom aluno não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a jogar o jogo da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência. (MARCHI, 2010, p. 191).

Pode-se afirmar que a escola retirou a criança do âmbito privado, levando-a para o âmbito público, e tomou para si alguns dos cuidados que anteriormente estavam alojados na família. Ao retirar do núcleo familiar a exclusividade pela proteção e formação educativa das crianças, a escola as situa em uma dimensão pública e as torna objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, publicamente definidos. Esta institucionalização da infância constituiu epistemologicamente dois objetos para o mesmo ser. “Criança” e “aluno” apesar de se referirem aos sujeitos da infância, dizem respeito a olhares e perspectivas bastante distintas a eles lançados.

A institucionalização das crianças, no mesmo movimento em que lhes garantiu visibilidade social, em alguma medida, provocou a perda da sua individualidade para

disseminação da escola pública, a partir do século XIX; entre outros (SARMENTO, 2011). Entretanto, é importante notar que a crescente institucionalização das crianças foi um dos fatores relevantes para o estabelecimento da infância como um momento específico no decorrer da vida humana.

adequá-las a processos e procedimentos prescritos, uniformizando a relação com o conhecimento reduzida a ações de transmissão-aquisição. Essa herança histórica tem reflexos nas maneiras com as quais tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental veem e se relacionam com os sujeitos da infância, constituindo-se em fator que poderá auxiliar na análise das relações entre as duas etapas educativas.

A efetivação dos fins e objetivos da escola dependia da uniformização dos processos, de alunos passivos e submissos, que permanecessem silenciosos e atentos para assimilarem e repetirem as informações passadas pelos professores. Desse modo, criou-se o controle do tempo e sua divisão em horários, bimestres ou semestres, com listas de conteúdo definidos que deveriam ser garantidos; o uso de artifícios de controle por meio da disciplinarização, como a sirene para marcar o início, término das aulas e o intervalo do recreio; a adoção de mecanismos de verificação da aprendizagem por meio de testes orais e escritos; a criação de procedimentos meritocráticos de valorização dos alunos que se encaixassem no modelo proposto e punição daqueles que tentassem subvertê-lo. Mecanismos que foram evoluindo de modo que, na atualidade, se observa o fenômeno da experiência de aluno, em que os alunos se tornam autores de sua socialização escolar, sendo capazes de dominar suas experiências e transformar a educação escolar não meramente em um processo de inculcação, mas também em um trabalho pessoal sobre si mesmos e sobre os outros com os quais convivam (SIROTA, 2001). A apropriação e manutenção de uma cultura específica ao ambiente escolar será tratada mais especificamente na seção 2.3.

Vinculado à escola se estabeleceu o projeto de reprodução das normas sociais e de transmissão cultural de modo que as crianças fossem vistas como um projeto de futuro, quando já tivessem recebido a educação que lhes garantiria a moldagem civilizatória reguladora das relações entre os homens. A escola se tornou uma experiência inevitável na vida das crianças invadindo todo o conjunto da vida social (CATANI, 2003).

2.2.2. Professoras e docências

Na esteira do processo de constituição e consolidação da escola como aparelho de Estado, concomitantemente ao estabelecimento do ofício de aluno, remodelava-se

a identidade de outro sujeito primordial ao processo pedagógico: o professor. Sua caracterização profissional, nos moldes em que se tem na atualidade, e a trajetória histórica da carreira do magistério são produções interligadas ao aparecimento da Escola Moderna e da ideia de aluno. A educação escolar, ofertada nesse período, destinava-se a crianças e jovens em faixas etárias que podem ser correlacionadas ao atual Ensino Fundamental.

O contexto histórico e econômico de organização da escola da Idade Moderna exigia um determinado perfil pessoal e profissional dos docentes que se caracterizava, entre outras coisas, pelo rigor do comportamento, afeição pela disciplina e pela obediência, caracterizando-os como modelos de virtude; a adoção de práticas educativas baseadas na transmissão do conhecimento e aferição da aprendizagem por meio da memorização; utilização de metodologias baseadas na meritocracia e adesão a ações classificatórias dos alunos. Em suma, a ação profissional dos docentes deveria estar em consonância com o projeto civilizatório emergente pois

A história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores. (NÓVOA, 1987²², *apud* CATANI, 2003, p. 585).

O lugar social atribuído à escola e o papel destinado aos professores localizavam-se em um projeto maior de engajamento da população ao novo modelo produtivo. Ele precisava ser acolhido e promovido voluntariamente pela sociedade, incumbência na qual a escola e os docentes tiveram ação de grande significado, construída e consolidada gradativamente no movimento de passagem do modelo educacional da Idade Média para a Modernidade.

Em meados do século XVIII, teve início a ampliação da oferta de vagas para mulheres nas escolas em comparação ao panorama que existia anteriormente. Naquele momento, apenas algumas mulheres das classes abastadas tinham acesso à educação

²² NÓVOA, António. *Les temps des professeurs – analyse socio-historique de la profesison enseignante au Portugal (XVIIIe – Xxe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

formal que ocorria em poucas instituições particulares, em conventos ou por meio de preceptoras que ensinavam em casa. No Brasil, a lei de 15 de outubro de 1827 deu à mulher o direito à educação por meio da criação das escolas de primeiras letras para meninas. Em função dos princípios religiosos e culturais definirem a separação por sexo dos estudantes e seus mestres, a criação de vagas escolares para meninas fez também surgir maior demanda pelas professoras, impulsionando a abertura de escolas normais para mulheres (DEMARTINI e ANTUNES, 1993). O projeto de Lei que criava as primeiras escolas normais para mulheres no Brasil, em 1830, determinava também que, o magistério primário das escolas públicas seria realizado preferencialmente por elas. A entrada feminina na carreira do magistério e sua consolidação nessa atividade profissional foram marcadas pela crescente diferenciação e discriminação sexual existente entre a docência masculina e a feminina. A mesma lei de 1827, que criou as escolas de primeiras letras para meninas, também estabeleceu diferenças curriculares entre as disciplinas que poderiam ser ministradas por homens e por mulheres, cabendo a elas as disciplinas para as quais a remuneração era menor (DEMARTINI e ANTUNES, 1993).

Apesar das constantes tensões vivenciadas pelas professoras no decorrer de sua trajetória profissional, o exercício da docência era cercado pela imagem de profissionais bem-sucedidas, bem recompensados, felizes e prestigiadas. Nadai (1991), abordou a ideia de educação como apostolado, dominante no Brasil principalmente entre os anos 1930 e 1970. Evidenciando elementos de conformação social, sua pesquisa identificou grupos cujas trajetórias de vida foram marcadas por resistências, lutas e sofrimentos. Mas que, ainda assim, se consideravam privilegiados pela relevante missão que desempenhavam (NADAI, 1991²³, *apud* CATANI, 2003).

A carreira docente, marcada por frequentes mudanças nas políticas governamentais que influenciavam suas condições de formação, atuação, remuneração e reconhecimento social, constituiu-se ao longo dos séculos, e nos mais diversos países, entremeada por disputas. Sua trajetória histórica se estabeleceu no bojo das relações sociais e econômicas a reboque do papel atribuído à escola na consolidação do projeto civilizatório hegemônico da então emergente sociedade

²³ NADAI, Elza. **A educação como apostolado: história e reminiscências**. São Paulo: FEUSP, 1991.

industrial. Seu surgimento, nos moldes em que se configura atualmente, está marcado por binarismos, como: religiosidade/ laicidade; conhecimento acadêmico/ conhecimento prático; atuação profissional/ ação missionária; valorização social/ precarização da remuneração; além de ser fortemente influenciada por aspectos culturais como o viés maternal e a caracterização feminina da profissão.

Entretanto, a despeito de todas as transformações vivenciadas em sua constituição até os dias atuais, a docência realizada com crianças e jovens cuja faixa etária se equipara ao recorte do atual Ensino Fundamental sempre esteve vinculada à educação formal, principalmente aquela realizada no interior de escolas. A formação das gerações mais jovens por meio da transmissão de saberes e conhecimentos constituía o cerne dessa categoria profissional.

Diferentemente dessa realidade, a atuação docente na Educação Infantil se constituiu nas contingências do processo histórico que deu origem a esta etapa educativa. Na diversidade da gênese do atendimento educacional às crianças menores de 6 anos situa-se uma carreira docente multifacetada, marcada por contradições e em busca de sua identidade, ainda no tempo presente.

O atendimento institucional às crianças da Educação Infantil se constituiu a partir de duas vertentes diferentes. Uma delas foi majoritariamente oriunda de movimentos da sociedade civil e/ou religiosos cujo atendimento à primeira infância²⁴ nasceu, “em todo o mundo ocidental da iniciativa de organizações não estatais, privadas ou não – obras de assistência ou de solidariedade social [...]” (FORMOSINHO, 2016, p. 91). Essa gênese produziu uma enorme diversidade de organizações institucionais para este atendimento educacional entre as quais é possível identificar instituições de Educação Infantil subsidiadas por empresas ou autarquias, grupos religiosos ou comunitários, com ou sem fins lucrativos. Uma outra vertente de atendimento à Educação Infantil se constituiu a partir de propostas pedagógicas especificamente criadas para a criança menor de seis anos com um caráter eminentemente educativo, como os Jardins de Infância criados por Froebel, em 1840.

²⁴ Segundo a Lei Federal nº 12.257, de 8 de março de 2016, art. 2º, primeira infância é o período de vida que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos, isto é, os 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

No Brasil, o surgimento das instituições de Educação Infantil se deu a partir da junção de forças e múltiplos interesses: políticos, econômicos, pedagógicos, médicos, jurídicos e religiosos. Diferentemente da necessidade europeia de criação de creches para atender as demandas da população feminina de ter onde deixar seus filhos a fim de incorporarem a crescente força de trabalho industrial, no Brasil não se observou essa peculiaridade, mas outra. Kuhlmann Jr. (2015) aponta que “a creche popular foi criada – e até hoje ainda mantém muito dessa característica – mais para atender às mães trabalhadoras domésticas do que às operárias industriais”. (KUHLMANN JR., 2015, p. 81). A Lei do Ventre Livre é um exemplo de contexto social que impulsionou a necessidade de criação de creches. Ao definir a liberdade para as crianças filhas de mães escravizadas nascidas a partir de 1871, essa lei gerou o inconveniente para as donas de casa de não saberem o que fazer com os filhos de suas escravas domésticas, criando a necessidade de se ter um local para seu abrigo e guarda. Outra característica era o sentido filantrópico atribuído a essas instituições. A oferta de vaga em uma creche era tratada como uma benesse, um privilégio a respeito do qual as mães e famílias das crianças deveriam ser gratas. Mesmo no início do século XX, quando as creches eram criadas ligadas a uma indústria, o discurso subjacente à sua instalação as colocavam como uma dádiva dos filantropos e não como um direito das mães trabalhadoras e seus filhos.

Paralelamente, os Jardins de Infância, criados sob a inspiração de Froebel, destinando-se às crianças das camadas sociais mais abastadas, traziam a proposta de complementação da educação familiar, em um intercâmbio entre as esferas privada e pública, mesclando criação materna e cidadania responsável. O próprio Froebel, ao defender que a educação fosse ministrada por “jardineiras” conclamava as mulheres a aplicarem suas qualidades maternais no contexto público da instituição educativa, o que ele chamou de “maternidade espiritual”. O movimento dos Jardins de Infância, que nasceu buscando aplicar no âmbito público as qualidades femininas - que anteriormente permaneciam exclusivamente no âmbito privado - derivou na possibilidade de conscientização profissional feminina, despertando sua autonomia intelectual.

Embora carregada de ambiguidades, essa transposição espacial da mulher do privado para o público auxiliou na construção de um novo papel histórico e profissional:

a docência para crianças bem pequenas. Nos Jardins de Infância ou escolas infantis, voltadas “inicialmente e de forma predominante para as crianças nascidas de famílias das elites” (VIEIRA, 1999, p. 28), a docência se realizava “respondendo aos objetivos de socializar e preparar a criança de quatro a seis anos para o ensino elementar ou fundamental”. (IBID, p. 29). Vieira (1999) esclareceu ainda que, no Brasil, a expansão dos jardins de infância se deu lenta e gradualmente até os anos 1970, tendo se iniciado, por volta de 1950, a partir de um outro formato de atendimento que foram as classes anexas de pré-primário instaladas nos estabelecimentos de ensino primário. A presença do atendimento à Educação Infantil no interior de escolas primárias marcava claramente o caráter pedagógico desse atendimento e a caracterização da docência nos Jardins de Infância ou classes anexas dentro da carreira do magistério. Em contrapartida, nas creches e escolas maternais, voltadas para as crianças oriundas das famílias pobres e sem recursos para garantir condições básicas aos seus filhos, as crianças estavam sob a tradição assistencial, com efetivação de cuidados de saúde, higiene, alimentação, acolhimento e salvaguarda. Para esse atendimento não era exigida formação profissional e os atributos procurados nas mulheres que cuidariam das crianças eram, preferencialmente, já terem sido mães e demonstrarem carinho e afetividade.

O estabelecimento da identidade docente desta etapa educacional se constitui em intrincado desafio. A singularidade da docência na Educação Infantil, em contraposição ao caráter de racionalidade, cientificidade e objetividade que dominam a docência nos demais níveis de ensino, prescinde do reconhecimento de características intrínsecas aos bebês e crianças até cinco anos de idade: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; da amplitude das ações de cuidar e educar pressupondo a educação integral das crianças; da necessidade de estabelecer uma rede de interações alargadas entre as profissionais que as atendem e entre profissionais e famílias; da importância de integração entre o conhecimento e a experiência, entre os saberes e os afetos como intrínsecos nessa atividade pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). A despeito das demais etapas educacionais também prescindirem de ações de cuidado e educação interligados, integrando o conhecimento com as demais dimensões humanas, essas características tornam-se imprescindíveis na Educação Infantil dadas as especificidades das crianças na primeira infância.

Também faz parte dessa identidade docente o atendimento às necessidades físicas das crianças que, em função da sua idade, precisam desenvolver o controle corporal para se assentarem, ficarem de pé, realizarem a marcha, comerem por si mesmas, terem o controle de esfíncteres e tantas outras ações corporais; o apoio no desenvolvimento progressivo da linguagem oral pelas crianças, com o domínio dos sentidos e significados criados e atribuídos na interação entre as pessoas; o acompanhamento às crianças em seu processo de terem maior consciência de si mesmas e sobre os outros; o suporte para sua busca de compreensão das relações que se estabelecem entre as pessoas em seu entorno, as normas, modos de conduta, valores que se constituem no bojo da cultura e que se modificam constantemente. Enfim, habilidades profissionais de amplo espectro relacionadas e constituintes da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas que possibilitam a percepção da complexidade que envolve a docência nesta etapa educativa. As especificidades da docência na Educação Infantil marcam fortemente as relações entre esta e a docência que se realiza com as crianças durante o Ensino Fundamental, caracterizando-se como um fator importante nas relações entre estas etapas.

As características inerentes à atividade docente na Educação Infantil, por se assemelharem fortemente às atribuições maternas na ação de cuidado dos filhos, geraram, desde a criação das creches e escolas maternas, a vinculação direta dessa atividade com o trabalho doméstico e as funções culturalmente naturalizadas como femininas (BATISTA e ROCHA, 2018). Esse fato é uma das principais explicações para a predominância de mulheres na docência da Educação Infantil desde a sua gênese, em oposição à docência eminentemente masculina destinada aos jovens e ao nível de Ensino Superior. A associação das atividades de docência com crianças ao gênero feminino, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil produziu uma confusão entre atividade profissional e obrigação moral, desqualificando a atividade docente e esvaziando o conteúdo profissional da carreira (KRAMER, 2008).

A mudança desse panorama foi se construindo entremeada com a luta das mulheres por seus direitos sociais e profissionais, pelos direitos das crianças e pelo reconhecimento da Educação Infantil como etapa educativa. Muitas décadas se passaram até que a profissionalização da docência na Educação Infantil fosse

legalmente reconhecida e, somente no final do século XX, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi estabelecida a função docente para toda a Educação Básica. De maneira especial, a formalização do reconhecimento sobre a profissionalidade da docência na Educação Infantil atendeu “a uma antiga reivindicação de parte significativa do movimento docente e das professoras da Educação Infantil que defendiam a denominação de professor tanto para o profissional de creche quanto para o da pré-escola” (BONETTI, 2006, p. 3).

Para além do reconhecimento legal, permanece ainda o desafio da construção da identidade da docência nesta etapa educacional. A complexidade das ações de educação e cuidados dos bebês e crianças bem pequenas que devem buscar contemplar as especificidades dos sujeitos nessa fase da vida humana implica na necessidade de criação de uma nova lógica para se compreender o trabalho educativo profissional com os sujeitos da primeira infância. As características intrínsecas à educação e cuidados das crianças da Educação Infantil remetem também à intersetorialidade desse atendimento educacional envolvendo aspectos de saúde física e emocional, de assistência, de educação, de vivências culturais e artísticas, entre outros. A natureza plural dessa atividade implica na persistência do desafio da constituição dessa identidade docente que se apresenta até os dias atuais, em pleno século XXI. A caracterização da docência na Educação Infantil, que apresenta aspectos bastante distintos da docência no Ensino Fundamental, se estabelece como um dos fatores que impactam as relações entre as duas etapas, uma vez que gera comparações, discriminações e desqualificações. A despeito do reconhecimento legal da profissão, o reconhecimento social às práticas educativas da Educação Infantil como ações profissionais teoricamente fundamentadas, ainda permanece como um problema.

Acrescente-se a essa tensão a contribuição ainda deficitária dos cursos de formação inicial. Em grande parte dos currículos desses cursos, não se veem contempladas as especificidades da Educação Infantil o que promove uma formação a reboque dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma excessiva carga teórica em detrimento de disciplinas mais práticas. Kishimoto (2008) interrogou a discrepância entre o currículo dos cursos de formação universitários e as necessidades formativas que eles deveriam atender. Segundo a autora, considerando as características dos

processos de aprendizagem das crianças pequenas, seria muito mais adequado que os cursos de Pedagogia estivessem organizados em grandes campos de conhecimento mais interligados como linguagens, brinquedo e brincadeiras, corpo e movimento, ambiente etc. Ela questionou a configuração dos currículos ponderando que a formação profissional deveria passar por processos similares aos modos como as construções de conhecimentos se dão pelas crianças, de modo que a homologia dos processos de formação e de ensino pudesse favorecer o conhecimento a ser adquirido.

A busca pela coerência entre formação e atuação profissional se constitui em desejável oportunidade de qualificação dos cursos de formação de professores quando o próprio tempo destinado ao estudo já se configuraria como oportunidade de efetiva inserção nos meandros da prática educativa. Em relação à docência na Educação Infantil, dadas as características tão próprias e específicas das crianças pequenas, essa possibilidade torna-se elemento de significativa relevância na formação profissional. Compreende-se esse movimento como um processo também construído histórico, social e pedagogicamente.

Finalizando esta segunda seção que buscou compreender a ideia de infância construída nas décadas recentes e um pouco do percurso histórico da docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, reitera-se a contribuição desse conhecimento para a reflexão sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

2.3. Culturas escolares

As culturas escolares - juntamente com os marcos legais, políticos, sociais e as características das docências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - se constituem como mais um elemento de relevância no estudo das relações entre estas duas etapas. Elas se estabelecem nas experiências escolares, ao mesmo tempo que as delineiam, sendo aqui compreendidas como o

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que

podem variar segundo as épocas” (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Elas se referem, portanto, além dos conhecimentos, às ações, atitudes, normas criadas e implementadas no interior das escolas cotidianamente, apropriadas pelos sujeitos que ali interagem e que têm por finalidade estabelecer modos de conduta, tanto para as crianças quanto para os adultos. Estudantes, professoras, demais funcionários, familiares são submetidos às culturas escolares, sendo simultaneamente por ela moldados e seus co-construtores. Silva (2006) destacou a importância dos sujeitos na constituição e manutenção das culturas escolares, eminentemente por meio dos seus discursos, formas de comunicação e linguagens presentes na convivência escolar. A ação coletiva desses sujeitos, dentro de um determinado ambiente, que é a escola, estabelece um sistema autossustentável de valores e princípios que molda os comportamentos, as expectativas e os projetos de vida acadêmica. Um mecanismo de tal modo engendrado que resulta na sujeição voluntária de seus participantes estabelecendo a submissão de todos a regras que são impessoais. “Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo cuidadosamente regulado [...] cada um submete a sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 15).

A forma de subordinação é impessoal. Ou seja, os sujeitos que vivenciam os processos educativos – sejam eles adultos, jovens ou crianças – se submetem a regras e modos de conduta que devem ser seguidos por todos. Estes sujeitos se apropriam das normas de comportamento de tal modo que elas se tornam a maneira de conceber as relações dentro do espaço escolar. Elas deixam de ser uma imposição exterior e se transformam em códigos de conduta voluntária, por meio dos quais os participantes moldam seus próprios comportamentos. Esse processo apropriativo se inicia com a informação das regras aos novos ingressantes na comunidade, mas não somente de modo objetivo elas se tornam conhecidas. A própria imersão no cotidiano escolar consiste na mais eficiente forma de socialização dos estudantes possibilitando que a cultura daquela instituição seja absorvida nas experiências diárias. Assim, os sujeitos envolvidos em uma determinada rotina escolar se adaptam ao seu conjunto de regras, normas de conduta e valores sem, muitas vezes, os nomearem ou com eles se

relacionarem conscientemente. Assim, a escola realizou e ainda realiza um importante papel no processo civilizador das sociedades ocidentais ao contribuir para a existência de um controle complexo e estável da conduta que é introduzido nos sujeitos desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, algo ao qual ele não consegue resistir (ELIAS, 2015).

As culturas escolares mobilizam sentimentos, experiências e símbolos que são reconhecidos e compreendidos por seus participantes, o que gera um forte sentido de comunidade (BOTO, 2014). Estabelece-se um código que é decifrado por seus membros em um compartilhamento de significados inerente à experiência escolar e reconhecido por aqueles que dela fazem parte. O compartilhamento dos rituais possibilita o sentido de pertencimento levando os que deles participam à agradável sensação de estarem incorporados ao grupo.

Alguns desses rituais são expressivamente definidores do ambiente escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil: as crianças em fila ou fazendo “trenzinhos” para se deslocarem; a distribuição dos estudantes em turmas sequenciais por idade; a construção de horários para as diversas matérias curriculares ou para os diferentes momentos da rotina diária; a marcação da divisão do tempo por meio de sirenes, músicas ou outros; a organização do espaço da sala com carteiras individuais enfileiradas e a professora à frente, ou com mesinhas coletivas distribuídas pela sala com a professora à frente; a exposição dos conteúdos feita pela professora no quadro; a distribuição dos conteúdos em blocos temporais como trimestres ou semestres; a organização dos estudos por projetos temáticos ou centros de interesse; a organização espacial das crianças assentadas em roda para os momentos de conversa entre elas e a professora; os períodos de avaliações formais como as provas; e tantos outros procedimentos próprios da vida escolar.

Mas, apesar desses rituais serem inerentes à experiência escolar e não serem encontrados em outra instituição social, as culturas escolares derivam do diálogo da escola com a sociedade na qual ela se encontra. Autores que realizaram estudos sobre as culturas escolares (BOTO, 2014; CHERVEL, 1998; JULIA, 2001; SILVA, 2006; VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001; entre outros) estabeleceram a criação de uma cultura própria da escola na articulação desta com a sociedade mais ampla na qual ela se

encontra inserida. Assim, é por meio da “análise das condições sócio-históricas da emergência da forma escolar, do modo de socialização que ela instaura, das resistências encontradas por tal modo que permite definir esta forma [...] e perceber sua unidade” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 12). Somente no bojo dos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos de um grupo se torna possível identificar as características que se transportam para o interior da instituição escolar e contribuem na constituição de sua cultura específica. Julia (2001) corroborou essa alegação afirmando que as culturas escolares não podem ser compreendidas sem o estudo das relações que elas mantêm com o conjunto das demais culturas que lhe são contemporâneas – religiosa, política, popular. É, portanto, na interação com o projeto civilizatório de uma sociedade, ou grupo social, e suas culturas que as culturas escolares se constituem.

Elas também se transformam em meio à própria dinâmica social: modificam-se pela ação dos sujeitos que criam novos projetos civilizatórios e, conseqüentemente, novos projetos educativos; ou que fazem adaptações em modelos educativos criando novas propostas. Desse modo, é possível observar diferentes projetos educacionais coexistindo simultaneamente, materializados por meio de diferentes culturas escolares. É nessa perspectiva que se encontram elementos das culturas escolares do Ensino Fundamental presentes na Educação Infantil e vice-versa, fenômeno que potencializa as relações entre as duas etapas educativas. Observam-se também características de diferentes modelos educacionais da Educação Infantil, ou do Ensino Fundamental, presentes nos modos de organização e rotinas de uma mesma instituição denotando a pluralidade de inspirações que podem existir em uma única proposta pedagógica. A dinâmica social oportuniza diversas trocas e influências intercambiadas entre as diferentes etapas educativas, entre o interior da escola e o contexto social mais amplo e entre diferentes propostas pedagógicas dentro de uma mesma instituição escolar.

Simultaneamente em que responde a um projeto político de sociedade, a escola se torna também parte constituinte e transformadora do mesmo. A cultura característica do ambiente escolar não apenas responde a demandas da sociedade como também as conforma e estabelece. Chervel (1998), identificou na própria natureza do processo educativo escolar a origem desse acontecimento. Ele esclareceu que toda ação escolar veicula mensagens que não são apenas informativas, mas

educativas. O ensino se traduz na realização de uma certa educação que tem nuances estéticas, políticas, intelectuais, racionais, literárias e que moldam, ainda que implicitamente, valores e visões de mundo. Junto com os conteúdos curriculares, a criança aprende também as justificativas sobre sua relevância, ela

se impregna intimamente de todo o aparelho conceitual que os mecanismos didáticos puseram em ação com esse objetivo [...] É isso que chamamos hoje uma "disciplina escolar", isto é, um fenômeno cultural absolutamente particular, próprio da escola e que não pode ser nunca exatamente remetido às ciências, às artes ou às diferentes práticas culturais que têm seu curso, e frequentemente sob o mesmo nome, na sociedade global. (CHERVEL, 1998, p. 175).

As culturas escolares se organizam, portanto, a partir de maneiras próprias de perceber e veicular o conhecimento assim como criam a justificativa para esse modo particular com que ele é abordado. De tal modo que a denominação "disciplina" escolar se refere mesmo à disciplinarização dos meios com que os estudantes acessam o conhecimento. Esse fenômeno, levado ao extremo, reduz a percepção dos processos de aprendizagem apenas às experiências chanceladas pela didática escolar, tornando menos importantes e não reconhecidas as experiências familiares, comunitárias ou autônomas de aprendizagem. Na esteira deste processo, é possível encontrar exemplos de famílias que buscam, na Educação Infantil, elementos próprios das culturas escolares do Ensino Fundamental, afirmando este modelo educativo como o que garante acesso ao conhecimento sistematizado e à aprendizagem.

Outro viés dessa impregnação social de um determinado modelo característico da instituição escolar sobre o que seja a formação educativa das crianças e jovens foi tratado por Vincent, Lahire e Thin (2001) ao discorrerem sobre as práticas socializadoras de grande parte das famílias da atualidade. Os autores mencionaram as atividades extraescolares – música, dança, prática de esportes, entre outras - como exemplos do transbordamento do modo escolar de socialização para a sociedade em geral. Eles citaram a ênfase dada a comportamentos como o respeito às regras, a disposição para a regularidade e a disciplina da vontade como meios para a aquisição de saberes específicos e oportunidade de desenvolvimento; condutas que são típicas da experiência escolar. Percebe-se a incorporação do modelo escolar a experiências

que, por suas características, são provenientes da cultura popular, ou de experiências culturais de determinados grupos sociais ao longo da história.

Do mesmo modo que a legitimação de determinadas práticas e rituais do modelo escolar orienta experiências sociais diversas, ela também direciona as perspectivas que se têm em relação ao trabalho pedagógico das diferentes etapas educativas. Barbosa (2006) apontou que algumas práticas que surgiram no ensino obrigatório orientaram a organização do trabalho nas creches e pré-escolas, como a ideia de que a cada grupo etário de crianças deve corresponder um determinado conjunto de conhecimentos; a normalização das crianças com criação de hierarquias entre os "bons" e os "maus"; o monopólio da professora em relação ao planejamento; a repetição como estratégia de aprendizagem e outros. A autora citou ainda a pesquisa de Apple (1982)²⁵ com uma turma de jardim de infância de uma escola pública norte americana em que evidenciou-se o papel da escola na interiorização de normas e regras pelas crianças. O estudo mostrou que, em poucos meses, o professor havia criado com as crianças, um conjunto social de significações por meio do qual o trabalho pedagógico tornou-se facilitado. As crianças se acostumaram a um certo grau de arbitrariedade em suas atividades escolares; diferenciaram as atividades de estudo das de lazer considerando as primeiras mais importantes que as demais, obedeceram às ordens do adulto realizando as atividades dentro do tempo definido, com o material determinado e visando a um resultado já previamente esperado.

Essa constatação aponta para um papel apropriado pela Educação Infantil de conformar a ação das crianças ao modelo escolar tornando-as adaptadas aos comportamentos desejáveis e esperados para os alunos. Ou seja, tanto na submissão das crianças a normas e valores sociais quanto à sua subordinação a atitudes desejáveis no interior da própria instituição escolar, a Educação Infantil também participa do processo de sujeição das crianças, desde muito pequenas.

Elucidando esse processo, Barbosa (2006) mencionou o papel central que as rotinas adquirem, na Educação Infantil, no processo de internalização das culturas escolares. É importante salientar que as rotinas, como elementos inerentes à cotidianidade, são essenciais na construção da estabilidade e segurança pelas crianças.

25 APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

A previsibilidade da sequência de acontecimentos garantida por meio das rotinas se constitui em ação estruturante que possibilita o exercício de novas experiências em um ambiente diferente da casa e da família. Entretanto, ao mesmo tempo em que amparam as crianças e as ajudam a se auto organizarem, as rotinas também possibilitam a prontidão necessária para as ações dos sujeitos envolvidos no ambiente educativo, sejam eles crianças ou adultos, ao estruturar a organização institucional e orientar as subjetividades em uma direção comum. As rotinas se constituem, desse modo, em mecanismos privilegiados para a incorporação das diferentes culturas escolares pois são adquiridas pela prática e pelos costumes, sem a necessidade de justificativas ou argumentação teórica; estruturam-se em rituais e hábitos, sem necessidade de reflexão; e se fixam a partir da repetição sistemática, resistindo à possibilidade de mudanças.

Tanto a Educação Infantil, como também o Ensino Fundamental tem suas culturas escolares, que se estabelecem e se consolidam por meio das rotinas sistemáticas. Elas não são exclusivas de uma etapa ou outra, e nem mais ou menos presentes de acordo com a etapa educativa. Cabe ainda destacar que, é a própria existência das rotinas e de sua estabilidade que promovem o suporte necessário para sua quebra e recriação.

A interiorização das normas e papéis sociais não tem apenas a função de socialização ou de reprodução, pois nelas ocorre, ao mesmo tempo, a exteriorização, pelos indivíduos, de novas formas de sociabilidade, de interação e de modos de vida. Assim, os sujeitos vão constituindo-se, simultaneamente, como seres colonizados e resistentes, genéricos e singulares. (BARBOSA, 2006, p. 38)

Por se constituírem no bojo de processos históricos e sociais, as culturas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se influenciam mutuamente e sofrem múltiplas interferências da sociedade em que estão inseridas. Nesse sentido, é possível identificar amálgamas diversificados que produzem não uma cultura escolar para cada etapa, mas múltiplas culturas escolares, tão diversas quanto as próprias escolas e seus projetos educativos. O que leva à conclusão que as culturas escolares não se estabelecem, necessariamente, a partir da etapa educativa, mas das características do projeto civilizatório que se pretende implementar em uma

determinada instituição e para uma determinada população. Assim como elas se modificam também a partir das respostas e demandas dessa população às culturas escolares vivenciadas.

É possível encontrar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, instituições educativas cujas práticas sejam promotoras da participação das crianças, de seu engajamento em relação ao próprio aprendizado e de sua atuação social. Há instituições que têm como princípios a formação de sujeitos solidários, cooperativos e também questionadores e argumentativos. Nesses casos, as culturas escolares, estabelecidas por meio das práticas, rituais e costumes a que se submetem adultos e crianças, são permeadas pela experiência da escuta, do debate, da valorização da argumentação e da pluralidade de ideias.

A análise das culturas escolares existentes nas instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental é um aspecto relevante para o estudo das relações entre as duas etapas, além de se constituir em fator de identificação dos projetos educativos que marcaram seus percursos históricos.

Finalizando este capítulo, conclui-se que, junto com o panorama político-social e os sujeitos da relação educativa, as culturas escolares compõem o cenário complexo das relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental que se pretendeu delinear. Sua discriminação em diferentes seções se deu exclusivamente com a finalidade de realizar uma abordagem melhor delineada de cada um deles. Entretanto, é de grande importância que a leitura e sua análise levem em consideração a inter-relação e interdependência entre os mesmos.

Estabelecido esse panorama, o próximo capítulo traz a discussão para o contexto específico desta pesquisa, apresentando a aproximação ao campo e expondo o desenho metodológico elaborado visando proporcionar a abordagem mais adequada para as questões de pesquisa propostas.

3. CONTEXTO DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo, que se encontra dividido em três seções, apresenta o percurso metodológico da pesquisa e as etapas do trabalho de campo. A primeira seção, “Aproximações ao contexto das duas etapas no município de Belo Horizonte”, situa a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no contexto das políticas públicas da cidade de Belo Horizonte, explicitando o direcionamento político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação que motivou essa pesquisa. A segunda seção, intitulada “A abordagem metodológica”, delinea as características gerais da pesquisa. A terceira e última seção, “O trabalho de campo” relata a organização e realização do trabalho de campo, que se desdobrou em dois momentos: uma etapa inicial e exploratória, que se realizou presencialmente, e uma segunda etapa, com entrevistas coletivas remotas para a escuta de professoras e coordenadoras pedagógicas, que se realizou remotamente devido ao fechamento das escolas em função da pandemia da Covid-19.

3.1. Breve cenário do atendimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no município de Belo Horizonte

No contexto educacional municipal, destaca-se o movimento de ampliação de turmas de Educação Infantil em escolas que anteriormente atendiam somente ao Ensino Fundamental, fato que desencadeou o problema de pesquisa aqui investigado.

Apesar de, na maioria das vezes, o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental acontecer em espaços e prédios distintos, no decorrer da trajetória histórica desses atendimentos educacionais é possível encontrar esse funcionamento compartilhado em uma mesma instituição. Vieira (1999) aponta que, desde a década de 1950, as chamadas “classes anexas de pré-primário aos estabelecimentos de ensino primário” foram uma estratégia de atendimento às demandas sociais por Educação Infantil. Essas turmas eram condicionadas à disponibilidade de salas, o que somente se configurava após o atendimento à demanda das crianças na idade do ensino obrigatório tornando a existência dessas turmas oscilante, a cada ano. “Não havia,

portanto, garantia para a continuidade do atendimento às crianças da Educação Infantil nessas escolas, o que dificultava a articulação do trabalho com os outros ciclos. ” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 27). Nessas circunstâncias, observa-se que a Educação Infantil se constituía, tanto em relação à disponibilidade de espaço físico quanto de formulação de política pública, como uma etapa subalternizada ao Ensino Fundamental.

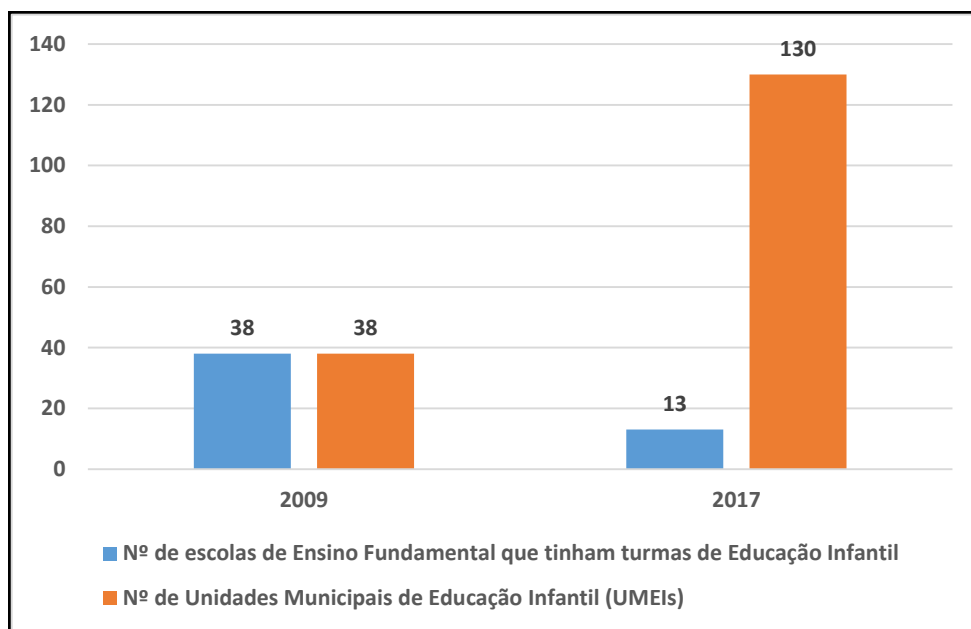
A partir de 2003, visando corrigir uma dívida histórica em relação ao atendimento público para as crianças de zero a três anos e ampliar o atendimento às crianças de três a cinco anos, o governo municipal construiu as primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). Estas unidades tinham um projeto arquitetônico próprio, pensado para o atendimento à primeira infância, contemplando a autonomia das crianças, suas possibilidades de exploração e vivência do espaço como sujeitos que aprendem por meio das interações (BELO HORIZONTE, 2014). O surgimento das UMEIs iniciou um processo de atendimento prioritário²⁶ da Educação Infantil nesses prédios que possibilitava o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais conectados com os princípios e concepções preconizadas na legislação e em documentos norteadores nacionais e municipais.²⁷ A ampliação do número de UMEIs possibilitou, progressivamente, a centralização do atendimento das crianças entre zero e seis anos nessas instituições.

O gráfico a seguir apresenta um comparativo entre a quantidade de Escolas Municipais de Ensino Fundamental que tinham turmas de Educação Infantil e a quantidade de UMEIs, entre os anos de 2009 e 2017, período em que ocorreu uma grande ampliação de vagas para atendimento à esta etapa educativa.

²⁶ Concomitante ao atendimento nas UMEIs, permanecia o atendimento nas instituições comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais parceiras do município, nas treze escolas municipais de atendimento exclusivo à Educação Infantil e em algumas escolas municipais que ainda mantinham classes anexas de Educação Infantil.

²⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2000 e, posteriormente, 2009); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Base Comum Curricular Nacional (2017); Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2014 e 2016) e outros.

Gráfico 01 – Comparativo entre o número de Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e o número de UMEIs.



Fonte: Da autora, 2021.

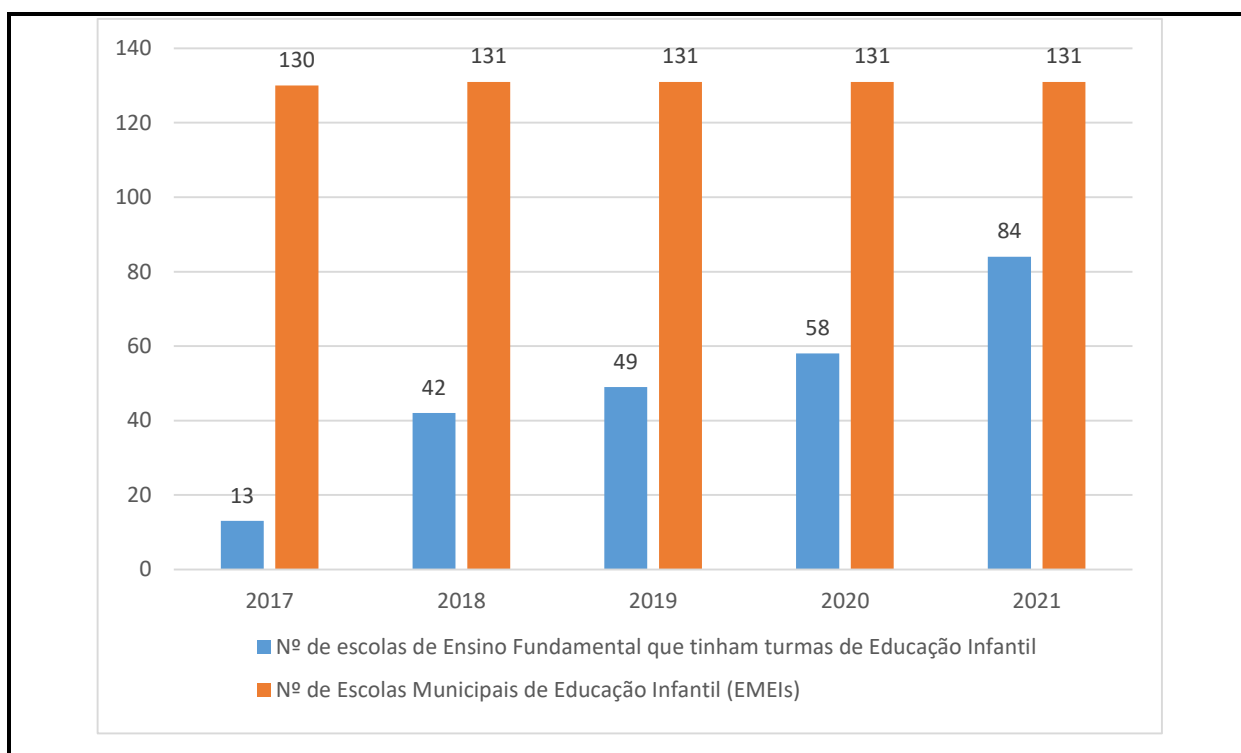
Observa-se que o número de turmas de Educação Infantil públicas municipais existentes em escolas de Ensino Fundamental passou de 38 (trinta e oito), em 2009, para 13²⁸ (treze), em 2017. Esses dados, apontam para um movimento de redução dessas turmas. No mesmo período, o número de UMEIs passou de 38 (trinta e oito) para 130 (cento e trinta), evidenciando uma política pública que priorizou a ampliação de vagas para o atendimento à primeira infância em espaços específicos, que buscavam contemplar, do ponto de vista estrutural e pedagógico, as especificidades desse atendimento.

A partir de 2018, esse movimento se inverteu, quando a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) impulsionou a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil por meio da abertura de turmas, para as crianças entre dois e cinco anos, em escolas anteriormente exclusivas para o Ensino Fundamental. A

²⁸ Dados obtidos no site da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Consulta realizada em 14/10/2021. O número total de Instituições públicas municipais de Educação Infantil conta ainda com treze escolas de atendimento exclusivo à Educação Infantil que já existiam antes da construção das UMEIs.

estratégia adotada pelo governo municipal apontou um direcionamento político diferente das gestões anteriores, que, como se vê acima, estabeleceram a diminuição desse formato de atendimento. O gráfico abaixo demonstra a ampliação de vagas para a Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, comparativamente ao número de EMEIs²⁹ no mesmo período.

Gráfico 02 – Número de Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e EMEIs entre 2017 e 2021.



Fonte: Da autora, 2021.

Das treze escolas de Ensino Fundamental que tinham turmas de Educação Infantil, em 2017, passou-se para quarenta e duas, em 2018, quarenta e nove, em 2019, cinquenta e oito, em 2020 e oitenta e quatro em 2021³⁰. No mesmo período, apenas uma nova EMEI iniciou seu funcionamento. A leitura desses números indica a

²⁹ A partir da Lei Ordinária nº 11.132, de 18/09/2018, as UMEIs passaram a ser chamadas de EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil, com autonomia administrativa e financeira para estas instituições.

³⁰ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED).

ampliação do atendimento à Educação Infantil em prédios originalmente destinados ao atendimento do Ensino Fundamental.

Visando auxiliar as escolas que se encontravam nessa nova realidade a construírem transições harmoniosas das crianças dos três aos oito anos, aproximando as propostas pedagógicas das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação iniciou o “Projeto Appia – um olhar para a infância”, em dezoito das quarenta e duas escolas que iniciaram o atendimento à Educação Infantil, em 2018. Em 2020, de acordo com informações da SMED³¹, o Projeto Appia estava presente nas cinquenta e oito escolas de Ensino Fundamental que receberam turmas de Educação Infantil. Seu objetivo era “articular e integrar a educação infantil e o ensino fundamental, em razão das possibilidades de convívio em um mesmo espaço físico escolar de crianças de três a oito anos” (PROJETO APPIA: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA, 2020, consulta realizada em 05/08/2021). A implementação do projeto consistia na realização de atividades, no interior das escolas, mediadas por grupo de profissionais da SMED, visando envolver professoras, coordenadoras pedagógicas, familiares e crianças, estimulando a escuta e disponibilidade das profissionais para a construção e implementação de um Plano de Trabalho Pedagógico Integrado, que estivesse em consonância com o Projeto Político Pedagógico de cada instituição. (IBID).

Considerando a reabertura de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, a partir de 2018, é importante ressaltar que ela se deu em uma realidade bastante distinta da que ocorreu a partir dos anos 1950. Entre os aspectos mais relevantes, é possível destacar o patamar em que se encontrava essa etapa educativa, no município de Belo Horizonte, com uma política pedagógica específica e reconhecida socialmente; a existência de uma carreira profissional para o Professor para a Educação Infantil, no município, com concurso próprio; a legitimação da Educação Infantil nacionalmente estabelecida a partir da Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009 e pela Base Nacional Comum Curricular, de 2017 que explicitaram a identidade dessa etapa da Educação Básica; a definição política da SMED de implantação da Educação Infantil em caráter permanente em

³¹ Dados recolhidos no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, consulta realizada em 05/08/2021.

algumas escolas de Ensino Fundamental em decorrência da diminuição de demanda de vagas para essa última etapa, o que se constatava pela persistência de salas ociosas em muitas escolas do município³².

Observa-se assim, que tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental têm suas identidades, características e finalidades suficientemente formuladas, o que as coloca em um mesmo patamar de reconhecimento do ponto de vista das normatizações legais. Apesar disso, do ponto de vista da implementação e efetivação dessas identidades na prática, conforme suscitado no capítulo dois, ainda permanecem significativos desafios.

Outro aspecto importante a ser considerado na abertura de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental é a possível tensão gerada com a entrada de uma nova etapa educativa em uma escola que já tinha uma tradição e cultura escolar estabelecidas e em funcionamento. A chegada das novas turmas, com sujeitos – professoras e crianças – que não existiam nesse contexto, possivelmente, demandaria negociações envolvendo os participantes desse processo.

O início da coexistência das duas etapas circunscritas ao espaço físico de uma única instituição escolar, se caracterizou como o elemento disparador para esta pesquisa. Inicialmente, algumas questões foram estabelecidas: 1. Em que medida a coexistência de ambas as etapas, em um mesmo espaço físico poderia criar fatores de aproximação ou de distanciamento entre elas? 2. A coexistência evidenciaria concepções em disputa, expectativas e características dos projetos educativos de cada uma das etapas? 3. Como as crianças e os profissionais – professoras, coordenação pedagógica e direção escolar – vivenciariam e significariam essa coexistência?

Se por um lado, a entrada da Educação Infantil em escolas já tradicionalmente de Ensino Fundamental poderia presumir a submissão da primeira à cultura escolar e às expectativas da segunda; por outro lado, o nível de independência e identidade que a Educação Infantil já havia alcançado poderia provocar a revisão dessas expectativas e a formulação de novos posicionamentos por ambas as etapas. No viés dessas reflexões, o objetivo principal da pesquisa foi investigar as relações entre as duas

³² Informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED).

etapas educativas em uma escola que atendia exclusivamente ao Ensino Fundamental e que passou a atender também à Educação Infantil, analisando os impactos nas concepções, organização e funcionamento de ambas as etapas e seus desdobramentos.

A partir do objetivo da pesquisa, foi construído o delineamento metodológico, apresentado a seguir, visando melhor contemplar essa proposta de investigação.

3.2. A abordagem metodológica

A amplitude e natureza deste objetivo situam a pesquisa no campo das investigações qualitativas. Bento (2012) explica que a pesquisa qualitativa se caracteriza por estar enraizada na perspectiva dos sujeitos nela envolvidos. O estudo sobre uma escola que, anteriormente, possuía exclusivamente turmas de Ensino Fundamental e passou a atender turmas de Educação Infantil pressupõe a escuta dos sujeitos envolvidos nessa experiência para saber, a partir de suas perspectivas, o que se modificou; que percepções eles têm sobre a entrada dessas turmas e quais os impactos dessa nova realidade no fazer educativo tanto do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil.

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que as pesquisas qualitativas se agrupam a partir de um conjunto de características como a pormenorização descritiva de pessoas, locais e conversas e pela busca por investigar os fenômenos em seus contextos próprios; a priorização das perspectivas dos sujeitos da investigação; e a não formulação prévia de hipóteses a serem testadas. A pesquisa qualitativa abre possibilidades para que o campo a ser investigado se apresente em toda a sua complexidade, ficando a cargo do pesquisador selecionar os aspectos que considera mais relevantes, cotejando os dados gerados e suas questões de investigação. A análise sobre o que aconteceu na escola quando da entrada de uma nova etapa educativa refere-se a um contexto de pesquisa significativamente amplo, entretanto, essa análise respaldada por observações assim como por respostas das participantes, em um certo período de tempo, possibilita estabelecer uma relação entre o geral e o específico referendando o caráter qualitativo da pesquisa.

Nesse exercício, foram escolhidos os instrumentos metodológicos “observação participante” com produção de notas de campo e “entrevistas semiestruturadas”. Uma das características desse tipo de entrevista é possibilitar o delineamento e construção do problema da investigação no decorrer de sua realização. Conta, ainda, com o engajamento do pesquisador visando a compreensão mais ampla do problema investigado e suas diversas interfaces. Desse modo, a entrevista semiestruturada abre condições para maior riqueza para a produção de dados (ZAGO, 2003), caracterizando-se como instrumento privilegiado para esse estudo.

O desenho metodológico construído inicialmente para a pesquisa teve que ser remodelado devido à pandemia da Covid-19 que provocou a suspensão das atividades presenciais nas escolas, a partir de março de 2020. Assim, a pesquisa se constituiu em duas etapas.

A primeira parte da pesquisa foi realizada em uma única escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, caracterizando-a, neste momento, como um estudo de caso envolvendo o lugar, a instituição e as pessoas que nela se inseriam (BARTLETT e VAVRUS, 2017). Yin (2014³³, *apud* BARTLETT e VAVRUS, 2017) ao definir o estudo de caso enfatizou sua característica empírica, que investiga fenômenos contemporâneos em profundidade e no seu contexto com o mundo real, ou seja, muitas vezes, os limites entre o fenômeno/ lugar estudado e o contexto social mais amplo não são claramente delimitados. Esse aspecto abre possibilidades para que o caso estudado se torne interpretativo de uma realidade mais abrangente permitindo generalizações (STAKE, 1995).

Nesta etapa, além das observações e produção de notas de campo, foram também realizadas entrevistas com algumas professoras, coordenadoras pedagógicas e direção. Duas dessas entrevistas aconteceram em dezembro de 2019 e as demais entre fevereiro e março de 2020.

A segunda parte da pesquisa remodelou a proposta de estudo de caso para a realização de entrevistas coletivas com professoras e coordenadoras pedagógicas de variadas escolas de Ensino Fundamental que abriram turmas de Educação Infantil, a

³³ YIN, Robert. **Case Study Research: design and methods**. 5 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

partir de 2018. Foram organizados catorze grupos de entrevistas coletivas, envolvendo treze escolas, situadas em sete das nove regionais administrativas da cidade. A Escola da Comunidade, na qual foi realizada a primeira etapa do trabalho de campo, também compôs o grupo de escolas das entrevistas coletivas, na segunda parte do campo. Ao todo, participaram desta segunda etapa, cinquenta e nove profissionais. Todas as entrevistas desta etapa se realizaram por meio de tecnologias digitais e encontros remotos, entre os meses de novembro e dezembro de 2020.

Em ambas as etapas, as participantes foram informadas sobre os procedimentos éticos de realização de pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas as entrevistas foram gravadas, ouvidas/ assistidas posteriormente, mais de uma vez cada, e as falas foram transcritas. As identidades das pessoas participantes e das escolas, em ambas as etapas do trabalho de campo, foram protegidas por nomes fictícios. Os dados produzidos, tanto pelas entrevistas quanto pelas observações serão discutidos a partir do capítulo quatro. A seguir, se encontram relatadas as duas etapas do trabalho de campo.

3.3. O trabalho de campo

3.3.1. Etapa presencial

Após a revisão do projeto de pesquisa e realização dos procedimentos junto ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, havia chegado o momento de iniciar o trabalho de campo. Em outubro de 2019, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio da Diretoria de Educação Infantil, solicitando autorização para a realização da pesquisa e indicação de escolas de Ensino Fundamental que estivessem vivendo o primeiro ano de implantação da Educação Infantil. A definição de uma escola que ainda estivesse no início de sua experiência de coexistência entre as duas etapas foi estabelecida como uma possibilidade de serem identificados os movimentos iniciais do processo, os impactos, bem como os desconfortos, anseios emergentes na comunidade escolar e a assimilação das mudanças pelos sujeitos nela envolvidos. Um segundo critério

solicitava a indicação de escolas cujas equipes gestoras e coletivo de professoras tivessem demonstrado interesse e acolhimento pela implantação da Educação Infantil e, finalmente, um último critério era de que as escolas indicadas tivessem turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental funcionando simultaneamente, de modo a possibilitar a coexistência das duas etapas educativas.

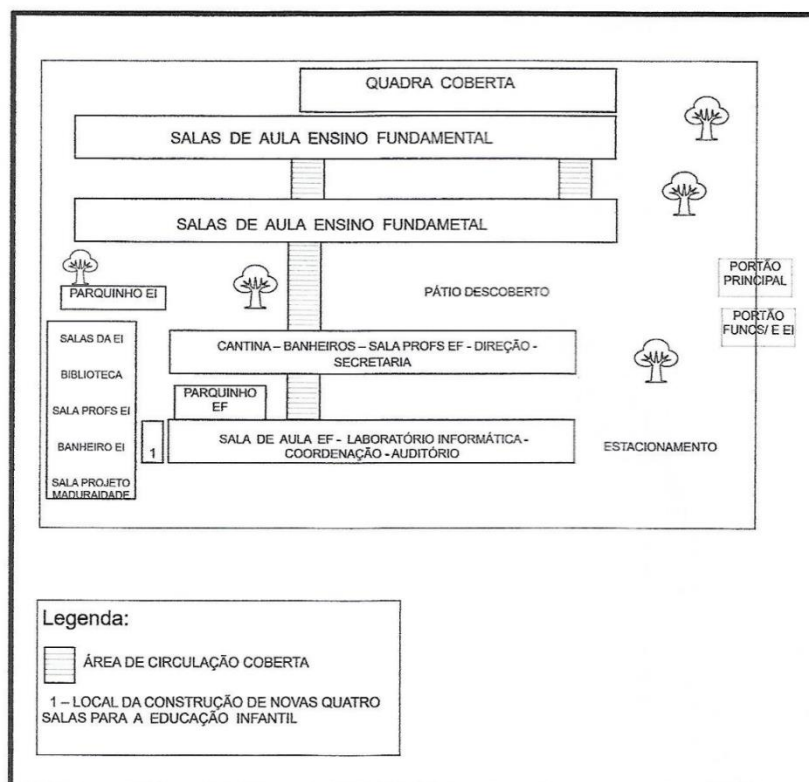
A Diretoria de Educação Infantil atendeu prontamente à solicitação indicando duas escolas que se encaixavam nos critérios apontados para a realização da pesquisa, conforme documento Anexo 01. Logo de início, uma das escolas foi descartada pois a coexistência das turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental acontecia somente no turno da manhã, horário que inviabilizava a presença da pesquisadora no campo. Foi então selecionada a Escola Municipal da Comunidade.

Inaugurada no dia 06/09/1979, a escola está situada em um bairro, da regional Venda Nova. Essa regional, situada no vetor norte da cidade, teve sua expansão territorial iniciada na década de 1960. De maneira mais acentuada, na década de 1970, com a oferta de lotes populares ocorreu o surgimento de diversos bairros. De acordo com dados da Prefeitura de Belo Horizonte, o bairro onde está situada a escola, na série histórica de 2016, tinha um Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) de 0,527³⁴. O Censo IBGE/ 2010 apontou uma população de 20.282 pessoas e a infraestrutura do bairro contava com um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), três Escolas Municipais de Ensino Fundamental, uma creche parceira da Prefeitura, uma Escola Municipal de Educação Infantil, quatro centros de inclusão digital localizados nos CRAS e nas escolas municipais, e um Centro de Saúde.

No período da pesquisa de campo, a Escola da Comunidade estava constituída por quatro grandes blocos de salas posicionadas horizontalmente ao longo do terreno e um bloco perpendicular aos demais. Existia um pátio externo descoberto localizado logo à entrada da escola e uma quadra coberta ao fundo do terreno. O croqui, a seguir, possibilita uma rápida visualização da estrutura física da escola.

³⁴ Este índice é composto por diversas variáveis que buscam quantificar a disponibilidade de bens e serviços públicos e privados na cidade. Seu cálculo permite a delimitação de áreas prioritárias para os investimentos públicos e a melhor compreensão da distribuição dos bens e serviços públicos e privados entre as regiões da cidade.

Figura 01 – Croqui da Escola Municipal da Comunidade



Fonte: Da autora, 2021.

No dia 22/10/2019, foi realizada uma primeira conversa presencial com o vice-diretor da Escola Municipal da Comunidade, quando foram apresentadas a proposta da pesquisa e as ações metodológicas. A estrutura física da escola provocava uma impressão acolhedora, principalmente pela existência de um parque infantil destinado às crianças do Ensino Fundamental. O vice-diretor explicou que esse parque já existia na escola antes da entrada da Educação Infantil, o que sinalizou positivamente sobre a preocupação dos adultos em relação ao bem-estar e necessidades das crianças, mesmo quando elas passavam para o Ensino Fundamental. Outra informação importante foi a sinalização sobre a recepção positiva que todo o corpo de professoras da escola teve ao saber do início do atendimento à Educação Infantil naquela escola.

No início de novembro, foi realizada nova visita à escola para conversa com a coordenadora geral que demonstrou a mesma simpatia e acolhimento do vice-diretor. Ela, prontamente, acolheu a proposta da pesquisa e acenou positivamente para sua realização. Na ocasião, também foi feito contato com as coordenadoras pedagógicas

da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e com a professora Inês, da Educação Infantil, que se disponibilizou a acolher a pesquisa em sua turma para realização de observações, ainda em 2019.

Pela organização das turmas de Educação Infantil, no ano de 2019, havia apenas uma turma no turno da tarde que atendia crianças da faixa etária de cinco a seis anos de idade, o último ano da Educação Infantil.³⁵ Após esse breve primeiro contato com a professora Inês, responsável pela turma “Esquilos”, ficou combinado um encontro para a semana seguinte com o objetivo de apresentação formal da pesquisa a ela.

Entretanto, essa conversa teve que ser adiada por quase um mês devido ao início de uma greve deflagrada pelos professores da Rede Municipal de Ensino. Esse fato revela como a empiria de uma pesquisa sempre está sujeita a contingências que se tornam também dados importantes, uma vez que retratam o contexto no qual ela se realizou. Logo após o encerramento do movimento de greve, o efetivo início das observações em sala ocorreu no dia 04/12/2019.

Como o final do ano letivo já estava próximo, a entrada em campo tinha a finalidade de possibilitar os primeiros contatos com a escola, as professoras e coordenadora da Educação Infantil, assim como observar minimamente o funcionamento da instituição em geral. Era também muito importante que as crianças do final da Educação Infantil conhecessem a pesquisadora que iria acompanhá-las no início do ano seguinte, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Outro motivador era conhecer, ainda que muito brevemente, a rotina da turma ao final do ano.

É importante esclarecer que o planejamento do trabalho de campo previa observações participantes no início de 2020 em duas turmas diferentes: uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental que, em alguma medida, fosse a sequência da turma observada em 2019, e uma outra turma do último ano da Educação Infantil. Com essa metodologia pretendia-se acompanhar o trabalho pedagógico das duas etapas simultaneamente, em um mesmo período do ano.

³⁵ Esse recorte etário se caracteriza como o centro das investigações desta pesquisa junto ao recorte etário das crianças de seis a sete anos, correspondendo ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

O primeiro momento do trabalho de campo, em 2019, teve duração de duas semanas nas quais foi possível realizar observações e entrevistas. Após o dia 18/02/2019, as baixas frequências das crianças às atividades de reposição de greve inviabilizaram as observações no grupo.

Ainda no período em campo durante 2019, foram realizadas duas entrevistas com adultos - Joana, coordenadora da Educação Infantil, e Inês, professora da Turma "Esquilos" - visando testar o roteiro e realizar os devidos ajustes. O roteiro da entrevista constitui-se no documento Apêndice B.

A entrada na turma do Ensino Fundamental, no início de 2020, também foi marcada por contingências pois o início do ano letivo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte foi adiado em uma semana devido às fortes chuvas que incidiram sobre a cidade durante todo o mês de janeiro.

Nesse ano, a escola atendia 953 estudantes, sendo 153 da Educação Infantil, 716 do Ensino Fundamental – primeiro ao quinto anos - e 84 da Educação de Jovens e Adultos³⁶. A escola funcionava no turno da manhã com seis turmas da Educação Infantil e quinze turmas do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental; no turno da tarde, eram sete turmas de Educação Infantil, dezesseis turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental e uma turma de Educação de Jovens e Adultos; e no turno da noite funcionavam mais três turmas de Educação de Jovens e Adultos. Nos finais de semana, o funcionamento do Programa Escola Aberta acontecia aos sábados e domingos, de 8h às 14h. Ao todo, a escola contava com setenta e quatro professores, trinta e quatro funcionários terceirizados e sete funcionários concursados³⁷. A equipe gestora tinha cinco pessoas distribuídas nas funções de direção, vice direção, coordenação pedagógica geral e coordenação pedagógica de etapa educacional.

Em reunião escolar realizada no dia 10/02/2020, a proposta de pesquisa foi formalmente apresentada às professoras do Ensino Fundamental e às demais professoras da Educação Infantil. A apresentação para todo o grupo possibilitou o

³⁶ Além do Ensino regular, também eram ofertadas as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Escola Integrada e o Programa Escola Aberta.

³⁷ Dados fornecidos pela secretaria da escola.

esclarecimento de dúvidas deixando as professoras mais desinibidas para se manifestarem. Infelizmente, nesse momento, a pesquisa sofreu um grande revés. Após a apresentação da proposta ao grupo de profissionais, nenhuma das cinco professoras que trabalhavam nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental manifestou desejo de participar e receber uma pesquisadora em sua sala. A reação das professoras foi surpreendente pois, até aquele momento, tanto as coordenadoras pedagógicas quanto a direção da escola sempre haviam sinalizado sobre a disponibilidade e interesse do grupo de professoras por participarem da pesquisa. No intuito de colaborar, a coordenadora geral se disponibilizou a conversar individualmente com as professoras e dar um retorno sobre a possibilidade de observação do cotidiano de uma das turmas de Ensino Fundamental, que iniciariam no dia seguinte.

O diálogo da coordenadora pedagógica geral com as professoras resultou no aceite da professora Valéria em receber a pesquisa em sua turma. A partir do dia 11/02/2020 teve início a observação em sala, produção de notas de campo e contato com as famílias para os procedimentos de autorização de participação das crianças na pesquisa. De acordo com planejamento inicial, o consentimento das crianças seria formalizado após alguns dias de presença em sala, em rodas de conversa para apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – que pode ser visto no Apêndice C. A proposta era que as crianças já estivessem minimamente ambientadas com a nova etapa educativa antes da pesquisadora apresentar seu objetivo em sala, junto a elas.

A permanência em campo, na turma de Ensino Fundamental, possibilitou a realização de dez dias de efetiva observação, excluindo-se o intervalo do carnaval, episódios de paralisação de aulas e a interrupção das atividades por adesão das professoras a nova greve. A greve deflagrada no dia 27/02/2020 contava com a adesão integral das professoras da Educação Infantil, mas o corpo docente do Ensino Fundamental continuou em atividades até o dia 11/03/2020, quando optaram por paralisar as aulas por uma semana. O término da greve, decidido em assembleia no dia 18/03/2020, foi seguido pela suspensão das aulas por tempo indeterminado em função da pandemia de Coronavírus, conforme Decreto Municipal nº 17.298, de 17 de março de 2020.

Durante a permanência na turma de Ensino Fundamental, além das notas de campo, as observações resultaram também em registros por meio de fotografias e pequenas filmagens feitas com o próprio celular da pesquisadora. O curto período de observação inviabilizou que todas as famílias tivessem tempo de devolver os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das crianças assinados. Assim, a maior parte dos registros de imagens desse período não foram utilizados nesse trabalho.

A sequência de contingências vivenciadas durante a presença em campo, tanto no final de 2019 quanto no início de 2020 acabou por conformar um caráter exploratório para essa etapa do trabalho de campo, cujos aspectos puderam ser complementados e ampliados pela segunda etapa.

3.3.2. Entrevistas coletivas remotas

A suspensão das atividades presenciais nas escolas impossibilitou a continuidade da pesquisa no formato que havia sido construído inicialmente e impôs a necessidade de reformulação do seu desenho metodológico. A opção mais viável encontrada foi o remodelamento do estudo de caso para entrevistas coletivas remotas com professoras e coordenadoras pedagógicas não apenas de uma escola, mas de várias outras que também estivessem vivenciando a entrada da Educação Infantil, a partir de 2018. A escolha por estas profissionais se deu considerando, além de sua participação central nas relações entre as duas etapas em cada escola, que o acesso a elas seria mais fácil e possibilitaria, conseqüentemente, mais elementos com geração de dados que pudessem ampliar o escopo da pesquisa.³⁸

Reformular o desenho metodológico, construir uma alternativa que despertasse interesse e também se mostrasse promissora do ponto de vista da geração de dados tornou-se uma experiência de significativo amadurecimento pessoal e técnico. O exercício de realizar um “trabalho de campo remoto” com a efetivação das entrevistas por meio de plataformas digitais apresentou desafios de variadas ordens – ética,

³⁸ As famílias das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, em 2020, também foram contatadas sendo solicitadas a autorizarem a participação de seus filhos em conversas remotas com a pesquisadora. Entretanto, ocorreu uma adesão muito baixa ao convite o que fez com que as entrevistas remotas fossem realizadas apenas com as professoras e coordenadoras pedagógicas.

interacional, tecnológica - que demandaram o desenvolvimento de novas habilidades e possibilitaram aprendizagens inéditas do ponto de vista da realização de uma pesquisa acadêmica.

Para a participação das profissionais nesta etapa, um cuidado adicional foi tomado buscando-se evitar o revés vivido na etapa presencial. A adesão das participantes se deu por meio de contatos pessoais da pesquisadora e indicações recebidas. Desse modo, ao serem contatadas, as pessoas já manifestavam o interesse de participarem ou não da pesquisa. Por meio de conversas informais com algumas professoras da Rede Municipal de Ensino, os primeiros contatos de possíveis participantes foram obtidos e, daí em diante, as pessoas passaram a indicar umas às outras. Estabeleceu-se uma rede de indicações que geraram convites e adesão baseados no interesse e disponibilidade para participação.

Os contatos foram exclusivamente por meio do *WhatsApp*. A apresentação da proposta era feita com um texto único que apresentava a pesquisadora, a pesquisa em desenvolvimento, fazia a proposta de participação e solicitava indicações de possíveis colegas interessadas. Cada texto era adaptado à função que a pessoa convidada exercia - professora ou coordenadora - mantendo uma estrutura principal idêntica.

Diante da resposta positiva, era enviada outra mensagem apresentando possibilidades de data e horário visando contemplar as disponibilidades das pessoas convidadas. Nessa segunda mensagem, solicitava-se o e-mail da participante para que fossem enviadas maiores informações sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura³⁹. Após três semanas de contatos e agendamentos, havia um grupo bastante numeroso de professoras e coordenadoras pedagógicas dispostas a debater as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em suas respectivas escolas.

Os grupos para as entrevistas remotas foram organizados pelos cargos e funções das participantes – professora da Educação Infantil, professora do Ensino Fundamental, coordenadoras de ambas as etapas junto com coordenadoras gerais. Em

³⁹ Visando atender às diferentes disponibilidades de equipamentos pelas participantes, o TCLE poderia ser devolvido digitalizado após assinado, via e-mail, ou por meio de foto do documento assinado, enviada pelo *WhatsApp*.

um mesmo grupo, participavam profissionais de escolas variadas. As entrevistas foram propostas em diferentes dias da semana e com alternância de turnos – manhã e tarde – visando oferecer maior variabilidade de datas e horários. A intenção inicial era que cada grupo não tivesse mais do que quatro participantes. Entretanto, em alguns casos, foi necessário extrapolar o quantitativo previsto para contemplar a disponibilidade das participantes. A tabela abaixo caracteriza a organização dos grupos de entrevistas coletivas remotas.

Tabela 01 - Organização dos grupos de entrevistas coletivas remotas

Grupo	Data em 2020	Horário	Dia da semana	Cargo/ função	Nº de participantes	Escolas participantes	Duração
1	28/10	09h	quarta-feira	Professoras EI	6	2	1h36
2	30/10	16h	sexta-feira	Professoras EF	2	2	1h15
3	03/11	15h	terça-feira	Professoras EI	6	3	2h17
4	04/11	16h	quarta-feira	Coordenação EI e EF	6	1	1h37
5	10/11	16h	terça-feira	Coordenação EI e EF	5	4	1h51
6	11/11	09h	quarta-feira	Professoras EF	6	1	1h50
7	12/11	09h	quinta-feira	Coordenação EI e EF	3	3	1h30
8	17/11	15h	terça-feira	Professoras EF	4	2	1h14
9	20/11	09h	sexta-feira	Coordenação EI e EF	4	2	1h55
10	20/11	15h	sexta-feira	Coordenação EI e EF	2	2	1h17
11	24/11	16h	terça-feira	Coordenação EI e EF	5	4	1h35
12	25/11	09h	quarta-feira	Professoras EF	3	1	1h34
13	27/11	10h	sexta-feira	Professoras EI	3	3	1h11
14	02/12	16h	quarta-feira	Professoras EI	4	2	1h09
TOTAL					59	13*	21h51**

* As escolas se repetiram em mais de uma entrevista coletiva.

** Tempo total aproximado.

Fonte: Da autora, 2021.

Como a organização dos grupos de entrevistas se deu por livre adesão das professoras e coordenadoras, não havia controle sobre o perfil das escolas participantes. Ainda que não tenha sido possível garantir, previamente, as características das escolas, a amostra alcançada apresentou significativa representatividade tanto em relação ao ano de início da Educação Infantil, quanto às faixas etárias atendidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Do ponto de vista da complexidade das escolas participantes, todas elas tinham o Programa Escola Integrada em funcionamento e dez escolas também tinham o atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma destas escolas, inclusive, tinha uma turma de EJA em horário diurno. A tabela a seguir apresenta maior detalhamento das escolas que compuseram os grupos de entrevistas coletivas.

Tabela 02 - Caracterização das escolas das pessoas entrevistadas

ESCOLA	REGIONAL	INÍCIO EI	TURMAS EI 2020		ATENDIMENTO EF	SALA PROFESSORAS
			MANHÃ	TARDE		
A	B	2018 ⁴⁰	4 e 5 anos	4 e 5 anos	1º ao 9º	junto ⁴¹
B	B	+ de 20 anos	4 e 5 anos	4 e 5 anos ⁴²	1º ao 5º	junto
C	CS	2018	4 e 5 anos	4 e 5 anos	1º ao 5º	junto ⁴³
D	NO	2018	3, 4 e 5 anos	3, 4 e 5 anos	1º ao 6º	separada
E	NO	2020	4 anos	5 anos ⁴⁴	1º ao 5º	junto
F	N	2018	4 e 5 anos	4 e 5 anos	1º ao 5º	junto
G	O	2018	3, 4 e 5 anos	3, 4 e 5 anos	1º ao 9º	separada ⁴⁵

⁴⁰ A escola atendia a Educação Infantil antes da construção de EMEI em sua vizinhança, ocasião em que a Educação Infantil foi deslocada da escola para a EMEI. Em 2018, as turmas de crianças nas faixas etárias de quatro e cinco anos foram retiradas da EMEI e retornaram para a escola.

⁴¹ Nos momentos de planejamento, as professoras da Educação Infantil preferem usar a sala da coordenação da Educação Infantil por ser mais calmo e silencioso.

⁴² Três turmas no turno da manhã e 10 turmas no turno da tarde.

⁴³ A sala dos professores é reservada exclusivamente para estudo e planejamento. Para socialização entre as professoras existe um outro espaço para café.

⁴⁴ Turmas ficam o dia todo nos moldes do Projeto Appia: um turno com as professoras e outro turno com estagiários de cursos superiores como Pedagogia, Educação Física, Belas Artes, entre outros.

⁴⁵ A sala de café é a mesma para todos os professores da escola, independente da etapa. A sala das professoras é separada para os momentos de projeto e estudo. A sala para o café é destinada à confraternização dos profissionais.

H	O	2018	3, 4 e 5 anos	3, 4 e 5 anos	1º ao 5º	junto
I	O	2020	-----	4 e 5 anos ⁴⁶	1º ao 5º	junto
J	O	2020	4 e 5 anos	3, 4 e 5 anos	1º ao 5º	junto ⁴⁷
K	P	2018	4 e 5 anos	4 e 5 anos	1º ao 9º	separada
L	P	2019	2 anos ⁴⁸	3 e 4 anos	1º ao 9º	junto
M	VN	2019	4 e 5 anos	3, 4 e 5 anos	1º ao 5º	separada

Do ponto de vista do atendimento nessas treze escolas, sete tiveram o início da Educação Infantil em 2018, duas em 2019, três em 2020 e uma das escolas tinha atendimento à Educação Infantil há mais de 20 anos. Em todas as escolas, existiam turmas do recorte etário da pré-escola – quatro e cinco anos de idade -, sendo que em uma delas existiam apenas turmas de quatro anos de idade. Em seis escolas, existiam turmas para crianças de três anos. Uma das escolas tinha duas turmas do recorte etário de dois anos, em 2020. Oito escolas atendiam turmas da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em 2020. Apenas uma escola atendia turmas da Educação Infantil e do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e quatro escolas atendiam turmas da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Dentre as escolas, nove delas tinham a mesma sala de professores para as duas etapas educativas - o que não necessariamente implica em qualidade nas interações entre as (os) professoras (es) – e, em quatro escolas, havia salas separadas.

O roteiro elaborado para as entrevistas coletivas remotas seguiu a proposta das entrevistas presenciais, tendo sido sintetizado devido ao fato das entrevistas serem coletivas e se darem por canais virtuais. O roteiro para as entrevistas coletivas remotas se encontra no Apêndice D. A proposta inicial era de que as conversas não extrapolassem uma hora e trinta minutos de duração, de modo que não se tornassem cansativas e também não tomassem um tempo muito extenso das participantes. A experiência do uso dos canais digitais de interação durante a pandemia indicou o

⁴⁶ Perspectiva de as crianças ficarem em tempo integral nos moldes do Projeto Appia. Duas turmas que iniciaram somente no turno da tarde.

⁴⁷ A sala de professoras era única, mas as professoras de Educação Infantil raramente usavam pois não se sentiam acolhidas no ambiente.

⁴⁸ No turno da manhã, as turmas iniciaram em 2020.

significativo desgaste que este meio de interação produz. Assim, optou-se por fazer com que as participantes pudessem ter liberdade para responder às perguntas, não havendo obrigatoriedade de que todas as participantes respondessem a todas as perguntas, mas àquelas que lhes despertassem maior interesse. Mesmo assim, o tempo das entrevistas, de maneira geral, extrapolou a duração prevista por causa da participação intensa das professoras e coordenadoras, evidenciando o interesse delas em falarem sobre suas experiências nesta temática.

A utilização de plataformas digitais para a realização das entrevistas coletivas remotas trouxe consigo desafios e dilemas que, ainda não tinham sido consistentemente debatidos no meio acadêmico. Um deles é a sobreposição dos espaços públicos e privados nas interações virtuais durante a pandemia. Cohn (2020) problematizou a publicização do espaço doméstico que as interações virtuais provocaram. Essa questão foi percebida durante as entrevistas quando algumas professoras sentiam a necessidade de justificarem porque se encontravam no quarto, ou na cozinha; explicarem o surgimento de um membro da família; a necessidade de interrupção de sua fala; alternarem as câmeras fechadas e abertas a depender das circunstâncias ao seu redor; ou ainda pelo desejo de apresentarem membros da família, principalmente filhos que apareciam durante a conversa.

O recurso de fechamento das câmeras foi utilizado em vários momentos pelas participantes. Além de funcionar como garantia de privacidade, em diversos outros momentos a não utilização da câmera contribuía para a melhoria das condições de conexão, diminuindo o uso da banda de internet. Foram recorrentes os casos em que as participantes tinham perda de conexão durante as entrevistas devido à capacidade de transmissão/recepção de dados que cada uma dispunha. Geralmente, as entrevistadas retornavam rapidamente, tendo ocorrido apenas dois casos em que as pessoas desistiram de participar devido às dificuldades de conexão. As câmeras fechadas, mesmo não impedindo a participação pela fala, impossibilitavam a percepção de elementos extra verbais, como expressões faciais, gestos e postura corporal, aspectos importantes na construção de significado e compreensão global das respostas que eram dadas. Algumas participantes abriam suas câmeras no momento da fala, outras as mantinham fechadas todo o tempo. É importante considerar que, se por um lado a câmera fechada poderia significar um certo distanciamento na participação, por

outro, ela também pode ter sido fator de proteção deixando as participantes mais à vontade para exporem suas opiniões, uma vez que não estavam sendo vistas.

Os conhecimentos e habilidades de uso dos recursos digitais também se constituíram em fator que interferiu na participação. A plataforma escolhida – Jitsi – podia ser acessada por computador ou por *smartphone* a partir de instruções bastante simples. A conexão podia se realizar diretamente pela web sem necessidade de instalação de nenhum programa específico. Mesmo assim, ocorreram três casos em que as participantes apresentaram muita dificuldade para estabelecerem conexão devido à não familiaridade com comandos e vocabulário próprio ao ambiente digital.

Especificidades da interação via plataforma digital restringiam a espontaneidade na participação das professoras e coordenadoras se comparada à interação presencial. Algumas vezes, no calor dos debates, era perceptível que várias participantes queriam falar simultaneamente. Se esse fato já dificulta a compreensão das falas quando se está presencialmente, por meio de reunião virtual isso se tornava inviável, o que obrigava a criar uma ordem para as falas e, em alguma medida, tolhia suas manifestações.

Compreender em profundidade a abrangência e implicações das interações remotas em uma pesquisa acadêmica demandará investigações específicas e aprofundadas que poderão trazer contribuições importantes para a incorporação dessas ferramentas em trabalhos de campo doravante. Neste momento, e dados os limites deste trabalho, ficam aqui registradas observações e percepções iniciais sobre esse desenho metodológico.

Finalizando este capítulo, ressaltam-se as diversas adaptações e reorganizações construídas visando garantir a continuidade da pesquisa. Ainda que não tenham sido planejadas, as mudanças efetivadas no desenho metodológico ampliaram as possibilidades de produção de dados e possibilitaram um olhar de maior alcance para o fenômeno da entrada da Educação Infantil em escolas originalmente de Ensino Fundamental, na cidade de Belo Horizonte.

O próximo capítulo apresenta dados obtidos, nas duas etapas do trabalho de campo, sobre um componente pedagógico intrínseco às relações educativas: os

marcadores “tempo” e “espaço” e como eles foram percebidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental que coexistiam em uma mesma escola.

4. DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES ENTRE AS ETAPAS

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, intitulada “Culturas da infância e culturas escolares”, são analisados episódios observados nas duas etapas educativas, durante a primeira parte do trabalho de campo. Esta análise se pauta nos marcadores “tempos” e “espaços” tomados a partir do movimento de organização de espaços nas escolas em função da chegada das turmas de Educação Infantil. Analise-se, também, a distribuição e organização do tempo institucional e como as crianças se relacionam com essas organizações – próprias das culturas escolares.

A segunda seção, nomeada “Tempos e espaços nas duas etapas educativas”, apresenta e analisa dados gerados a partir das entrevistas – presenciais e remotas - sobre como as diversas escolas buscaram gerir as tensões e as soluções construídas relacionadas ao uso dos espaços e divisão dos tempos no encontro de formas escolares distintas relativas ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil.

4.1 – Culturas da Infância e culturas escolares

Tempo e espaço se constituem como instâncias imanentes da existência do ser. É o sujeito que existe, observa, vive, sente e pensa quem significa a existência do tempo e do espaço, de múltiplas formas. Temas de filósofos, sociólogos, antropólogos, arquitetos, economistas e, também de pedagogos, as compreensões sobre o tempo e o espaço, vêm avançando nos estudos destas áreas – e também de outras – sendo, inclusive, considerados, na atualidade, em íntima inter-relação como um *continuum* espaço, tempo, matéria e movimento.

Na educação, tempos e espaços são importantes marcadores das culturas escolares, constituindo-se, simultaneamente, em experiência vivida pelos sujeitos, e como base na qual se dão os processos educacionais. A maneira como são organizados e ofertados os tempos e espaços dentro das escolas se constitui em mensagens educacionais, sendo extremamente importante a maneira como cada pessoa os experimenta para sua constituição como sujeitos sociais (BARBOSA, 2006).

Nas observações do trabalho de campo e nas entrevistas, de maneira recorrente, identificou-se que os espaços das escolas que receberam a Educação Infantil foram organizados e divididos garantindo mais oportunidades de uso para as turmas desta etapa. Essa identificação pode indicar, inicialmente, o reconhecimento das características próprias das crianças da Educação Infantil, buscando garantir-lhes o atendimento a suas especificidades. Cabe, entretanto, olhar mais detidamente para este aspecto buscando compreendê-lo em sua complexidade, dando visibilidade às suas peculiaridades e contradições.

Pesquisadora: Vamos pensar no cotidiano, no decorrer de uma semana, por exemplo. Como é feita a organização de vocês na escola?

Irene: Lá na minha escola a gente tem um espaço que a gente chama de área de convivência. É só dos pequeninhos mesmo: Educação Infantil, 1º e 2º anos. Inclusive essas turmas ficam todas do mesmo lado do corredor, tem as quatro salas de Educação Infantil, dois banheiros que são adaptados para a Educação Infantil e depois vem mais quatro salas de 1º e 2º anos. Eles usam o mesmo banheiro. Então essa área de convivência tem brinquedos desenhados no chão, o parquinho, esse ano começou a brinquedoteca, a biblioteca (o 1º ano já vai na biblioteca. A Educação Infantil eu acho que vai também), painéis com brinquedos nas paredes. A Educação Física na quadra é uma vez por semana. Normalmente uma vez por semana cada coisa. De quatro e cinco anos eles vão mais vezes, eles ficam menos em sala.

(Irene – Prof. Ensino Fundamental – Escola Municipal “F” – grupo 2)

Pesquisadora: Pensando a coexistência de duas etapas educativas dentro da mesma escola, fale, por gentileza, como é o cotidiano.

Elisa: Talvez por eu vir da Educação Infantil e a outra professora que trabalha comigo também, essa questão do cotidiano foi muito bem pensada com a gestão consultando muito a gente. Então, a gente não chegou a passar por problemas. Tinha um horário muito detalhado, tudo muito certinho. O horário do bosque (parquinho), foi tudo muito bem dividido e não teve problema nenhum. A Educação Infantil ficou com horário todos os dias e o Ensino Fundamental ficou com dois dias para cada turma que já era o que a gente fazia. A Educação Infantil ficou com os primeiros horários e o Ensino Fundamental ficou com os últimos, que já era o que a gente fazia também. Então, não mexeu em nada para piorar para o Fundamental, não sei se agradou a Educação Infantil, mas, até então, elas estavam sempre demonstrando satisfação.

(Elisa – Prof. Ensino Fundamental – Escola Municipal “I” - grupo 8)

Os depoimentos confirmam que as turmas da Educação Infantil, nos contextos de trabalho dessas professoras, tiveram a seu dispor uma organização com mais oportunidades de usufruir os diferentes espaços da escola do que as turmas do Ensino Fundamental. Entretanto, cabe compreender o que representa este “mais”⁴⁹. Nesse

⁴⁹ Alguns depoimentos indicaram escolas com ausência ou insuficiência de espaços internos ou externos para atendimento de todas as turmas diariamente; outros indicaram escolas cujas professoras da Educação Infantil evitam usar espaços externos com

exercício, trazer a perspectiva das crianças pode evidenciar elementos importantes sobre o cotidiano das turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Episódio 1 – Turma da Educação Infantil:

14h30 - Após o lanche, as crianças puderam correr livremente pelo pátio enquanto esperavam os últimos colegas saírem do refeitório. Em seguida, a professora Inês as convidou para beberem água e irem ao banheiro. Sugeriu também que as crianças lavassem o rosto para se refrescarem do calor.

14h40 - A turma voltou para a sala. Inês ligou o ventilador, deixou as luzes apagadas e convidou as crianças a se acalmarem. Depois de alguns minutos, continuaram a escrita da rotina no quadro. A própria professora escreveu:

BRINCADEIRAS (falava as sílabas escandindo-as, enquanto escrevia)

AMARELINHA

CORRIDA (perguntava as letras enquanto escrevia)

PEGA-PEGA

14h55 - Inês anunciou que iriam brincar com o jogo dos palitos. Ela explicou as regras: uma criança sortearia uma fichinha numerada de 1 a 20 e separaria palitos de picolé na quantidade sorteada.

No chão, perto do quadro, Inês colocou outras fichas numeradas de 1 a 20 para as crianças colocarem os palitos na quantidade correspondente.

As crianças iam à frente, uma a uma, para fazerem o sorteio e separarem os palitos de picolé. Enquanto isso, as demais crianças esperavam nas mesinhas.

Durante a brincadeira, algumas crianças se dispersaram, talvez pela sequência de tempos de espera, (da escrita da rotina e de cada colega ir pegar os palitos e contar) e Inês chamava a atenção.

Algumas crianças começaram a sair para irem ao banheiro ou beberem água. Apesar dos crachás existirem para saídas autônomas das crianças, elas ainda precisavam pedir à professora pois os crachás estavam no alto, fora do alcance delas. Inês protestava algumas vezes:

Inês: *Pessoal, vocês estão só querendo passear lá embaixo!*

(Nota do Diário de Campo – 11/12/2019)

Episódio 2 – Turma do Ensino Fundamental:

13h10 – Logo após entrarem na sala, as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental cantaram a música “Dom, dom, dom, Dona Mariquinha”. Em seguida, a professora Valéria distribuiu uma folha xerocada com o alfabeto para ser copiado. As crianças fizeram o exercício e foram orientadas a colorirem os desenhos da folha. A maior parte delas fez isso rapidamente.

13h55 – A professora Valéria pegou uma folha metálica dourada, um furador em forma de estrela e pediu que eu fizesse estrelinhas para ela. As crianças se aproximaram como um enxame de abelhas. Tentei acalmá-las pois percebi que a professora não se mostrou muito satisfeita com a aproximação de tantas crianças, apesar de ela não ter feito nenhum comentário.

Todas as crianças pediram para usar o furador e eu tentei organizá-las aos poucos.

as crianças diariamente, mesmo que eles existam; outros, ainda, indicaram movimentos das gestões para criação/ adequação de novos e antigos espaços para uso das turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sem que tenha sido possível identificar como se deu a qualificação deste uso. Observa-se, portanto, diferentes situações que envolvem o uso dos espaços físicos das escolas e a maneira como a distribuição do tempo entre estes espaços se deu, implicando em uma gama bastante diversificada de experiências vivenciadas pelas crianças.

Logo em seguida, a auxiliar de apoio à inclusão, Bernadete, chegou na sala e comentou com Valéria que Antônio estava passeando pela escola. Ele entrou na sala logo atrás de Bernadete. A professora chamou sua atenção dizendo que ele deveria voltar direto para a sala depois de usar o banheiro. Ele se aproximou de mim e pediu para usar o furador. Ao meu lado estavam Jéssica e Eduarda, duas colegas de Antônio.

Antônio: *Tia, eu posso fazer?*

Antônio sempre se referia às professoras como tia. Provavelmente por eu ser outra adulta na sala, ele empregou a mesma denominação comigo.

Pesquisadora: *Antônio, você sabe qual é o meu nome?*

Ele não respondeu, apenas olhou para mim. Uma coleguinha se aproximou.

Jéssica: *Ele chama todo mundo de tia.*

Virei-me para Antônio e falei:

Pesquisadora: *É Ana Cláudia.*

Novamente, ele não respondeu, apenas olhou para mim. Entreguei o furador a ele e coloquei a folha metálica dobrada no lugar para ele furar.

Pesquisadora: *Olha só, pode furar aqui.*

Enquanto mostrava a ele como usar o furador, aproveitei para perguntá-lo:

Pesquisadora: *Antônio, o que aconteceu? Onde você foi?*

Ele olhou para mim muito desconfiado e respondeu:

Antônio: *Eu fiz xixi, bebi água e peguei um atalho.*

E fez várias estrelinhas com o furador.

(Nota de Diário de Campo – 03/03/2020)

Em ambas as situações, é possível observar semelhanças na busca das crianças por maneiras de saírem de suas salas por alguns momentos. Sem que verbalizassem, as crianças deram indícios do desejo de se ausentarem, ainda que brevemente, das salas e das atividades. A finalidade dessa seção é analisar porque Antônio, e outras crianças, são levadas a pegarem “atalhos” nas experiências escolares, adotando atitudes transgressoras em relação às normas estabelecidas na cultura escolar.

Desde o segundo dia de aula (12/02/2020), Antônio assumiu destaque nas notas de campo. Inicialmente, pela sua participação ativa na rodinha de história com a professora Valéria e, no dia seguinte, pela qualidade do relato oral que fez da história, com a professora Vitória. Antônio se destacou não apenas pela fidelidade à estrutura da narrativa, como também pelo envolvimento que demonstrou com a história e a capacidade de reter porções significativas do texto lido, repetindo-as textualmente. A intimidade de Antônio com o relato da história sinalizou sobre seu possível gosto pela literatura, o que não pôde ser confirmado empiricamente pela inexistência de outras observações de leitura e relato de histórias durante a permanência em campo. Entretanto, alguns outros episódios nos dias que se seguiram evidenciaram sua capacidade imaginativa.

Episódio 3 – Turma do Ensino Fundamental:

14h40 – Valéria entregou meia folha de ofício com um desenho da Chapeuzinho Vermelho para as crianças colorirem. Organizou as crianças em duplas e todas começaram um debate sob lápis cor de pele. Valéria chamou várias crianças e comparou seus tons de pele mostrando que não havia nenhum lápis de cor que dava conta de representar aqueles tons.

Antônio pegou um lápis rosa bem claro e afirmou que aquele era tom de pele. Breno, que estava ao seu lado, respondeu:

Breno: *Esse aí é rosa claro. O tom de pele é esse aqui. Não é professora?*

E mostrou um lápis laranja olhando para mim, o que me surpreendeu porque ele demonstrou que me considerava também uma professora na turma.

Ana Cláudia: *Breno, eu conheço essa cor aí como laranja.*

Jorge que estava na dupla à sua frente virou-se para trás e falou:

Jorge: *É laranja sim.*

Breno ficou perplexo.

Antônio estava resistente. Ele pegou o lápis e reafirmou:

Antônio: *É cor de pele sim.*

Sugeri a ele:

Ana Cláudia: *Por que você não faz como a professora sugeriu? Coloque o lápis no seu braço e veja se é da mesma cor que sua pele.*

Antônio colocou o lápis em cima do braço e fez uma expressão de decepção. Pegou a bolsinha, escolheu quatro lápis e começou a colocar os lápis entre os dedos. Ele fez movimentos com o braço e então eu entendi que ele estava imitando o personagem *Wolverine*. As demais crianças permaneceram envolvidas com o colorido do desenho, Antônio se esqueceu do papel e se envolveu com sua nova invenção.

(Nota do Diário de Campo – 04/03/2020)

Fotos 01 a 06 - Antônio brinca com lápis de cor



Fonte: Da autora, 2020.

Durante o colorido do desenho da Chapeuzinho Vermelho, Antônio parecia engajado na proposta, mas a curiosidade pelo lápis que melhor representaria o tom de pele da personagem e o que significava um lápis "cor de pele" comparado com seu próprio corpo redirecionaram sua atenção. Cabe salientar que a dúvida é resolvida taxativamente por Antônio quando conclui que o rosa "É cor de pele sim." Mas permanece a questão sobre como essa afirmação reverbera na percepção que ele tem

sobre sua própria pele e sua identidade étnico-racial. A confirmação da cor rosa como a “cor de pele” pode representar a negação de Antônio aos tons de pele que não sejam aquele, incluindo o seu próprio.

Este episódio apresenta nuances de diferentes ordens para as quais seria necessária uma análise mais detalhada. Ainda que não sejam feitas observações exaustivas, neste momento, alguns elementos serão discriminados indicando a necessidade de aprofundamento em outras oportunidades. A mediação estabelecida pela professora focou na correlação entre cores de lápis e tons de pele. Antônio e Breno - que estava a seu lado - ambas crianças negras, indicaram que estavam em busca de identificarem sua cor de pele, dando visibilidade a como as identidades das crianças são parte do currículo da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental. Infelizmente, a suspensão das atividades presenciais não possibilitou a continuidade dessas observações.

Outro aspecto é a ausência de materialidade adequada para tratar o tema, como a falta de lápis de cor que representa diferentes tons de pele, material já facilmente encontrado no mercado e que pode ser adquirido pelas escolas. Cabe ainda apontar que este é um compromisso educacional que deve se implementar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental constituindo-se em temática transversal à educação de todas as idades, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na documentação curricular de referência para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, foi possível localizar um item sobre a promoção da igualdade étnico-racial nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil, mas não foi localizada esta temática em documento similar para o Ensino Fundamental⁵⁰.

Antônio, ao experimentar o lápis sobre sua pele, mimetizou as garras do herói *Wolverine*, o que pode se estabelecer como uma saída para o drama vivenciado com a cor da pele, encontrando satisfação ao se tornar um guerreiro poderoso. As crianças ao seu redor estavam bastante envolvidas com a ação de colorir, assim como as demais

⁵⁰ A administração municipal de Belo Horizonte, por meio da Diretoria de Políticas de Reparação e Promoção da Igualdade Racial (DPIR) instituiu, a partir de 2010, a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (PMPPIR). Dentre as instâncias de debate e formulação de políticas está o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR) que formulou, em 2019, a Resolução que estabeleceu o Plano Municipal de Igualdade Racial. Toda a política municipal está organizada na participação das diversas secretarias da administração municipal – dentre elas, a secretaria de educação - no desenvolvimento de ações articuladas para a efetivação desta política.

crianças da turma, mas Antônio, apesar de inicialmente interessado no colorido deslocou-se para a fantasia e abandonou a proposta da professora.

Observando o comportamento de Antônio, percebe-se uma criança que aprecia ouvir e recontar histórias, que expressa sua capacidade criativa em diferentes circunstâncias, que parece gostar de experiências de recorte e colagem, observado pelo seu interesse com o furador de estrelinhas. Antônio deu mostras da potência criativa e lúdica muito própria das crianças, demonstrando com suas atitudes as especificidades da infância citadas por Kramer (2006): a imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura.

Os episódios sobre Antônio dão visibilidade a muitas das reflexões realizadas por Motta (2010) e Neves (2010) demonstrando o conflito vivenciado pelas crianças no choque entre as culturas da infância e as culturas escolares. Em sua turma de Ensino Fundamental, na ausência de artefatos culturais que apoiassem as brincadeiras, Antônio criou garras de *Wolverine* com lápis de cor. Sistemáticamente, ele abandonava as atividades propostas pelas professoras para imergir na fantasia, indicando a centralidade que a brincadeira e a imaginação têm nas maneiras pelas quais as crianças se inserem no mundo. As brincadeiras que Antônio criava, expressões da cultura infantil, constituíam-se em modos de se esquivar das atividades propostas, evitando se submeter à cultura escolar. Como Motta (2010, p. 142) disse, “ao mesmo tempo em que aprendiam a ser alunos, as crianças descobriam seu poder de resistência.” Ao imergir no cotidiano escolar, seja na Educação Infantil, ou no Ensino Fundamental, as crianças são expostas sistematicamente a práticas que buscam conformá-las. Mas nesse mesmo processo, elas descobrem como burlá-las, passando a usar esses conhecimentos a seu favor.

Antônio demonstrou, em diversas ocasiões, competência para lidar com as circunstâncias e encontrar soluções para as situações em que se sentia pressionado. Quando “pegou um atalho”, ele demonstrou habilidade para jogar com as regras do jogo escolar conforme apontado por Sirota (2001), tornando-se habilidoso em camuflar seus pensamentos e apresentar uma postura ajustada ao seu “ofício de aluno”.

Um movimento ambivalente, pois também sinaliza a apropriação de elementos da própria cultura escolar que é rejeitada. Antônio nomeava as professoras como “tia”, expressão ainda muito frequente na cultura escolar da Educação Infantil. Assim, ao

mesmo tempo em que incorpora alguns elementos do “ofício de aluno”, Antônio rejeita e dribla outros.

Quando Antônio foi interrogado pela pesquisadora sobre aonde tinha ido, ele olhou para ela e viu mais uma adulta em sala. Ele se dirigiu a ela usando a nomeação “tia” recorrentemente usada à professora. Isso evidenciou que Antônio enxergou a pesquisadora como uma outra professora, e nesse lugar, ela poderia representar para ele a personificação da norma escolar, o que lhe acarretaria o risco de ser colocado em uma situação difícil. Ainda não havia sido estabelecida uma relação de confiança entre ele e a pesquisadora, o que lhe impôs a necessidade de ser bastante cauteloso com a resposta que daria para aquela “professora”. Especialmente porque a atitude da auxiliar de apoio à inclusão ao relatar o “passeio” de Antônio pela escola denotava que ela, como adulta, também participava do conjunto de atores que constituem o sistema autossustentável de valores e princípios que molda os comportamentos (SILVA, 2006).

Percebendo que não poderia negar sua permanência prolongada fora da sala de aula, Antônio recorreu a uma justificativa plausível. Ao responder “Eu fiz xixi, bebi água e peguei um atalho”, ele argumentou indiretamente que não estava “passeando” pela escola conforme apontado. Na perspectiva dada pela criança, ele estava efetivamente voltando para a sala, como deveria fazer. Ele, apenas, havia pegado um caminho diferente. A resposta dada por Antônio evidenciou sua competência em dois aspectos distintos: ao ser capaz de driblar as regras de comportamento estabelecidas pela cultura escolar da instituição, escapando por alguns momentos do ambiente da sala de aula, e ao justificar seu caminho alternativo não como adiamento da volta para a sala, mas como uma outra possibilidade para chegar até ela.

Assim como Antônio, as crianças da Educação Infantil que buscavam os crachás de banheiro ou água também haviam encontrado meios autorizados institucionalmente para saírem da sala. Carvalho (2013) apontou as transgressões das crianças como uma reconfiguração do ofício socialmente atribuído a elas, estabelecendo que, “na contemporaneidade, os direitos de participação também são parte do ofício de criança.” (CARVALHO, 2013, p. 176). Observa-se a agência das crianças ao se tornarem co-criadoras das condições a elas impostas pela organização escolar, subvertendo-as ou produzindo novas culturas.

Em ambas as circunstâncias, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, as professoras perceberam que usar o banheiro não era o motivo principal para que as crianças saíssem das salas. Cabe, portanto, perguntar: O que poderia provocar nas crianças a necessidade de saírem da sala?

Algumas hipóteses podem ser levantadas para responder esta questão: a natureza da atividade proposta; sua relevância e significado; seu tempo de duração; o momento em que ela foi proposta no decorrer da jornada escolar; a mediação oferecida para as crianças pelas professoras; entre outras.

Considerando as possibilidades encontradas nesta pesquisa, o tempo prolongado em que as crianças permaneceram dentro de sala de aula é apontado como uma das causas para seus "atalhos", conforme será tratado a seguir.

4.2 – Tempos e espaços nas duas etapas educativas

Tanto na primeira quanto na segunda etapa do trabalho de campo, foram identificadas situações em que as crianças permaneciam por períodos prolongados em sala de aula, sem que isso fosse tratado pelas professoras como um problema. O depoimento a seguir ilustra essa afirmação.

Quando eu penso porque o professor tem dificuldade de achar que fica muito tempo em sala de aula, tanto conteúdo e tal, eu acho que o próprio sistema cobra isso da gente. A gente está inserida num sistema em que a gente já viveu isso em sala de aula. Enquanto aluno a gente ficava lá escrevendo aquele tempão na sala de aula. Poucas vezes as aulas eram em ambiente externo.

(Fabíola – Prof. Ensino Fundamental – Escola Municipal "A" - grupo 6)

O depoimento da professora Fabíola demonstrou a perpetuação - tanto pelas professoras, quanto pela sociedade em geral - de um modelo de escolarização que valida a aprendizagem como uma experiência que se realiza dentro de sala de aula, com as crianças em suas carteiras. A demarcação rígida dos tempos e dos espaços para aprender se remete a uma determinada forma escolar que se manteve mais ou menos presente nas instituições educativas desde o estabelecimento da autonomia da relação pedagógica (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Esse modo de conceber o

processo de aprendizagem instaura, na dinâmica educativa por meio de ritos e rotinas, protocolos e cerimônias cultivadas na própria sala de aula e que se dispõem como instâncias inerentes à maneira da escola se constituir como tal (BOTO, 2014).

No trecho a seguir, as crianças, ainda na Educação Infantil, discutiam sobre como seria o Ensino Fundamental, indicando conhecer esta etapa a partir de rituais bem demarcados. Essa conversa aconteceu durante uma roda na qual a professora Inês propôs que as crianças produzissem desenhos que seriam transpostos para camisas comemorativas da passagem delas para o Ensino Fundamental. Ao dialogarem sobre este momento em seu futuro próximo, crianças e professora abordaram suas expectativas e percepções sobre a etapa educativa seguinte.

Inês: Breno, o que mais você queria falar sobre o Fundamental, o que é o Fundamental para você?

Breno: O Fundamental é onde os meninos grandes vai para o recreio, faz prova, faz atividade...

Inês: Aqui a gente nem faz atividade, né?

Vinícius: Não. (Pensa um pouco). Mas a gente faz atividade...

Breno: De vez em quando.

Ana Cláudia: Mas o que é atividade, Inês? Eu não sei o que é atividade.

Breno: É uma coisa que entrega a folha, vai desenhar...

Vinícius: E rabiscar...

Inês: Jéssica, o que é o Fundamental?

Jéssica: O Fundamental é quando a gente estuda muito.

Inês: Ai, meu Deus! Será que vai ser difícil gente?

Breno: Vai, porque vai ter prova.

Inês: E o que é prova?

Breno: Prova é uma coisa que tem uma nota.

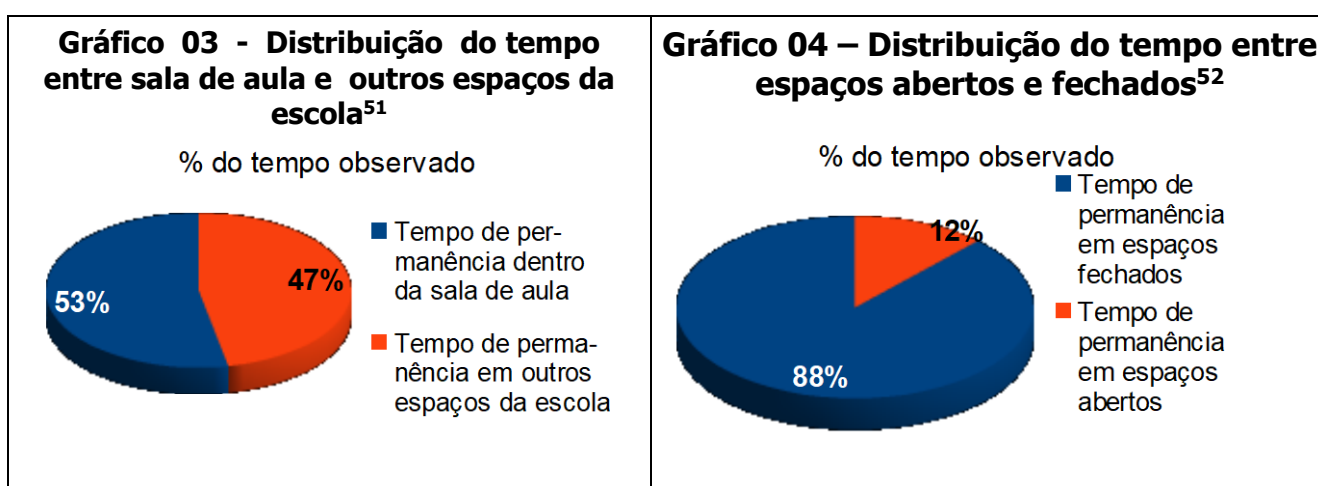
(Nota de campo - 06/12/2019)

As crianças, ao reconhecerem alguns ritos como características inerentes ao Ensino Fundamental, consolidam a forma escolar. Esse reconhecimento mostra sua capacidade de detectarem elementos da cultura escolar e a vivenciarem em sua dualidade – validando-a e rejeitando-a simultaneamente. Breno identificou o Ensino Fundamental como o momento de “fazer atividades, ir ao recreio e fazer prova”. Jéssica afirmou que é no Fundamental que se “estuda muito”, o que poderia ser entendido como uma contraposição à Educação Infantil. Quer seja de uma forma ou de outra, ao encontrarem as atividades e as provas no Ensino Fundamental, as crianças tendem a validá-las como experiências de estudo, desenvolvimento e aprendizagem, submetendo-se à nova ordem que estiverem vivenciando. Assim, “as crianças tinham

situado a sua percepção das diferenças entre jardim de infância e escola básica do 1º ciclo em situações concretas facilmente observáveis no espaço escolar, nos comportamentos que esperavam vir a ser-lhes exigido e no papel do professor. ” (FORMOSINHO, 2016, p. 155).

A seguir, são apresentados gráficos de tempo comparativamente em relação à permanência das crianças em sala de aula e em outros espaços da escola. São também apresentados comparativos do tempo das crianças em espaços fechados e abertos. Ambos os dados se referem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental separadamente. Os gráficos foram elaborados a partir de quadros de rotinas (Apêndice E) de ambas as etapas. Compreende-se que os marcadores tempos, espaços e rotinas não se constituem isoladamente e que a natureza da rotina, as atividades nela contempladas, sua mediação e materiais nela presentes são também fatores que implicam na maior ou menor duração do tempo, na relevância do espaço utilizado e no conseqüente envolvimento das crianças. Entretanto, dada a natureza exploratória da primeira etapa do trabalho de campo, optou-se pela análise dos marcadores tempos e espaços, sem aprofundamento de análise sobre as rotinas.

Distribuição do tempo na turma de Educação Infantil

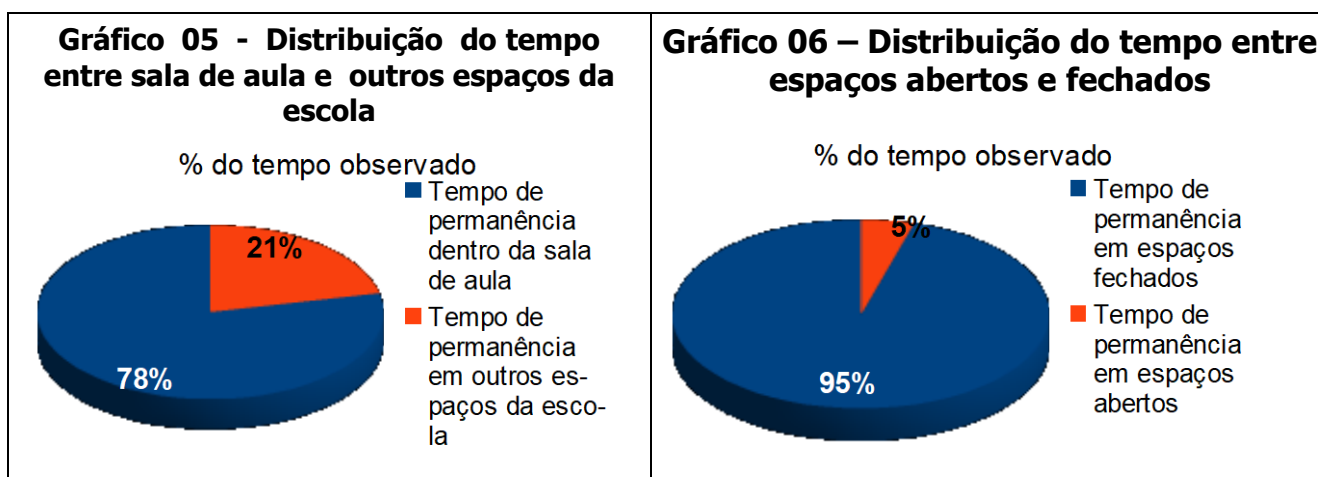


Fonte: Da autora, 2021.

⁵¹ No âmbito desta pesquisa, por outros espaços consideram-se todos aqueles exceto a sala de aula: refeitório, banheiros, biblioteca, parquinho, auditório etc.

⁵² No âmbito desta pesquisa, espaços fechados são definidos como os espaços delimitados por paredes e com algum tipo de cobertura, como sala de aula, refeitório, banheiro, biblioteca ou outros. Espaços abertos são amplos e descobertos, como pátio ou parquinho.

Distribuição do tempo na turma de Ensino Fundamental



Fonte: Da autora, 2021.

Na Educação Infantil identificou-se relativo equilíbrio entre o tempo de permanência das crianças em sala de aula e em outros espaços da escola⁵³. Foi contabilizado 53% do tempo das crianças dentro da instituição em atividades na sala de aula e 47% do tempo em atividades em outros espaços, independentemente de quais espaços fossem. Entretanto, quando se comparou o tempo distribuído em espaços fechados e espaços abertos, observou-se discrepância. Foi identificado 88% do tempo das crianças em ambientes fechados, mesmo que não fossem necessariamente a sala de aula, frente a 12% do tempo em ambientes abertos, nesse caso específico, atividades realizadas nos pátios e o uso do parquinho. Esse dado confirma o excesso de tempo que as crianças ficaram em espaços fechados, o que pode explicar a necessidade que elas apresentaram de sair da sala⁵⁴.

O fenômeno de permanência das crianças por longos períodos em sala de aula e em espaços fechados pôde também ser observado no Ensino Fundamental, com um agravante. A distribuição do tempo apresentou significativa discrepância não apenas entre o uso dos espaços fechados e abertos, quanto também na proporção do tempo em que as crianças ficaram na sala de aula e em outros espaços da escola. No Ensino

⁵³ Na análise do uso dos espaços, será considerada, mais especificamente, a dimensão física desse conceito, conforme descrito por Forneiro (1998). Dados os limites desta pesquisa, esta análise não aprofundará nas dimensões funcional, temporal e relacional que constituem a ideia de ambiente.

⁵⁴ A inexistência de espaços abertos para uso pelas crianças foi considerada como uma possível causa para sua permanência prolongada em sala de aula ou em outros espaços fechados. Entretanto, no caso específico da escola pesquisada esta variável não se confirmou, de acordo com depoimento da própria coordenadora da Educação Infantil.

Fundamental, observou-se 78% do tempo das crianças na escola utilizado para atividades dentro da sala de aula e apenas 21% deste tempo em outros espaços, neste caso: laboratório de informática, auditório, quadra coberta. Já na relação entre o tempo de permanência em espaços fechados e abertos, as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental passaram 95% do tempo observado em espaços fechados e apenas 5% do tempo em espaços abertos, sendo esse espaço o pátio onde se realizava o recreio.

É interessante ressaltar que, nos dias observados na Educação Infantil foi possível identificar a movimentação mais equilibrada das crianças entre a sala de aula e outros espaços da escola, em todos os dias. Assim, para além de existir um equilíbrio entre a quantidade de tempo na sala de aula e em outros espaços da escola, houve também uma recorrência desse equilíbrio no decorrer dos dias observados. O que pode levar à conclusão de que existiu uma regularidade de uso de espaços diversificados pelas crianças na turma da Educação Infantil, dentro do recorte dos dias observados. Já em relação ao Ensino Fundamental, para além de existir uma discrepância quantitativa no tempo em que as crianças ficaram em sala e em outros espaços da escola, ocorreram também alguns focos de diversificação desses espaços: um deles na primeira semana de aula visando criar uma rotina mais acolhedora às crianças e outro no sexto e sétimos dias de observação com a realização do baile de carnaval e brincadeiras na quadra. No restante do tempo observado, foram percebidas experiências isoladas de uso da sala de informática como a única oportunidade para as crianças estarem em um ambiente diferente da sala de aula. Assim, para além da discrepância na quantidade de tempo destinado à variação de espaços, ocorreu também uma irregularidade nessa diversificação, o que implicou na qualidade das rotinas. Barbosa (2006) ressaltou o benefício da variabilidade de espaços nas experiências das crianças apontando que “cada vez que se muda o cenário, que se trabalha em um novo contexto, surgem respostas novas, novas alternativas de ação. [...] Os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiência”. (BARBOSA, 2006, p. 135).

Os dados apresentados e sua análise, coincidem com constatações realizadas por Neves (2010). Essa pesquisadora, identificou que as crianças da Educação Infantil circulavam pela escola não ficando restritas à sala de aula e as atividades aconteciam

em variados espaços. Já no Ensino Fundamental, “o espaço em que as crianças ficaram mais tempo foi a sala de aula (42% do tempo total no primeiro dia; essa porcentagem aumentou ao longo dos dias observados, chegando a 88% do tempo total em vários dias)” (NEVES, 2010, p. 194).

Um outro elemento a ser considerado é a interferência que a Educação Infantil pode sofrer por estar em um prédio que é compartilhado com a etapa do Ensino Fundamental. Essa é uma questão importante que pode revelar diferenças significativas nas condutas das turmas de Educação Infantil que se localizam em escolas específicas para a primeira infância, em relação àquelas que atendem também ao Ensino Fundamental, como é o caso da escola investigada nesta pesquisa. O depoimento a seguir ilustra esta problemática.

Porque, quando a gente vem de uma escola de Educação Infantil, a gente não tem muito esses problemas com o espaço. Às vezes, duas, quatro professoras saem com as crianças ao mesmo tempo e isso não interfere na rotina da escola. Mas, numa escola que tem o Ensino Fundamental é diferente né? [...] Quando os horários foram feitos, houve um estranhamento sim com o pessoal do Ensino Fundamental, porque eles achavam que a Educação Infantil era muito barulhenta. Falavam que atrapalhava a aula, que tirava a concentração dos meninos do Ensino Fundamental, porque se eles estavam vendo as crianças brincando lá fora, eles queriam a mesma coisa. Quando organizamos esses horários, fomos falar para as professoras do Ensino Fundamental que aquilo também fazia parte do currículo da Educação Infantil.

(Ticiania – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “J” - grupo 10)

Porque a gente não tem a necessidade de ficar agarrados dentro da sala de aula e eu não gosto de ficar dentro de sala de aula o tempo todo. Lógico que você tem os seus momentos, mas o tempo todo eu não fico. E a gente é considerado como barulhento demais pelos corredores. Não é encarado como um trabalho, como fazendo parte do processo. É encarado, talvez, como um recreio prolongado. E que isso não faz parte do processo educativo.

(Florence – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “I” – grupo 14)

A coordenadora Ticiania e a professora Florence evidenciaram o desafio de organizar as ações da Educação Infantil quando ela se encontra em um espaço institucional que precisa ser negociado com os sujeitos da outra etapa. A partir de suas ponderações, entende-se que a necessidade de negociação pode ser um fator que interfira na decisão das professoras de Educação Infantil por permanecerem mais tempo dentro de sala com as crianças. Nesse caso, quando as turmas de Educação Infantil se encontram em uma escola cujo atendimento era exclusivamente de Ensino

Fundamental, elas podem ser pressionadas a comprovarem que estar com as crianças em espaços abertos faz parte de uma proposta curricular dentro da proposta educativa que considera necessidades como “fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (Parecer CNE/CEB nº 20/2009). Some-se a isso a responsabilização colocada na Educação Infantil por “tirar a concentração” das crianças do Ensino Fundamental.

Ampliando essa reflexão, o relato abaixo apresenta a influência da organização própria do Ensino Fundamental na distribuição e funcionamento dos tempos e espaços da Educação Infantil que se localiza no mesmo prédio escolar.

A Educação Infantil, além do tempo de sala de aula que tem as rodas de conversa, as rodas de história, a parte de atividades, tem também os momentos em que eles estão fora de sala. Que é o parquinho, que acontece todo dia durante vinte minutos, então não necessariamente a professora da turma leva os meninos no parquinho. A gente fala parquinho mas é como se fosse o recreio lá dos meninos do Fundamental. Cada professora sai com sua turma durante vinte minutos para fazer uma atividade lá fora. Tem a biblioteca uma vez na semana, lá na escola a gente estava implementando também a informática, conseguimos levar poucas vezes porque a gente estava organizando um horário uma vez por semana. Tem a brinquedoteca uma vez na semana. E as atividades na área livre que aconteciam sempre que possível.
(Gabriela – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “A” - grupo 4)

No exemplo da Escola Municipal “A” identificou-se que os tempos das crianças da Educação Infantil em outros espaços da escola – biblioteca, brinquedoteca e informática - têm a periodicidade de uma vez por semana, garantindo atividades em outros espaços em três dos cinco dias da semana. Além disso, diariamente, as turmas têm vinte minutos no parquinho, cada uma, o que corresponde a pouco mais do que o tempo de recreio no Ensino Fundamental. Essa organização apontou para uma aproximação ainda maior dos tempos da Educação Infantil aos tempos do Ensino Fundamental, fazendo corresponder, inclusive, o tempo do chamado “parquinho” ao tempo regulamentado para o recreio. Muito mais do que a simples relação entre os termos “parquinho” e “recreio”, o que se apresentou foi uma aproximação conceitual ao projeto educativo presente no Ensino Fundamental, fazendo com que as crianças da Educação Infantil tivessem diariamente apenas vinte minutos para a movimentação corporal livre, em espaços abertos, em situações não dirigidas pela professora e com a perspectiva de construir brincadeiras autonomamente. A própria existência de um espaço denominado “brinquedoteca”, cuja periodicidade de uso é uma vez na semana,

pode apontar para a cisão entre os momentos de aprender e os momentos de brincar. O que vai de encontro às interações e brincadeiras como eixos da prática pedagógica na Educação Infantil.

O estranhamento, por parte de professoras do Ensino Fundamental, a necessidade de apresentação das características inerentes da Educação Infantil e a apropriação da lógica do tempo específico e limitado para as brincadeiras – recreio - na organização da Educação Infantil apontaram para modos de aproximação entre as etapas educativas e influências de uma sobre a outra, já em curso nas situações apresentadas. Nos casos mencionados, as profissionais da Educação Infantil encontraram dificuldades para garantirem o princípio da brincadeira como eixo do trabalho pedagógico, por estarem em um prédio escolar compartilhado com a etapa do Ensino Fundamental.

Cabe também destacar a maior complexidade e, conseqüentemente, o maior desafio de equacionar o uso dos espaços e divisão dos tempos nas escolas que passaram a atender as duas etapas educativas simultaneamente. Por terem um número maior de turmas e, na maioria das vezes, atenderem também ao Programa Escola Integrada, essas escolas vivenciaram o desafio de dividir seus recursos para um número maior de crianças. Nesse sentido, observar a entrada da Educação Infantil nessas escolas pressupõe considerar que ela disputa os recursos da instituição com um número maior de turmas, tornando-os mais escassos para todos os envolvidos.

Essa situação implicou na necessidade de gestão dos espaços e dos tempos dentro das escolas, um exercício que se mostrou desafiador em alguns casos.

Pensando aqui na questão da organização, (...), este ano nós precisamos fazer algumas modificações em relação ao horário da cantina, porque as crianças da Educação Infantil utilizam os mesmos espaços que as crianças do Ensino Fundamental. [...] E também a gente teve que organizar os horários por causa do café da manhã, depois o almoço, a gente teve que ajustar um pouco sim, e também essa divisão junto com a escola integrada, porque a escola integrada também utiliza o espaço. Então a gente precisou entrar nos horários de todo mundo, a gente assentou com a coordenadora da escola integrada, com os coordenadores do primeiro e do segundo ciclo para fazer um horário que desse certo.

(Heloísa – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “L” - grupo 5)

A escola é muito grande, tem mais de 700 crianças. E a cantina, na maioria das escolas, não é muito grande e não comporta um número grande de crianças ao mesmo tempo. A gente tem um tempo muito regulamentado para o lanche, para o almoço, ninguém

pode atrasar, todos têm que respeitar o horário direitinho para dar tudo certo. Então, é uma questão de logística em que a gente tenta se organizar da melhor forma possível. (Jaqueline – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “D” - grupo 11)

A despeito do esforço das gestões das escolas para equacionar o uso dos recursos disponíveis, neste caso os espaços existentes e o tempo de uso por cada turma, observa-se a tensão vivenciada para minimizar os impactos de se ter mais turmas dentro de um mesmo prédio escolar.

Por outro lado, o início do atendimento à Educação Infantil possibilitou que algumas escolas criassem novos espaços para uso pelas crianças, e, conseqüentemente, mais oportunidades de variabilidade de tempos em cada um. Assim, as crianças que estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a usufruir de espaços antes inexistentes.

E a proposta da escola é uma proposta de que o espaço não é só para a Educação Infantil, mas é um espaço para as crianças da escola. Algumas poucas vezes, esses espaços foram usados pelos meninos de forma coletiva. Quando a gente ia iniciar a utilização desses espaços até mesmo para iniciar o brincar coletivamente, quando a gente estava construindo o plano de ação para utilização desses espaços e as propostas pedagógicas que dele podiam advir, nós entramos na pandemia. (Telma – Coord. Ensino Fundamental – Escola Municipal “A” – grupo 4)

As crianças do primeiro ano lá na escola não iam ao parquinho. E eu tive que convencer as professoras de que era importante, aquele espaço também era deles, que ainda fazia parte da faixa etária deles ter aquele tipo de atividades, é o tipo de coisa que a escola não favorecia para os meninos. Eles ficavam na sala de aula e tinha a quadra, duas vezes por semana, para a Educação Física. (Lívia – Coord. Ensino Fundamental – Escola Municipal “G” – grupo 7)

Salienta-se, a oportunidade de aproximação e fortalecimento da equipe gestora das escolas desencadeada pela chegada da Educação Infantil. A premissa de organizar o cotidiano escolar promoveu situações em que cada uma das etapas e projetos da escola precisou apresentar suas características e necessidades possibilitando conhecimentos mútuos e sensibilização de cada segmento em relação aos demais. Ainda que possam ter gerado tensões, essas situações também contribuíram para aproximações entre as coordenações das etapas e dos programas em funcionamento nas escolas.

Entende-se que a gestão do tempo é um artifício necessário à organização da instituição e à garantia de condições iguais de usufruto dos espaços da escola por todas as turmas. A partir desses exemplos, percebe-se o diálogo que aconteceu entre as duas etapas educativas e programas para a gestão dos tempos e dos espaços.

Mas é importante salientar que, nos depoimentos, o tempo escolar foi tratado como o tempo que se caracteriza pelo controle sobre as professoras e as crianças. Uma noção de tempo na qual todos devem se submeter ao ordenamento exterior do relógio que cronometra as experiências das crianças e as ações dos adultos. “O tempo do início da Modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto” (BARBOSA, 2006, p. 141). Ainda que seja para buscar garantir oportunidades a todas as turmas de usufruírem de todos os espaços, a escolha feita pelas escolas se caracterizou pela organização de uma grade de tempos e espaços, com uso individualizado pelas turmas. Uma noção e organização do tempo que engendra o fracionamento das experiências das crianças e dos adultos.

Uma noção mais plástica do tempo poderia incluir a reflexão dos processos materiais nele envolvidos, questionando a organização sempre individualizada e propondo modos de organização mais coletivos que incluíssem crianças de diferentes agrupamentos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. O relato da professora Sônia, a seguir, apresenta uma experiência de compartilhamento de espaço entre crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de modo a ampliar as oportunidades de uso pelas turmas das duas etapas educativas.

A biblioteca da escola criou horários compartilhados para uso das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental juntos. Essa foi uma experiência maravilhosa que eu vivi lá porque tanto alunos do Ensino Fundamental que estavam fazendo alguma atividade lá quando a sala da Educação Infantil entrava, quanto as crianças da Educação Infantil tiveram oportunidade de entender o porquê do respeito na biblioteca, o silêncio, a liberdade de entrar e ter acesso aos livros, de manipular porque tinha o espaço delas lá.

(Sônia – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “D” - grupo 3)

Essa oportunidade de uso conjunto de espaços pelas crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental simultaneamente, se caracterizou como possibilidade singular das escolas que passaram a atender às duas etapas educativas. A partir dos relatos nas entrevistas coletivas, observou-se que algumas iniciativas foram elaboradas

nessa direção, mas ainda em escala pequena. As escolas que passaram a atender ambas as etapas ganharam a condição privilegiada na qual as crianças de etapas educativas diferentes poderiam conviver e utilizar, simultaneamente, o mesmo espaço podendo criar momentos de aprendizagens recíprocas sobre as necessidades, limitações e potencialidades uns dos outros. Ações como essa têm o potencial de se tornarem importantes oportunidades de convergência entre as etapas.

Finalizando a segunda seção deste capítulo, salienta-se a identificação de um conjunto significativo de situações em que, a despeito dos esforços e mobilização das equipes gestoras das escolas para oferta de espaços adequados, em quantidade suficiente para atender ao número de turmas das duas etapas educativas, esse movimento ainda não havia se concretizado em uso sistemático e equitativo entre espaços abertos e fechados, entre a sala de atividades e outros espaços da escola.

Destaca-se, também, que a compreensão das professoras sobre as possibilidades educativas em espaços diferentes da sala de aula ainda é bastante dispersa. As percepções colhidas nas entrevistas indicaram uma grande variedade de pontos de vista a respeito dos marcadores tempos e espaços e de como eles compõem-se com as propostas educativas dentro das escolas. Desde demonstrações da compreensão de sua variabilidade como uma necessidade intrínseca das crianças da primeira infância até a percepção de seu uso como um fator de perturbação do trabalho que se realiza dentro das salas de aula.

No próximo capítulo, são trazidas outras percepções sobre influências entre as etapas educativas que passaram a coexistir em uma mesma escola.

5. EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES EM CONSTRUÇÃO

Este capítulo apresenta dados gerados, principalmente, a partir das entrevistas coletivas remotas e está dividido em duas seções.

A primeira delas, nomeada "A coexistência das duas etapas: diálogos entre professoras e coordenadoras" organiza as impressões e reflexões das profissionais sobre as influências que a coexistência das etapas produzia nas práticas pedagógicas; o conhecimento a respeito do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil; e a percepção das especificidades da docência em cada uma das etapas. Elementos que ilustraram as experiências das professoras e coordenadoras no contexto da coexistência entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, com ênfase para as oportunidades de aproximações que elas possibilitaram.

Na segunda seção, intitulada "A emergência do cuidado" analisam-se depoimentos que informaram a centralidade do cuidado no modo como professoras e crianças se relacionam na Educação Infantil. Evidenciou-se o cuidado como manifestação espontânea de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental para com as crianças da Educação Infantil; e outras manifestações de ações de cuidado, de naturezas distintas, que se tornaram frequentes no cotidiano das escolas.

5.1 - A coexistência das duas etapas: diálogos entre professoras e coordenadoras

Uma das motivações para a realização desta pesquisa foi identificar e compreender como as professoras vivenciaram e significaram a entrada da Educação Infantil em uma escola que atendia apenas ao Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, buscou-se ouvir as professoras e gestoras procurando desvelar como elas compreenderam essa experiência.

As influências da coexistência assumiram múltiplos aspectos dentro do cotidiano escolar. Duas delas são mencionadas brevemente a seguir, para ilustrar a abrangência dessas influências.

Um conjunto de falas se remeteu à mudança no clima escolar ocorrido a partir da chegada da Educação Infantil, atribuindo a ela, a melhoria nas relações interpessoais. Outro conjunto, tratou de mudanças na postura das professoras do Ensino Fundamental. Como exemplo, podem ser citados: mais engajamento com estudos, aproveitamento dos horários de planejamento e envolvimento nos projetos coletivos da escola. Exemplos como esses, indicam que a abrangência das relações entre as duas etapas não se restringe apenas aos processos formativos das crianças, mas também das profissionais das escolas.

Na sequência de influências relatadas, outro conjunto de depoimentos indicou que iniciativas espontâneas de aproximação pelas profissionais de ambas as etapas vinham produzindo conhecimentos acerca de práticas educativas da Educação Infantil.

O Ensino Fundamental aprendeu com elas o jeito delas apresentarem, o jeito delas exporem os trabalhos, os auditórios (porque os auditórios eram juntos). O Infantil apresentava, depois era o primeiro ano. Então, eu acho que foi enriquecendo todo mundo ao mesmo tempo. Hoje, eu vejo que muitas práticas que elas trouxeram quando chegaram, influenciaram o Ensino Fundamental. Uma delas é a roda de conversa. Hoje eu vejo que é muito comum, principalmente nas salas dos anos iniciais, mas também acontece no quarto e no quinto anos. A questão de sair um pouco da sala de aula, usar os outros espaços da escola, porque as meninas do Infantil saem, elas vão para os espaços, às vezes a quadra não está sendo usada e elas vão lá para baixo. Para não ficar só na sala de aula. E depois eu vejo o primeiro ano saindo, segundo ano saindo, até o quinto ano saindo. Se apropriando também desses outros espaços. As professoras veem os meninos da Educação Infantil fazendo teatrinho na biblioteca e de repente todo mundo está fazendo teatrinho. Atividades mais lúdicas, contação de histórias, dança, música... Então foi uma coisa bacana. Teve uma professora do primeiro ano que chegou com uma ideia bacana lá, o Infantil se apropriou também. Projeto de escrita de cartas, convite para vir assistir uma apresentação. [...] essa convivência influencia todas as etapas.

(Cecília – Coord. Pedagógica Geral – Escola Municipal “H” – grupo 9)

Eu acho que as etapas se influenciam e eu acho que elas devem se influenciar. Na minha opinião, mais a Educação Infantil entrando para o Ensino Fundamental, do que o Fundamental entrando para o Infantil. Isso é o que eu desejaria que acontecesse. Por exemplo, por causa das crianças da Educação Infantil, o recreio dos meninos do Ensino Fundamental foi modificado. Ele é separado por idades. Pelo fato de termos crianças muito pequeninhas e crianças maiores, para que o espaço pudesse ser ofertado às crianças sem muitas intervenções. E também o horário do recreio é só para brincadeira. Normalmente, nas escolas, as crianças têm 20 minutos para lanche e brincadeira. Lá na escola não. A criança tem o tempo do lanche e depois tem 20 minutos para brincadeira.

(Larissa – Prof. Ensino Fundamental – Escola Municipal “C” – grupo 12)

Eu vejo que a gente consegue influenciar o Ensino Fundamental sim. Até professoras de segundo ciclo têm questionado a postura delas dentro de sala de aula por causa da

gente. Nas reuniões elas falam como têm errado com as crianças. Elas mostram que estão dispostas a mudar a mentalidade por causa da Educação Infantil lá na escola.

Pesquisadora: Elas falam que têm errado em que sentido?

Gilda: De achar que as crianças são adultos. Aquela cobrança. Elas conseguiram entender agora, que nós temos uma escola de crianças. Porque até o quinto ano são crianças, são crianças mais crescidas, mas são crianças.

(Gilda – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “C” – grupo 13)

Nestes relatos, identificaram-se exemplos de alteração nas práticas e na dinâmica da escola atribuídas à influência da Educação Infantil. As respostas das participantes se remeteram à maior consideração das características da infância ao possibilitar diversificação de uso de espaços da escola pelas crianças; à diversificação de estratégias pedagógicas que possibilitassem diferentes formas de participação e expressão por elas; e ainda experiências com a cultura - como as rodas de conversa, maior quantidade de brincadeiras, experiências com a arte, contação de histórias e dramatizações. Pelo conteúdo dos depoimentos, identifica-se que as influências, ainda que iniciais, se remeteram a elementos do currículo das duas etapas.

A coordenadora Cecília mencionou aprendizagens que as professoras do Ensino Fundamental vivenciaram a partir da realização de mais ações que envolveram diferentes linguagens como a oralidade, as linguagens plásticas – pintura, desenho, modelagem - e cênicas – teatro, dança. Ainda que esta pesquisa não tenha conseguido identificar os impactos dessas ações, o fato da coordenadora ter observado novas práticas das professoras do Ensino Fundamental com seus grupos de crianças já apontou indícios de valorização e mobilização para vivenciar diversificadas práticas educativas. Oferecer oportunidades de maior participação e expressão às crianças, pode ser uma circunstância importante para que essas professoras conheçam novos modos de exercer a docência com crianças e experimentar, nas escolas, mecanismos de construção da continuidade entre as duas etapas educativas que incorporem um projeto de vida (RINALDI, 2021) que atravessa Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As professoras também tiveram oportunidade de experimentar um currículo que não se limita aos tradicionais conteúdos disciplinares. Esse tipo de influência da Educação Infantil pode vir a contribuir com o que seria o principal meio de articular as duas etapas educativas: a experiência com diferentes linguagens, formas de expressão

e apreensão do mundo apontando para a possibilidade de “ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas” (KRAMER, 2006, p. 810).

Outra influência observada está na forma como as professoras passaram a perceber as crianças do Ensino Fundamental. A reorganização do tempo do recreio denotou uma sensibilidade sobre a importância do brincar. Ainda que a simples alteração nos tempos do recreio não represente a compreensão ampla, pelas professoras, sobre o significado do brincar como modo estruturador da ação das crianças no mundo, a atenção para com esse momento já indicou um movimento inicial para identificação das especificidades das crianças. E pode abrir caminhos para o reconhecimento da alteridade delas, como sujeitos que têm capacidade de formular interpretações próprias sobre a sociedade, de o fazerem de um modo distinto e de o usarem para lidar com o que as rodeia (SARMENTO, 2005).

Aceitar o equívoco de tratar as crianças “como adultos” indicou a percepção, pelas professoras, das características e necessidades inerentes às crianças. O que possibilita a melhoria da qualidade das experiências educativas ofertadas a elas, reconhecendo não apenas seus direitos à aprendizagem e ao conhecimento, como também o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego, ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade (CAMPOS, 2010). Indicou, ainda, uma postura profissional responsável por parte dessas professoras, quando realizaram uma autoavaliação tão importante.

Dando sequência nas influências ocorridas a partir da coexistência entre as etapas em uma mesma escola, um outro conjunto de depoimentos se remeteu à importância de se aprofundar no conhecimento das concepções que norteiam o trabalho pedagógico – principalmente da Educação Infantil, para que a aproximação entre as etapas não ficasse na simples troca de atividades entre as professoras.

Agora, eu penso que na Escola Municipal de Ensino Fundamental, nós temos que trabalhar a partir da base da Educação Infantil, para que o professor compreenda todos aqueles conhecimentos, todas aquelas habilidades que as crianças trazem. É muita coisa. Como eles se expressam, como eles constroem um texto oral e depois a gente corta isso no Ensino Fundamental. A gente quer que eles escrevam, mas não deixa eles falarem. Como a criança da Educação Infantil argumenta e depois chega no Ensino Fundamental e a gente não deixa ele argumentar. Isso é muito difícil. Tinha pouco valor

os conhecimentos lá da Educação Infantil, até o momento em que nós começamos a discutir a BNCC, porque quando a gente vê os campos de experiência da BNCC e o professor começa a entender aquelas habilidades, quer dizer, primeiro nós coordenadoras, compreendermos essas habilidades e sabermos argumentar com os professores, a gente consegue discutir isso.

(Celeste – Coord. Ensino Fundamental – Escola Municipal “C” – grupo 10)

A rotina do Infantil é diferente do trabalho do Fundamental, mas a gente tem tentado. A gente tem ouvido alguns comentários positivos, parece que o entendimento do nosso trabalho está mais próximo. Eu acho que teve esse amadurecimento, mas foi uma conquista. Eu vejo isso até mesmo em relação às próprias professoras da Educação Infantil. Nós temos que amadurecer muito ainda, de compreender, realmente, a proposta de trabalho. Quando se fala de coisa lúdica, mesmo lendo, essa coisa não entra na cabeça, sabe. Você tem que ficar ali, o tempo todo, orientando, explicando, mesmo assim, algumas coisas parece que não entram na cabeça das pessoas da Educação Infantil.

(Camila – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “B” – grupo 11)

Então, para você entender o trabalho pedagógico, tem que conhecer e a gente está partindo desse princípio. Que elas conheçam o nosso trabalho, como que funciona, os tempos da criança, E como que sai de cá e vai para lá e tem essa ruptura? Não pode ter. E a gente está trabalhando para isso. Eu acredito que vai dar certo porque a gente já está sentindo que é um caminho possível.

(Jaqueline – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “D” – grupo 11)

Um dos pontos muito positivos que eu acho é o professor do Ensino Fundamental conhecer o trabalho da Educação Infantil de perto e vice-versa. E com isso, eu vejo que a Educação Infantil está conseguindo muitos espaços, desmistificando muitas coisas que antigamente ouvíamos. Aquelas questões da própria história da Educação Infantil, o fato de ter iniciado relacionado a assistencialismo, de ter um lugar para deixar as crianças. Isso ficou enraizado por muito tempo. Agora que eu creio que nós estamos conseguindo mostrar realmente o nosso trabalho, nossa intenção pedagógica. Que tem todo um preparo, todo um planejamento e eu acho que está sendo muito bacana ter, dentro do mesmo espaço, os dois segmentos.

(Carla – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “M” – grupo 14)

Nas falas, percebeu-se o desejo das professoras de ir além da troca pontual de atividades para conhecer, também, os processos que as derivaram. Quando Celeste menciona experiências educativas que ocorrem na Educação Infantil e são descontinuadas no Ensino Fundamental, ela evidenciou a relevância delas para as crianças e para o trabalho pedagógico que deve ser mantido, mesmo quando elas não estão mais na Educação Infantil. Todos os depoimentos enfatizaram a importância de que as professoras se apropriassem dos fundamentos que norteiam as práticas, tanto os fundamentos da própria etapa em que atuam, quando da outra etapa educativa. Tal movimento pode vir a significar a criação de um projeto educativo que se pautar por uma pedagogia da infância, que leve em conta as culturas e as lógicas infantis

para a formulação das práticas educativas (NOGUEIRA e VIEIRA, 2013), como indicaram os depoimentos abaixo.

E a entrada da Educação Infantil na escola, ela possibilita que a gente pense sobre isso. Sobre um projeto que seja integrado para as crianças, que seja contínuo. Que reconheça as especificidades de cada etapa, mas que, no entanto, tenha uma ligação, uma concepção de infância que integre as duas etapas.

(Simone – Prof. Ensino Fundamental – Escola Municipal “C” – grupo 12)

Esses encontros aconteceriam justamente para ter esse trânsito entre as etapas. Porque não adianta só as crianças da Educação Infantil estarem inseridas na escola, elas estarem no espaço. Eles tinham que estar interligadas. O final do quatro anos e início do cinco anos, o final do cinco anos e início do seis anos. Pra, realmente, a proposta valer a pena.

(Florence – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “I” – grupo 14)

Os depoimentos indicaram a necessidade de encontro entre as duas etapas para dialogar e construir a continuidade do projeto educativo. Nesse horizonte, a importância de reuniões entre profissionais das duas etapas educativas foi, inclusive, ressaltada em diferentes documentos orientadores de políticas educacionais internacionais, compilados por González, Muñoz e Zubizareta (2019).

A perspectiva dada remete à discussão acerca das transições entre as etapas e, no seu interior, à oportunidade para que sejam evidenciados tanto os aspectos de continuidade quanto de ruptura a partir de debates e negociações. Diálogos que construiriam o fio condutor das experiências educativas das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, compreendendo que “cada etapa do processo de escolarização constitui-se em unidade que se articula organicamente com as demais de maneira complexa e intrincada, permanecendo todas elas, [...], individualizadas, ao longo do percurso escolar, apesar das mudanças por que passam, por força da singularidade de cada uma” (BRASIL 2013, p. 19). O estudo e conhecimento entre as etapas é importante estratégia para que cada uma delas seja compreendida dentro de suas características e finalidades, sem comparação ou concorrência, mas garantindo que princípios mais gerais sejam efetivados em ambas de modo a construir uma identidade comum que as conecte (GONZÁLEZ, MUÑOZ e ZUBIZARETA, 2019).

O destaque dado à importância dos encontros e estudos, apontou para um novo desafio também mencionado pelas participantes das entrevistas: a organização do

cotidiano escolar de modo a possibilitar essas trocas, diálogos e conhecimentos mútuos entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Eu só queria colocar uma questão aqui que são as formações que nós realizamos com o corpo docente. Nós planejamos essas formações, realizamos juntas, e há um exercício muito grande por parte da coordenação e direção de fazer essa formação dentro do horário de trabalho. E isso, por mais que a gente tente fazer, fica um pouco limitado. Porque antes a gente tinha um tempo para reunião fora do horário de trabalho, que hoje não existe mais, então essa formação acontece dentro do horário de trabalho. A escola é muito grande, o grupo de professoras é muito grande. Então, pra gente fazer essa formação, com o aluno, no horário de trabalho, é uma verdadeira ginástica. E esse é um ponto que precisa ser aperfeiçoado. Esse ano não, porque a gente está virtualmente e não temos a presença física das crianças, mas quando a gente tem a presença do aluno e as demandas da escola, separar esse momento para conversar com o grupo de professores é uma dificuldade.

(Andréa – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “F” – grupo 5)

Em relação ao contato das professoras, o que foi mais difícil foi a questão do horário ser diferenciado. Porque como lá são apenas três turmas de Educação Infantil, em cada horário, uma professora sai para o estudo. Então, a gente tentou colocar, pelo menos um dia por semana, uma professora que estivesse em estudo no horário do lanche do fundamental, para ela ter esse contato com as outras professoras. E os espaços, a gente foi adequando de acordo com os horários do infantil, de modo a não atrapalhar o lanche e a rotina, mas que também não batesse com o do fundamental.

(Núbia – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “H” – grupo 9)

Com relação à aproximação entre os professores, pela manhã acontece por causa do Appia. Atendia a todos os professores? Não. Porque as crianças não podiam ficar sozinhas ou só com monitor. Em alguns momentos, a gente fazia escolhas. Num mês ia uma professora com a coordenadora, no outro mês ia a outra. Só que, à tarde, não existe essa comunicação entre os professores.

(Laís – Coord. da Educação Infantil – Escola Municipal “K” – grupo 11)

Observa-se que houve envolvimento das equipes gestoras – direção e coordenação pedagógica - buscando criar condições para o diálogo entre as professoras, no cotidiano das escolas. Algumas estratégias foram identificadas nos depoimentos como, por exemplo, a organização de horários de projeto para encontro de professoras da Educação Infantil com as colegas do Ensino Fundamental; a promoção de reuniões com revezamento mensal da equipe de professoras visando dar oportunidade de participação a todas; ou a realização de reuniões remotas com professoras das duas etapas, durante a suspensão das atividades presenciais nas escolas.

Entretanto, ainda que estas iniciativas tenham se efetivado, entende-se que para que as etapas educativas efetivamente se integrem, para além de coexistirem no mesmo prédio escolar, são necessárias ações institucionais que garantam a

oportunidade de diálogos sistematicamente. Ações institucionais dessa natureza demandam uma organização para além de arranjos improvisados, como conversas nos intervalos do recreio, alternância de participantes por mês, ou de iniciativas individualizadas, sem nenhuma certeza de continuidade ou aprofundamento. Os depoimentos das entrevistadas indicaram a necessidade de uma política pública municipal direcionada para as relações entre as etapas. Esta foi também a reflexão da professora Simone, transcrita abaixo.

Eu vejo que ainda há muito o que se fazer, principalmente no sentido de integrar as equipes. Eu acho que, a partir do momento que a gente tem Educação Infantil e Ensino Fundamental numa mesma instituição, é importante ter reuniões integradas para que a gente possa pensar justamente esse projeto integrado. Porque o que ocorre são movimentos um pouco individuais, de professores do Ensino Fundamental que conversam com professores da Educação Infantil, e adotam algumas práticas. No entanto, isso não é algo da escola, um projeto da escola. Eu acredito que ainda precisa caminhar muito no sentido de um projeto integrado para que, de fato, haja esse compartilhamento de experiências e que possa se integrar, verdadeiramente, um projeto educacional lá na escola.

(Simone – Prof. Ensino Fundamental – Escola Municipal “C” – grupo 12)

A referência de Simone a um projeto da escola diz respeito a ações que estejam para além da motivação individualizada de algumas professoras e se concretizem em um projeto institucional. Para tanto, como mencionado pela coordenadora Andréa, condições estruturais são necessárias, como corpo de profissionais que garanta o atendimento às crianças enquanto as professoras se reúnem, tempo institucional para as reuniões, diretrizes políticas e pedagógicas que iluminem as relações entre as etapas e as direcionem.

A organização dos tempos, espaços e os modos de interação das crianças são diferentes entre as etapas e pressupõem organizações internas próprias que, nem sempre, são conciliáveis com os modos de ser da outra etapa. Assim, as falas indicaram a necessidade de que a interação entre professoras e coordenadoras seja garantida por outras vias, mais institucionalizadas e permanentes.

A necessidade de infraestrutura para os encontros e diálogos entre as profissionais foi fortalecida pela constatação que as profissionais da Educação Infantil realizaram ao perceberem que as professoras do Ensino Fundamental não conheciam o trabalho educativo desenvolvido com as crianças da primeira infância. Nesse sentido, identificou-se que as professoras têm muito o que estudar e conhecer.

Eu quero passar pra vocês uma experiência que eu vivi nas primeiras semanas em que eu estava lá na escola. Uma professora do Fundamental me viu pesquisando e me viu escrevendo, fazendo meu planejamento e ela me perguntou: "Ué, vocês também fazem planejamento?" Porque eu acho que ela não conhecia essa nossa dinâmica de também planejar, né? Aquilo me causou muita surpresa e eu devolvi a pergunta pra ela: "Mas como eu vou para a sala de aula sem planejar?" Aquilo deu uma boa discussão para nós, positiva. A gente ficou ponderando sobre ações, sobre o que a gente pode fazer... Como que a gente elabora atividades, como que a gente descobre o que é que vai fazer, se tem um detonador, se tem um tema, se é imposto por alguém... mostrei para ela os nossos parâmetros e a BNCC. E ela disse: "Olha é verdade!" Eu acho que ela não conhecia o que é a Educação Infantil e isso me causou muita surpresa. Porque a gente entende que na educação, todo mundo sabe de tudo e não é assim. Eu fico muito expert naquilo que eu faço que é o Ensino Fundamental, eu fico muito expert naquilo que eu faço que é a Educação Infantil, algumas pessoas não conseguem pesquisar, estudar, porque também a nossa demanda é muito grande, temos muitas tarefas para fazer, então não dá para eu dominar todos os assuntos. É por isso que as interações são tão importantes e os momentos que a gente tem com as meninas do Ensino Fundamental são muito gratificantes. E o retorno que elas dão pra gente sobre a Educação Infantil é muito importante. Elas falam: "Olha que legal! Eu acho que eu posso aproveitar isso aí na minha sala!" Do primeiro ano, do segundo ano, do terceiro ano, e isso é crescimento. Quando a gente sai da zona de conforto, quando eu saio da minha bolha a coisa fica tão mais interessante e o trabalho se torna mais gratificante.

(Adelaide – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal "A" – grupo 3)

[...] e teve um dia em que uma professora da Educação Infantil estava dando uma atividade com as crianças de escrever no chão do pátio. E uma professora do fundamental perguntou: "Mas vocês ensinam os meninos a escrever?" Então, eu comecei a conversar com as meninas que a gente tinha que mostrar que a gente estava ali e que a gente tinha uma proposta de trabalho. Que a Educação Infantil tem uma proposta de trabalho e é uma etapa muito importante da Educação Básica. [...] Quando a gente fala não escolarizar demais é não esquecer que elas são crianças de quatro e cinco anos, que elas não aprendem de maneira mecânica, que elas aprendem por meio da brincadeira, por meio das interações... e o que que acontece? Como a gente faz isso na Educação Infantil sem muita folha pontilhada, sem muito registro, sem nada disso, talvez o pessoal do Ensino Fundamental tenha uma concepção equivocada de que a gente não está fazendo nada ali.

(Ticiane – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal "J" – grupo 10)

Esses, e outros, depoimentos apresentam a constatação de que a característica educativa da Educação Infantil era uma novidade para as profissionais do Ensino Fundamental – professoras e coordenadoras. No Brasil, desde a Constituição Federal, de 1988, a Educação Infantil saiu do campo da assistência social e se estabeleceu na área da Educação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ela foi identificada com a primeira etapa da Educação Básica. Não só nacionalmente, como também no município de Belo Horizonte, ocorreram intensos movimentos políticos para construção de prédios exclusivos para o atendimento educacional à Educação Infantil e para construção conceitual das Proposições Curriculares Municipais para a Educação Infantil. Esses e outros fatos, marcaram avanços pelos quais essa etapa passou.

Mesmo assim, os relatos das professoras e coordenadoras do Ensino Fundamental indicaram que as mudanças vividas pela Educação Infantil não se tornaram conhecidas pelas outras etapas educativas.

A fala da professora Adelaide lembrou que, nas ações cotidianas, cada profissional está voltada para as questões relacionadas aos desafios da própria etapa com a qual trabalha, muitas vezes, sem condições de se concentrarem nas questões das outras etapas ou do sistema educativo. O que acaba produzindo maiores distanciamentos, tanto do ponto de vista conceitual, quanto das ações práticas.

Outro fator que pode ter dificultado o conhecimento sobre as práticas da Educação Infantil é o grande volume teórico sobre a educação da primeira infância que foi construído nas últimas décadas. As especificidades da docência nesta etapa, as lutas próprias das profissionais da Educação Infantil para a construção dessa identidade docente e formulações nas políticas públicas produziram um arcabouço volumoso nas últimas décadas que não se tornaram amplamente conhecidos. Zabalza (1998) discorrendo sobre o movimento da Educação Infantil de voltar-se sobre si mesma para a construção de sua identidade educativa, apontava que era chegado o momento de ela se abrir de modo que não se isolasse dos demais segmentos da escolarização obrigatória. Um movimento desafiador pois "os próprios atores envolvidos na educação da infância têm sentimentos mistos no que se referem à questão de serem iguais ou diferentes de outros professores" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 135). Muitas vezes, mesmo entre as profissionais da Educação Infantil ainda existem dúvidas quanto às especificidades de sua ação profissional, o que gera contradições internas na compreensão dessa identidade docente. Assim, ao mesmo tempo em que se busca entender, essa etapa educativa deve se dar a conhecer, produzindo movimentos internos e externos.

Observa-se que a abertura da Educação Infantil aos demais segmentos educacionais significou a percepção de que seria necessário aproveitar e/ou criar meios para que os diálogos entre as duas primeiras etapas da Educação Básica revertessem em conhecimento sobre os princípios que norteiam suas práticas.

A fala da coordenadora Ticiane indicou a percepção sobre a necessidade das professoras da Educação Infantil darem seu trabalho a conhecer, validando-o como importante etapa educativa. E ainda evidenciou que era essencial marcar as diferenças

existentes entre as propostas educativas das duas etapas, sendo estas tão significativas que, talvez, sejam mais um fator para o não reconhecimento deste trabalho educativo. Quando Ticiane falou sobre experiências educativas “sem muita folha pontilhada, sem muito registro, sem nada disso”, ela se referiu a uma cultura escolar e concepções muito diferentes daquelas que marcam o Ensino Fundamental. Ficou evidenciado que, quando as práticas realizadas na Educação Infantil se distanciam muito das que são realizadas no Ensino Fundamental, existe uma tendência de não validação das mesmas como ações educativas, invisibilizando o trabalho pedagógico da Educação Infantil como tal e gerando um sentimento de desvalorização frente às docentes das demais etapas educativas.

A nossa relação com os professores do Fundamental está começando a melhorar, porque eles foram vendo que, mesmo que a gente “só brincasse” (e Educação Infantil é o lugar do brincar mesmo), nós, professoras da Educação Infantil, a gente tem que ter essa consciência, a criança aprende porque brinca, [...] então, não tem como a gente ficar aceitando sobre o professor da Educação Infantil “Ah, ele não tem valor porque só brinca”. Não, isso não. Então, assim, isso está começando a mudar.
(Amélia – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “K” – grupo 1)

Então, nós começamos a ter essas interações, que foram riquíssimas, tanto das professoras da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Nós vimos que essa interação fez surgir um efeito de amizade, de cair aquela resistência de achar que um era mais capacitado que o outro, e ver que o nosso trabalho é tão sério quanto o deles. Porque nós trabalhamos com propostas diferentes. É uma continuidade, mas as propostas são diferentes. Aquilo que é trabalhado na Educação Infantil é específico para aquela faixa etária, e no Fundamental tem uma continuidade. [...] E é muito interessante porque as professoras do Fundamental começaram a ver como é feito o nosso planejamento, elas começaram a perguntar, a admirar e elogiar. E elas diziam: “Nossa, eu achava que era só brincar! ”.
(Cora – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “C” – grupo 3)

Expressões como “não tem como a gente ficar aceitando sobre o professor da Educação Infantil”, “cair aquela resistência de achar que um era mais capacitado que o outro”, “eles veem que o nosso trabalho é tão sério quanto o deles” são expressões que indicaram um posicionamento defensivo. Elas denotaram um sentimento de desvalorização que tem justificativas históricas e que se reforça pelo desconhecimento do Ensino Fundamental sobre os fundamentos teóricos das práticas na Educação Infantil. Evidenciam-se as oposições do caráter de cientificidade, racionalidade técnica e objetividade que caracterizam a docência no Ensino Fundamental e Médio ao caráter

de globalidade, atendimento às diferentes dimensões humanas, amplitude das ações de cuidar e educar, e alargamento da rede de interações entre profissionais e famílias que caracterizam a docência na Educação Infantil. Observa-se que a chegada em uma escola que só atendia ao Ensino Fundamental, fez a Educação Infantil reviver dilemas históricos, ter que provar o valor do trabalho que executa e defender concepções teóricas que fundamentam suas práticas.

Eu penso que cabe a nós, que trabalhamos com a Educação Infantil, deixar marcado o que é próprio da Educação Infantil, o que são realmente as metas que nós precisamos alcançar, e queremos alcançar. E que eles têm que aguardar a criança chegar para eles. Porque tudo é um processo, muita coisa acontece, as crianças alcançam muito conhecimento, desenvolvem bastante, mas isso acontece por causa dos vários estímulos que elas recebem tanto dentro quanto fora da escola. Porque a escola não é a única fonte de saber da criança. [...] Cabe à gente pontuar sobre os documentos norteadores do trabalho da Educação Infantil porque há muitas pessoas que esperam muito além do que realmente tem que ser.

(Vera – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “D” – grupo 3)

Eu me lembro da coordenadora geral, que tinha uma visão mais fechada sobre a Educação Infantil. E ela propôs uma avaliação para a Educação Infantil. Avaliação de folha, onde eu tinha que ler e a criança, claro, não conseguia marcar, não conseguia fazer nada. Mas, de acordo com a resposta que ela dava, a gente ia ali assinalando. Eu falei que não concordava com aquilo, em avaliar a criança com papel porque a gente estaria jogando por terra tudo o que a gente já construiu, tudo o que a gente pensa sobre Educação Infantil. Só que, o que a gente entende como Educação Infantil, o outro não entende. Quem está ali na direção, os outros professores não sabem como é a Educação Infantil. A Educação Infantil que eles têm como referência é a deles de quando eles eram crianças, ou dos filhos, quando os filhos eram crianças. Então, é difícil a gente falar que não é assim que funciona e que a gente não vai usar aquele instrumento avaliativo. Que a gente vai avaliar de outra forma e que a Educação Infantil não é um preparatório para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil é um outro momento. Foi muito difícil a gente ter voz para falar sobre essas coisas, que a gente não ia alfabetizar as crianças da forma que elas queriam. [...] Mas eu acho que isso é construído com o passar do tempo, desde que a outra parte também queira aprender. Claro que a gente não é melhor do que ninguém. Eu não tenho mais propriedade para falar do que o outro, mas a minha vivência e o que eu entendo de Educação Infantil pode contribuir dentro do espaço de quem não conhece o que é a Educação Infantil.

(Flávia – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “E” – grupo 13)

Ambos os depoimentos apresentaram desafios vividos pelas profissionais da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, atitudes delas para os encararem. Considerando-se que elas chegaram em escolas que não conheciam, passaram a conviver com outras professoras e coordenadoras que eram novas a elas e foram solicitadas a defenderem os princípios da Educação Infantil, as capacidades de articulação, argumentação e negociação demonstradas indicaram consistência nos

seus embasamentos conceituais e segurança quanto à sua identificação profissional. Evidenciou-se um processo em que as situações de trabalho, como oportunidades formativas e espaços privilegiados de desenvolvimento profissional (PINAZZA, 2013), fizeram com que as professoras da Educação Infantil articulassem seus conhecimentos para apresentarem as concepções da Educação Infantil às profissionais do Ensino Fundamental.

As atitudes adotadas pelas professoras da Educação Infantil revelaram a disputa entre culturas e projetos pedagógicos que poderiam estar em desigualdade de forças, considerando-se a chegada da Educação Infantil em um ambiente com uma cultura escolar já consolidada. Desse modo, o posicionamento das professoras e coordenadoras da Educação Infantil pode representar uma ação importante no que concerne à garantia dos fundamentos dessa etapa, independentemente do prédio escolar em que ela se instale. E, ainda, a possibilidade de construção de importantes aproximações com o Ensino Fundamental.

Outro aspecto trazido pelos depoimentos das professoras e coordenadoras foi a ideia de que as aproximações se intensificaram e se aprofundaram à medida que o tempo de coexistência aumentava.

Pesquisadora: você acredita que a Educação Infantil influencia o Ensino Fundamental? Você acredita nessa possibilidade?

Laura: Se você tivesse me perguntado isso no primeiro ano eu teria dito que não. Mas, nesse ano, em que a gente tem tido oportunidade de ter mais encontros com as professoras do Fundamental I, a gente vem trazendo essa sensibilidade de pensar que a Educação Infantil não usa mais o TNT, o E.V. A. Eu venho percebendo que a gente está trazendo alguma coisa. A forma como as professoras veem esse movimento nosso dentro da escola, de explorar o espaço externo, de trazer a comunidade. Porque a Educação Infantil ali da escola, a comunidade participa muito. Isso é um ponto que eu acho fundamental ali. Eu acho que isso tem chamado a atenção um pouco. Eu estou participando da escrita do Projeto Político-Pedagógico da escola, até na forma da gente falar sobre essa família está mudando. Que não se trata da criança ser “indisciplinada” – detesto essa palavra – às vezes a criança não tem um convívio legal com os colegas; não se trata dela não ter uma família “estruturada” – detesto essa palavra também. Que isso tudo tem que ser olhado por esse professor e ele deve pensar se não se trata da sua própria aula. Porque essa é uma pergunta que a gente faz o tempo todo na Educação Infantil. Eu acho que a gente tem trago algumas coisas que vem sensibilizando. Ainda é um desafio. Está sendo um exercício muito grande. Mas, um ponto positivo dessa pandemia é que eles estão tendo oportunidade de nos ouvir.

Pesquisadora: As reuniões são juntas? Da Educação Infantil com o Ensino Fundamental?

Laura: Nem todas. Tem algumas que acontecem juntas e nós temos a reunião da Educação Infantil separada.

(Laura – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “K” – grupo 1)

Em seu depoimento, Laura reafirmou a ideia de processo que perpassa as mudanças a partir da coexistência entre as etapas. A professora abordou a questão como um movimento lento, gradual e delicado por tocar em questões desafiadoras, muitas vezes sedimentadas por décadas. Ela mencionou a oportunidade institucional de revisão do Projeto Político-Pedagógico da escola como possibilidade privilegiada para o debate de concepções entre representantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e revisão das crenças e valores, por meio do compartilhamento de pontos de vista.

O tempo de coexistência entre as etapas mencionado por Laura foi um aspecto recorrente em outros relatos. Muito frequentemente, os depoimentos reiteraram a ideia de que as influências e aproximações foram acontecendo progressivamente, no decorrer do tempo de coexistência. Ainda que esse tempo não seja, por si só, garantia de aproximações e influências, observou-se o reconhecimento de que foi necessário tempo para que as pessoas de ambas as etapas experimentassem a nova realidade e pudessem fazer dessa experiência uma forma de mediação entre um novo conhecimento e a vida cotidiana (LARROSA, 2016).

A despeito das entrevistas coletivas terem trazido muitas similaridades nos processos vividos pelas diferentes escolas representadas, elas também apresentaram diferenças em algumas dessas experiências. A seguir, a participação da professora Teresa expressa uma percepção bastante distinta de outras professoras que são da mesma escola, cujos depoimentos já foram apresentados anteriormente. Ela descreveu características dos modos de funcionamento das duas etapas que dificultaram as aproximações e apontou não reconhecer, no cotidiano, oportunidades de influências entre as etapas, diferentemente de exemplos trazidos por outras professoras.

Essa interação entre professores é subjetiva porque não tem essa interação lá na escola. Os professores do Ensino Fundamental não se encontram com os professores da Educação Infantil a não ser em uma reunião, numa passada de corredor, mas a gente não tem muitos momentos em comum. Não tem esse momento propício porque o recreio é em horário diferente, as demandas são diferentes, e esse momento propício ao relacionamento ele acaba não acontecendo por causa dessas diferenças de horário. A gente se comunica, eu conheço as professoras, mas o trabalho do professor tem uma ideia fictícia do trabalho de pares, do trabalho coletivo porque o trabalho do professor é muito solitário, muito isolado. [...] quando o professor está ali no horário de projeto,

ele se concentra em fazer uma atividade da sua sala de aula, corrigir uma atividade ou produzir um material, ele não é um momento que possibilita troca. A escola não tem esse momento de troca, mesmo a escola tentando.

(Teresa – Prof. Ensino Fundamental – Escola Municipal “A” – grupo 6)

A argumentação de Teresa indicou a necessidade de atenção, tanto das gestões escolares, quanto das próprias professoras para que uma etapa se debruçasse sobre o trabalho da outra buscando, efetivamente, compreendê-la e não simplesmente realizarem trocas de atividades ou modelos de práticas. Suas ponderações chamaram atenção para a efetivação, ou não, do trabalho coletivo dentro das escolas. A partir dessas reflexões, permanecem questões intrigantes sobre como as dimensões individual e coletiva do trabalho das professoras perpassam e se articulam dentro da prática educativa escolar. Outro elemento importante é o fato de que as percepções e experiências das professoras dentro de uma mesma escola e em um mesmo período de tempo não se configuram de maneira homogênea, produzindo significativa diversidade. Circunstâncias que podem chegar a ser paradoxais e que representam a não linearidade dos processos históricos e sociais.

Além do exemplo de Teresa, considera-se importante trazer outro posicionamento dissonante no bojo das entrevistas. Uma das entrevistadas identificou qualidades na Educação Infantil por entregar, ao Ensino Fundamental, crianças muito mais bem preparadas. Uma afirmação que deixou transparecer a ideia de que a influência da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental era fazer com que as crianças estivessem melhor formadas e tivessem bom desempenho quando chegassem na etapa seguinte. Esse depoimento se remeteu ao caráter preparatório para o Ensino Fundamental, historicamente atribuído à Educação Infantil.

A Educação Infantil influencia totalmente o trabalho do Ensino Fundamental. Eu já tenho vinte e cinco anos de trabalho na Prefeitura de Belo Horizonte e eu vejo como que tem melhorado o aluno que está chegando no Ensino Fundamental. Eu lembro que, quando eu entrei na Prefeitura, a gente tinha duas turmas de segundo ciclo de alunos que não eram nem alfabetizados. Era aquele caos. Hoje, isso já diminuiu totalmente porque a gente já está recebendo no Ensino Fundamental um aluno muito mais bem preparado.
(Alda – Coord. Ensino Fundamental – Escola Municipal “B” – grupo 11)

A influência descrita indicou que o trabalho desenvolvido pela Educação Infantil era medido pelos resultados que ela produz quando as crianças estão na etapa seguinte. Indica, portanto, uma perspectiva instrumental para a primeira etapa da

Educação Básica (MOSS, 2008). Um ponto de vista já bastante contestado, mas ainda não totalmente superado.

Importante destacar que, no grupo desta entrevista, esta afirmativa foi contestada pelas demais participantes, indicando que o posicionamento trazido por Alda não era compartilhado pelas outras professoras e coordenadoras. As falas das colegas foram respeitadas mas não deixaram que destacar que a Educação Infantil é uma etapa que considera as necessidades e desejos das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento, mas que não tem o desempenho no Ensino Fundamental como seu objetivo final.

Pesquisas que buscaram investigar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (MASCIOLO, 2012; MARTINATI, 2012; LIMA, 2013) evidenciaram contradições nas práticas da Educação Infantil nas instituições estudadas, apontando que, a despeito dos avanços na legislação e princípios dessa etapa, ainda se observavam propostas pedagógicas que se pautavam pelo caráter preparatório em relação ao Ensino Fundamental. Condutas dessa natureza produzem prejuízos no momento presente das crianças em função de um momento futuro que ainda deve acontecer, pois

quando consideramos a primeira infância como uma etapa preparatória para a verdadeira vida, uma etapa de curta duração, concebemos a Educação Infantil como preparatória à verdadeira vida escolar, que se inicia com o ensino compulsório, com as verdadeiras aprendizagens, da leitura, da escrita, dos cálculos. Nesta ótica, esquecemos que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, sua cidadania hoje, ao mesmo tempo em que constitui as bases para o seu futuro. (ROSEMBERG, 2007, p. 8)

Finalizando esta seção, que buscou dar visibilidade a algumas das percepções das professoras e coordenadoras em relação à influência da coexistência das duas etapas educativas em uma mesma escola sobre o trabalho pedagógico e a docência, observa-se que o depoimento de Alda, trouxe um posicionamento discordante da maioria. Percebe-se, assim, que diferentes visões e concepções de educação convivem simultaneamente em um mesmo momento histórico e em uma mesma escola. Evidenciou-se, também, que os diferentes modelos descritivos elaborados por Moss (2011) para compreender as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental não implicam na superação de um para o surgimento de outro. Eles se configuram a

partir de distintas maneiras de conceber a educação e o papel de cada uma das etapas educativas na trajetória escolar das crianças, independentemente do momento histórico em que se encontrem.

Na próxima seção, as percepções das profissionais sobre a coexistência das duas etapas em uma mesma instituição dão ênfase a outra dimensão dentro dos processos educativos: a ética do cuidado.

5.2 A emergência do cuidado

As relações entre cuidado e educação foram expressas em documento oficial educacional, possivelmente pela primeira vez, no documento "Diretrizes de Política da Educação Infantil" (BRASIL, 1993 *apud* MONTENEGRO, 2005). Essa associação, confirmada posteriormente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1998, e aprofundada na revisão destas Diretrizes, em 2009, passou a ser formulada como indissociável, no atendimento das crianças da Educação Infantil. No campo do Ensino Fundamental, a indissociabilidade das ações de educação e cuidados confirmou-se a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2010), que estendeu às etapas posteriores à Educação Infantil a compreensão sobre a educação no sentido amplo de formação da pessoa em sua essência humana, considerando "o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento a todos" (BRASIL, 2013, p. 17).

Independentemente do tempo em que o cuidado tenha sido inserido como formulação legal nas orientações educativas de ambas as etapas, em nenhuma delas observa-se a plena compreensão dessa dimensão ampla do cuidado na constituição da essência humana, conforme estabelecido nas Diretrizes da Educação Básica. Em grande medida, o binômio educação e cuidados é transposto, na prática, pela cisão entre corpo e mente ou ainda pela trajetória histórica da Educação Infantil na oposição entre saúde/assistência – proteção, guarda, higiene e alimentação - e educação – direcionado ao trabalho intelectual (BITENCOURT, 2020).

O conceito de cuidado como "as atividades e subjetividades que o ser humano faz para manter, continuar, recuperar e reparar o bem-estar do outro" (DUMONT PENA, 2015, p. 50) amplia a ideia que o associa a demandas do corpo físico para

abranger as mais variadas necessidades vivenciadas pelas pessoas – acolhimento, reconhecimento, pertencimento, valorização, entre outros -, em diversos momentos de suas vidas, demandando algum tipo de ação particularizada. Essa ideia ampliada significa compreender que todas as pessoas, em diferentes momentos da existência, demandam ações de cuidados para manter, continuar e reparar a própria vida (DUMONT PENA, 2015).

Ao investigar as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o cuidado será tomado como resposta cultural das sociedades a necessidades intrínsecas da natureza humana, envolvendo tanto dimensões físicas, quanto emocionais e sociais. Entendendo que “a constituição cultural do ser humano se confunde com a construção cultural do cuidado, já que as sociedades construíram formas de cuidar das gerações na busca pela sobrevivência.” (GOMES, 2019, p. 32).

Estudos sobre o cuidado (GILLIGAN, 1982/1996; HIRATA, 2010; HONNETH, 2011; TRONTO, 1987/ 2007, entre outros) têm buscado compreender o tema em seus diversos atravessamentos, tais como as diferentes dimensões do cuidado no âmbito privado e público; as relações de gênero que o perpassam; a subalternidade de classe econômica à qual pertencem as pessoas que realizam o cuidado profissionalmente; as relações intergeracionais presentes no cuidado; as áreas de atuação mais diretamente voltadas às ações de cuidado como a saúde, a assistência e a educação.

As reflexões a seguir, entremeadas por excertos das entrevistas e observações de campo, pretendem apresentar a evidência que o cuidado adquiriu nas ações e interações dentro das escolas, a partir da entrada da Educação Infantil. As análises se apoiaram na revisão bibliográfica e nos estudos realizados por três pesquisas recentes que buscaram discutir o cuidado e a educação, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental (BITENCOURT, 2020; DUMONT PENA, 2015; GOMES, 2019).

Episódio 4 – Turma da Educação Infantil:

Inês distribuiu suportes feitos com embalagens para ovos para grupos de crianças. Cada suporte tinha duas filas com oito espaços e cada grupo ficou com um suporte. Em seguida, Inês colocou uma caixa com muitas tampinhas de refrigerante no chão, próxima ao quadro. Em cada tampa estava colada uma letra.

Inês orientou as crianças sobre o Jogo das Letrinhas. O jogo consistia no sorteio de um desenho cujo nome deveria ser montado pelas crianças em cada grupo. Neste jogo coletivo, as crianças deveriam identificar as letras que compõem o nome de cada desenho e montar a palavra com as tampinhas na embalagem de ovos.

As crianças pareciam já conhecer bem o jogo e ficaram muito animadas. Cada vez que um grupo terminava de montar a palavra, Inês estimulava as demais crianças a aplaudirem o grupo vencedor.

Quando algum outro grupo manifestava insatisfação por ter perdido, ela comentava que eles deveriam ficar felizes pelos colegas que conseguiram fazer primeiro.

Apesar de ser um jogo competitivo, as crianças não demonstraram que estavam com os ânimos acirrados para ganhar. Elas estavam muito engajadas em conseguirem realizar a tarefa proposta e ler as palavras.

(Nota de campo – 04/12/2019)

Episódio 5 – Turma da Educação Infantil:

14h15 – Voltando para a sala depois da foto na biblioteca, Inês observou que Pietro estava assentado sozinho em uma mesinha. Ela, então, convidou três meninas que estavam em outra mesinha para fazerem companhia ao amigo.

Inês: É muito ruim quando a gente fica sozinho, não é? Vamos ficar junto com o amigo? Alice, Joice e Jéssica passaram para a outra mesinha e se assentaram junto com Pietro.

(Nota de campo – 12/12/2019)

Episódio 6 – Turma do Ensino Fundamental:

[...] A professora Valéria explorava a capa do livro de Português mostrando o título, o nome da editora, a ilustração. Em seguida, pediu a Cléber para ler o título do livro. Enquanto isso, Jéssica colocou o livro em pé na mesa e brincava de esconde-esconde com Isadora atrás do livro. Depois de alguns minutos, Jéssica se levantou, pegou o crachá e foi ao banheiro. Valéria continuava a conversa com a turma e pediu às crianças que abrissem o livro na primeira unidade. Isadora, autonomamente, foi até a carteira de Jéssica e abriu seu livro na página indicada pela professora, possivelmente pensando em ajudar a colega a acompanhar a atividade quando ela retornasse para a sala.

(Nota de campo - 18/02/2020)

Episódio 7 – Turma do Ensino Fundamental:

Dentro da cantina, as crianças se assentavam livremente. Em uma observação rápida, identifiquei grupos de crianças assentadas mais próximas em cada mesa, provavelmente, unidas por amizade.

Localizei Breno e Lúcio lanchando juntos e me aproximei cuidadosamente. Quando estava próxima, perguntei se podia me assentar na mesa em que eles estavam. Observei que os dois estavam comendo cachorro quente.

Pesquisadora: Hum! Cachorro quente! Que delícia!

Breno: O Lúcio trouxe pra ele e pra mim!

(Nota de campo - 18/02/2020)

Em todos os episódios relatados, foram observadas atitudes de cuidado entre os envolvidos que não se vinculavam a necessidades fisiológicas, mas sim, sociais e emocionais. Essas atitudes, tanto as que foram realizadas por incentivo da professora quanto aquelas de iniciativa das próprias crianças - evidenciando que elas não são apenas destinatárias de cuidados, mas também agentes nas ações de cuidar –

indicaram atenção para com o bem-estar do outro, destacando o caráter relacional do cuidado. Uma perspectiva que se aproxima muito da formulação da esfera do cuidado como amor (HONNETH, 1995) na qual o sujeito concreto e suas necessidades mais particulares são reconhecidas. Essa formulação se constitui no reconhecimento de se ser amado e cuidado pela dedicação específica a si mesmo ou a seu círculo social, caracterizando a base da autoconfiança. Supõe, ainda, “o cerne de toda a ética do cuidado, sendo a autoconfiança individual a base para a participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 1995⁵⁵ *apud* DUMONT-PENA, 2015, p. 56).

Outro aspecto significativo observado, foi a reciprocidade do cuidado quando ele se estabelece em relações intrageracionais, como as ações de Isadora para com Jéssica e de Lúcio para com Breno. Essa circunstância, diferentemente do cuidado realizado de adultos para crianças, propicia um revezamento, quando “uma pessoa cuida da outra num momento e em um âmbito específico, e outra pessoa cuida dela mais tarde, noutra âmbito, possibilitando o acesso mais universal ao cuidado e ao reconhecimento do amor” (GOMES, 2019, p. 59).

Exemplos de ações de cuidado, evidenciados nas entrevistas coletivas, indicaram também a percepção das professoras e coordenadoras do Ensino Fundamental sobre esta prática das professoras da Educação Infantil.

Nós temos um espaço lá na escola que era um canteiro e quando a gente entrou ele estava bem descuidado. E os meninos do Ensino Fundamental, antes da escola entrar, eles vinham por ali e pulavam esse canteiro que era uma espécie de rampa. A Educação Infantil trouxe um projeto para colocar flores naquele canteiro e aquilo mudou a ação dos meninos. E os meninos não pulavam mais o canteiro. As nossas crianças plantaram, regaram, cuidaram, e isso mostrou para os mais velhos que aquele espaço ali era para ser preservado.

(Sônia – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal “D” – grupo 3)

Eu observo, enquanto professora do Ensino Fundamental, algumas influências da Educação Infantil que eu busco adotar na minha rotina. Principalmente, uma relação que é muito presente na Educação Infantil, que é a relação do cuidado. Eu acho que essa proximidade da professora com a criança vai se perdendo ao longo dos anos no Ensino Fundamental. Essa é uma questão que eu busco, da Educação Infantil, bem como as brincadeiras, o aprender através do lúdico, que é muito importante, que vai se perdendo à medida que o tempo vai passando.

(Simone – Prof. Ensino Fundamental – Escola Municipal “C” – grupo 12)

⁵⁵ HONNETH, Axel. O outro da justiça: Habermas e o desafio ético do pós-modernismo. In: WHITE, Stephen. **The Cambridge Companion to Habermas**, New York: Cambridge University Press, 1995.

Os depoimentos apontaram atitudes de cuidado direcionadas ao espaço físico da escola, à maneira própria das professoras da Educação Infantil de conduzirem as relações por meio de atitudes de cuidado. Situações distintas mas que se aproximam pela conduta de desvelo em relação a algo ou alguém, gerando ressonância nas demais pessoas ao redor. No caso do canteiro de flores que foi plantado, a ação da turma da Educação Infantil influenciou uma mudança de conduta por parte das crianças do Ensino Fundamental. Indicando que, possivelmente, a chegada da Educação Infantil tenha jogado luz sobre procedimentos que tenham se desgastado com o tempo e não foram renovados. Situações em que a falta de cuidado com o espaço coletivo se tornou habitual a ponto de não ser mais vista pelos sujeitos que ali conviviam.

Outro exemplo anunciou que as condutas, diretamente em relação às crianças, são mais cuidadosas quando realizadas pelas professoras da Educação Infantil. Simone deu uma pista importante para se entender essa constatação ao indicar que a proximidade que existe entre as professoras da Educação Infantil e as crianças vai se perdendo no decorrer dos anos. Buscando possíveis respostas a esta questão, para além da dependência física e vulnerabilidade das crianças bem pequenas que diminuem com o passar dos anos, outra possibilidade pode ser encontrada na própria legislação.

Na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) estabelecem a criança como sujeito histórico e de direitos, centro do planejamento curricular, que nas interações, relações e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva. Considera ainda que as crianças o fazem por meio da brincadeira, da imaginação, da fantasia, da observação, experimentação, narração e questionamentos, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade e produzindo cultura. Ou seja, toda a construção legal sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil se estrutura em torno das crianças. Diferentemente da Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas visam desenvolver, no educando, a capacidade de aprender tendo o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores que fundamentam a sociedade; a aquisição de conhecimentos e habilidades como instrumentos para uma visão crítica do mundo; e o fortalecimento dos vínculos de

família, solidariedade humana e tolerância recíproca. Ou seja, enquanto a Educação Infantil toma os sujeitos crianças como seu elemento central, o Ensino Fundamental tem o cerne de seus processos na construção de conhecimentos. O que direciona as relações nesta última etapa mais para o ensino-aprendizagem do que para as interações pessoais e sociais. Esse fato explicaria o distanciamento progressivo das professoras do Ensino Fundamental às crianças, aumentando a ênfase de sua atenção para o ensino e não para os sujeitos.

O reconhecimento de um modo muito específico de construir relações, evidenciado nas ações das professoras da Educação Infantil foi ampliado pela percepção de atitudes sensíveis e cuidadosas por parte dos estudantes do Ensino Fundamental em relação às crianças bem pequenas que chegaram. Estas atitudes, muitas vezes, evidenciaram relações familiares e/ou comunitárias que começaram a entrar mais fortemente na escola com a chegada de irmãos, primos ou vizinhos que eram da Educação Infantil.

E eu vejo o cuidado dos maiores com os pequeninhos da Educação Infantil, quando se encontram. Os pequenos procuram os irmãos maiores na hora da alimentação. Então, isso faz com que tenha maior contato entre os meninos.

(Telma – Coord. Ensino Fundamental – Escola Municipal “A” – grupo 4)

No início tinha essa apreensão, mas depois foi uma grande surpresa porque os estudantes mais velhos (terceiro ciclo) se sentiam responsáveis pelos pequenos. Então, os estudantes que, na hora do recreio, muitas vezes estavam correndo, quando viam uma criança pequena no meio do caminho, às vezes voltando do banheiro, mesmo com a professora ou com a auxiliar, eles sempre queriam ajudar, levar ela de volta pra sala, fazer um carinho. Tendo em vista também que era um irmão, primo, vizinho, porque são da mesma comunidade. Então, o acolhimento foi muito grande por parte dos estudantes. Eles adotaram as crianças pequenas mesmo. Eles queriam ir lá na sala, visitar os espaços, saber o que eles estavam fazendo, conhecer o nome deles. Foi isso que aconteceu no primeiro momento. E os professores do terceiro ciclo acolheram de uma forma incrível os professores e fizeram muitos trabalhos juntos. O professor de Educação física levava as crianças da Educação Infantil para a quadra para dar uma atividade junto com os meninos maiores, a professora de Arte também. Então teve muitas atividades em conjunto com os professores do terceiro ciclo que ampliaram seus projetos e espaços para trabalhar com as crianças e as professoras da Educação Infantil. Foi surpreendente! Foi integrador.

(Heloísa – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “L” – grupo 5)

A Educação Infantil coloriu a escola, ela trouxe harmonia entre os professores e, principalmente, trouxe uma tranquilidade para os estudantes maiores. Eu dizia: “Gente não vamos ficar assustados não! Essas crianças que estão chegando podem ser irmãos ou priminhos dos adolescentes. Eles vivem lá no mesmo território. Muitas vezes quando eles vão buscar o boletim ou alguma outra coisa tá aquele adolescente sapeca com um irmãozinho no colo e aí a gente fala: “Meu Deus! Eu não acredito que esse menino tá

carregando esse neném, né? " Então é uma relação que a gente imaginava mais difícil do que era. A gente constatou isso de uma forma muito positiva.

Pesquisadora: Você tem exemplos sobre os estudantes do terceiro ciclo? De como foi para eles passarem a conviver com a Educação Infantil?

Glória: Tem um adolescente que não ficava em sala de jeito nenhum, adorava "matar aula", ele estava passeando no pátio e começou a gritar para um pequenininho da Educação Infantil: "Oh, Zé! Oh, Zé! Seu sapato tá desamarrado! " E a criança não escutou. Então ele foi até atrás do menino, na fila da cantina e amarrou o sapato do pequenininho. Aquela coisa assim, "Oh, Zé! " como se não estivesse nem ligando, mas ao mesmo tempo, foi atrás da criança e amarrou o sapato dela.

Um outro fenômeno que a gente observou: esses estudantes de quatro ou cinco anos, quando encontravam um colega adolescente com quem já era acostumado, no mesmo lote ou na rua e tem aquelas brincadeiras agressivas, eles brincavam daquele jeito. Ai, na hora que você ia chamar atenção dizendo que não podia etc, ele falava: "É meu amigo! " e o adolescente falava assim: "Nossa, esse menino é o capeta! Ele faz isso, aquilo e aquilo outro com a gente lá na rua. " De certa forma, eles começaram a contar as suas histórias reais dentro da escola. Então a convivência ali não era aquele monte de anjinhos convivendo harmoniosamente, era a realidade de crianças e adolescentes que convivem no mesmo território. Com agressividades, relações saudáveis ou não. Então revelou ali uma humanidade com suas qualidades e defeitos. Que geram conflitos e que também fazem tão bem para a convivência porque despertam reações que a gente precisa ter para conviver, para resolver esse ambiente e esse clima. Eu acho que, acima de tudo, é o cuidado mesmo. É o cuidado com a convivência num mesmo ambiente, esse coabitar. Estamos juntos aqui: com agressividade ou não, com violência ou não, com carinho, mas estamos aqui. Eles começaram a trazer essa convivência do território, do lote para dentro da escola.

Pesquisadora: Glória, eu vou trazer então, uma pergunta que eu ainda não tinha feito em nenhum outro grupo de entrevista. Essa convivência que é natural, que trouxe para dentro da escola uma relação de comunidade, você acha que ela influenciou os professores dos estudantes mais velhos a terem um olhar diferente para os seus estudantes?

Glória: O professor que já tem esse olhar cuidadoso ele percebeu isso com muita clareza. Que adolescente é esse, que relação é essa com os meninos menores, que não é de covardia, não é. Não é de maldade ou covardia, é natural deles. Os outros professores que não tem o olhar de querer enxergar a história desses estudantes, eu acho que ainda não deram conta de perceber isso não. Eu acho que o tempo ainda foi pouco pra isso.

(Glória – Coord. Pedagógica Geral – Escola Municipal "L" – grupo 9)

Os depoimentos trouxeram um elemento importante, e talvez inesperado, que resultou da entrada da Educação Infantil nas escolas que antes atendiam somente ao Ensino Fundamental: maior destaque às relações familiares e/ou comunitárias dentro da escola. Isso evidenciou as sociabilidades vividas entre estes sujeitos, na infância e na adolescência, fora dos muros da escola, deixando mais nítido que eles têm outras identidades para além daquela de aluno que a escola lhes imputa. As relações comunitárias mimetizadas dentro do cotidiano escolar acrescentaram peças ao quebra-cabeças das identidades destes sujeitos, ampliando as possibilidades de vê-los em sua

complexidade como seres da cultura, atores de um tempo histórico e em sua dimensão social.

As demonstrações espontâneas de cuidado dos estudantes maiores para com os menores indicaram atitudes corriqueiras que podem ser situações potentes para maior conhecimento sobre estes sujeitos. Exemplo disso foi a surpresa mencionada pela coordenadora Glória quando um aluno, usualmente mais "sapeco", aparecia na escola desempenhando uma ação de cuidado e proteção ao carregar o irmão mais novo. Ou na atitude do outro adolescente, reconhecido por "matar aula" que se preocupou com o cadarço desamarrado da criança da Educação Infantil.

Múltiplas faces de cada um dos estudantes que se revelaram aos olhos atentos de algumas das professoras e coordenadoras e que tornaram possível o reconhecimento da "humanidade" contida naqueles que antes eram identificados pela tarjeta coletiva de alunos. A própria possibilidade do conflito e da manifestação mais agressiva entre crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já caracteriza o olhar mais real - menos idealizado ou estereotipado -, com que esses sujeitos passaram a ser vistos dentro da escola. Um olhar que se direcionou para a perspectiva de aprendizagens que se constituem não apenas de conteúdos programáticos, mas de emoções, modos de convivência e cidadania.

A expressão dessas relações de comunidade e sua percepção positiva pelo corpo discente indicou a sensibilidade da escola aos ambientes de "dentro" e de "fora", tornando-se receptiva e descobrindo, em si mesma, a existência do outro, oportunizando uma importante aprendizagem que é aprender a viver na convivência (REINHARDT, 2003).

Um último aspecto sobre este ponto, refere-se à temporalidade diferenciada com que as professoras e professores foram capazes de se apropriarem das novas experiências dos estudantes, como mencionado pela coordenadora Glória. Ao ser interpelada sobre a sensibilização do olhar dessas professoras e professores para enxergarem diferentes dimensões da vida de seus estudantes, Glória mencionou que aquelas/aqueles que já eram mais sensíveis aos modos de ser e de se relacionarem das crianças e dos adolescentes conseguiram perceber positivamente estas novas relações de comunidade dentro da escola. Mas que as professoras e professores que ainda não tinham essa sensibilidade desenvolvida, não haviam conseguido mudar suas

posturas diante dos alunos. Estas variações temporais e pessoais nas apropriações das novas experiências dentro da escola, abordadas na seção anterior, indicaram que as mudanças demandam tempos diferenciados e mais alongados para se efetivarem. E que também elas não são vividas por todas as pessoas envolvidas simultaneamente ou do mesmo modo.

As diferentes temporalidades e modos com que as profissionais e as escolas foram processando e assimilando as mudanças provocadas pela chegada da Educação Infantil puderam, também, ser percebidas nos relatos a seguir. São relatos que apresentam desafios vivenciados no início da coexistência entre as etapas e os movimentos promovidos para tentar superá-los.

Tivemos também algumas apresentações de professores e oficinairos porque os pequeninhos logo que eles chegaram na escola, eles demoraram para perder o medo. O medo do outro, o medo do menino grande. Eles falavam assim: "Eu não vou no banheiro não porque o menino grande tá lá". Então aquelas brincadeiras dos maiores com os menores, aquele "pedala Robinho", os grandes tinham mania de passar e dar um peteleco nos pequenos. E isso assustava muito eles. Isso foi superado com diálogo, a gente chamava os maiores na nossa sala para ele participar da aula, para ele contar alguma coisa, para o pequeno falar o que significava aquele peteleco para ele. A gente explicava que os pequenos ficavam com medo. Esses momentos foram riquíssimos porque nós percebemos aquela vivência se tornando aconchego pelos meninos grandes. Invés dele dar um tapa ele dava a mão e levava o pequeno até na sala. Através dessas atividades isso foi construído.

(Cora – Prof. Educação Infantil – Escola Municipal "C" – grupo 3)

Passávamos nas salas do Ensino Fundamental pedindo cuidado com as crianças pequenas, para que eles tivessem um pouco mais de cuidado, e alguns desafios foram sendo sanados. Nós fomos às salas junto com os meninos pequenos, fazer essa conversa. E a gente ia com essa relação afetiva mesmo. A gente teve pouco avanço, mas já teve. Eu observei que entre eles mesmos, eles já começaram a dar uma parada e deixar a criança pequena passar. Foi também por pouco tempo, porque foi logo no início do ano. Então, o pouco que a gente conviveu, no início de 2020, fazendo a entrada e a saída das crianças pelo mesmo portão, já deu para perceber uma diferença sim.

(Laís – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal "K" – grupo 11)

Os relatos de Cora e Laís apontaram o cuidado como uma atitude que se aprende e se desenvolve, evidenciando também um investimento de parte do tempo escolar com ações educativas que se voltaram mais para atitudes do que para conteúdos conceituais. A promoção da aprendizagem do cuidado como um modo de agir em coletividade sinaliza para seu caráter cultural, tornando-o variado de acordo com os hábitos e costumes de diferentes grupos sociais. Remete também à assertiva

de que todas as pessoas são capazes de cuidar uns dos outros, não sendo essa uma ação específica do gênero feminino.

Um dos grandes debates dos estudos sobre o cuidado vem da naturalização deste fazer como algo inerente à condição feminina e, relegado a camadas subalternas da sociedade, tanto na vida privada quanto pública. Cuidar, ou simplesmente “tomar conta” tem sido, historicamente, tarefa exercida por mulheres subalternas, frequentemente associadas à submissão, inicialmente como escravas e, posteriormente, como empregadas formais ou não, brancas ou negras (GUIMARÃES, HIRATA e SUGITA, 2019).

Abandonar essa ideia inatista e direcionar esforços na educação de crianças e adolescentes para aprenderem a cuidar, significa ratificar a compreensão de que toda e qualquer aprendizagem é socialmente construída (SAYÃO, 2005), de que meninos e meninas podem cuidar, no sentido de desvelo e dedicação com o outro e, mais importante ainda, pode “contribuir para a formação de seres humanos que não só lutem para que sejam reconhecidas as suas expressões de humanidade, mas que nesta luta possam competir menos e cuidar mais uns dos outros” (DUMONT PENA, 2015, p. 142).

Um último bloco de depoimentos, nesta seção, diz respeito ao cuidado com a organização institucional, as condições físicas do prédio, o modo de relacionamento com a materialidade da escola por parte de todos da comunidade escolar e ao envolvimento de todos os segmentos nesse clima de atenção às necessidades dos estudantes.

A diretora falava que a Educação Infantil humanizou a escola, então houve todo um cuidado com os pequeninhos no caminho, nos trajetos, nos corredores, todos muito encantados com a Educação Infantil e com o que os meninos davam conta de fazer. (Andréa – Coord. Educação Infantil – Escola Municipal “F” – grupo 5)

Eu acho que a palavra é cuidado mesmo. Quando se olhou para a grelha que poderia machucar o pé da criança da Educação Infantil começou a pensar: “Ela já estava torta mesmo. Já estava balançando mesmo. Como é que não vimos isso antes?” Então, você vê que mesmo para o estudante maior, a grelha já precisava ser mudada. Então tem esse olhar do cuidado que surgiu, do detalhe que passava despercebido pela rotina. (Glória – Coord. Pedagógica Geral – Escola Municipal “L” – grupo 9)

Eu acho que não só as crianças maiores cuidaram das crianças da Educação Infantil, mas a escola inteira. Na cantina também, as coordenadoras tinham que intervir várias

vezes, porque as funcionárias faziam tudo por eles dizendo: "Ah, tadinho! " Mas, os meninos tinham que ter autonomia para comer e elas falavam assim: "Ah, eles são muito pequeninhos, Ah! Tadinho, ele não quer comer, não precisa dar para ele"

Pesquisadora: Seria possível dizer que a relação com a criança bem pequena provocou essa ação mais cuidadosa, mais delicada, ela sensibilizou as pessoas? Vocês acham que é correto fazer esse tipo de leitura?

Cecília: Eu acho que sim, e outra coisa, eu acho que, logo que a Educação Infantil entrou na escola o clima escolar melhorou muito, até por essa questão de cuidado. Os murais passaram a ser mais respeitados porque todos percorrem o mesmo corredor e a Educação Infantil faz muitos trabalhos e expõe muitas coisas. Um cuidado geral com a escola, o vandalismo diminuiu, os meninos passaram a respeitar a escola de uma maneira geral, além desse cuidado com as crianças e o cuidado com o outro também. Então, a partir do momento em que a gente teve que trabalhar isso com as crianças e gente fez alguns projetos como "Jogos da Amizade" para trabalhar em geral na escola. Então foi uma brecha pra gente trabalhar essas relações com todos também.

(Cecília – Coord. Pedagógica Geral – Escola Municipal "H" – grupo 9)

Na seção 4.1 já haviam sido apontadas ações cuidadosas das gestões das escolas ao buscarem organizar os tempos e os espaços de modo a atender às especificidades da primeira infância, garantindo também o atendimento às necessidades e características das crianças do Ensino Fundamental. O cuidado como atitude apareceu transversalmente nas seções anteriores para ser mais detalhadamente tratado nesta seção, indicando um movimento generalizado das professoras, coordenadoras e diretoras, intencionalmente direcionado e comprometido com o atendimento das necessidades das crianças.

O desvelo na organização dos espaços, tempos, recursos materiais, processos institucionais, diálogos e processos de aproximação para conhecimentos mútuos foram alguns exemplos das ações que materializaram o cuidado como uma atitude primordial, um princípio que se encontrava no germen das diversas atitudes adotadas. Essa ideia de cuidado foi abordada por Boff (2014), baseando-se em Heidegger, que estabeleceu o cuidado como o "Ethos do humano", um "modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível a outra realidade anterior." (BOFF, 2014, p. 38). Atitudes administrativas realizadas pelas direções das escolas e suas coordenações pedagógicas demonstraram responsabilidade, que foi compreendida por Boff como "a obrigatoriedade de dar respostas diante da proposta do outro" (IDEM, p. 163). E que anunciaram o despertar de uma ética entre os sujeitos da comunidade escolar. Entre um ser mais vulnerável – em um determinado momento - e outro que tem melhores condições de responder às suas necessidades – naquele momento -, produzindo um vínculo – uma união – entre ambos.

Essa mesma ética possibilitou que a coordenadora Glória apurasse seu olhar e passasse a enxergar a grelha da calha de chuva que estava torta e era uma ameaça à segurança de todos, mesmo antes da chegada das crianças da Educação Infantil à escola. Mas que não havia sido percebida.

A fala da coordenadora Andrea mencionando que a Educação Infantil “humanizou” a escola, a princípio, pode assustar, pois é assombroso que a escola não estivesse assentada sobre relações humanizadas. Entretanto, ao se considerar as ideias de Boff, percebe-se que o que Andrea trouxe para o debate foi o despertar dessa ética humana essencial. A humanização mencionada pela coordenadora se relacionava à maior sensibilidade com que os participantes daquela coletividade passaram a se olhar e a olhar para o entorno, renovando o modo de ver as mesmas coisas que já existiam antes. Essa atenção do olhar, que se originou no “modo-de-ser-no-mundo pelo cuidado” (IDEM, p. 110), tornou possível que se aliasse o sentimento (*pathos*) à razão (*logos*), o que

permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e definitivamente conta. Não do valor utilitarista, mas do valor intrínseco às coisas. A partir deste valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade.
(BOFF, 2014, p. 110)

A experiência da emergência do cuidado se fez sentir nos diversos segmentos da comunidade escolar, envolvendo funcionários, como as auxiliares da cantina, mencionadas em outros depoimentos, mas não reproduzidos aqui. Influenciou também o clima de toda a instituição, reverberando na diminuição do vandalismo para além do cuidado com as pessoas, o que se tornou mote para ações pedagógicas direcionadas para as relações interpessoais.

O formato e o tempo desta pesquisa oportunizaram a identificação de importantes e significativas relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em processos que se estenderam a múltiplas dimensões da realidade educativa, mas que ainda eram iniciais. Seus achados indicaram a relevância de maior aprofundamento a fim de se acompanhar os desdobramentos desses primeiros movimentos. No entanto, ainda que incipientes e cercados por desafios muito duros – como a própria pandemia da Covid-19 e seus impactos nos cotidianos escolares – os

elementos percebidos por meio desta pesquisa possibilitaram identificar relações em construção entre as etapas educativas, contemplando diferentes e diversificadas direções. Tão abrangentes quanto o próprio cotidiano escolar e com potencial para importantes mudanças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor, é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que é a minha verdade.

Clarice Lispector.
(Jornal do Brasil)

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola que atendia exclusivamente ao Ensino Fundamental e passou a atender também à Educação Infantil, analisando os impactos nas concepções, organização e funcionamento de ambas as etapas e seus desdobramentos.

O desenho metodológico originalmente previsto foi reorganizado devido à pandemia da Covid-19, caracterizando a pesquisa em dois momentos diferentes: o primeiro deles foi realizado em uma única escola com observações participantes e entrevistas e o segundo momento que se constituiu de entrevistas coletivas remotas com professoras e coordenadoras pedagógicas provenientes de diversas escolas de Ensino Fundamental que receberam turmas da etapa da Educação Infantil.

Cada um destes momentos trouxe contribuições específicas, que vieram a se tornar complementares. No primeiro, a presença das crianças e a permanência no cotidiano da escola investigada possibilitou, por um lado, a apreensão da perspectiva das crianças e, por outro, uma análise sobre como a organização dos tempos e espaços conforma lógicas de interação e práticas pedagógicas. No segundo momento, a perspectiva das professoras e gestoras foi contemplada possibilitando, também, a identificação de influências diversificadas entre as etapas, em especial, da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental.

A característica da segunda fase da pesquisa proporcionou dados que ampliaram alguns elementos da primeira fase, referendaram outros e permitiram a identificação de semelhanças entre as experiências de diversas escolas, incluindo a Escola da Comunidade. A reiteração de elementos se tornou significativa considerando-se que as participantes trabalhavam em contextos escolares diferentes.

Em relação ao teor dos depoimentos, cabem três observações: (1) as afirmações feitas, tanto em relação à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental, foram tomadas por si mesmas, buscando-se garantir as percepções e interpretações dadas pelas pessoas entrevistadas. Assim, cabe considerar que as análises realizadas partiram do ponto de vista das participantes. O exercício reflexivo executado consistiu em buscar compreender as nuances presentes nas respostas e as diferentes perspectivas trazidas pelas entrevistadas, a partir de suas percepções; (2) a adesão à segunda fase da pesquisa foi escolha pessoal das professoras e coordenadoras. Assim, as participantes eram pessoas dispostas e interessadas em discutir a coexistência entre as duas etapas educativas em uma mesma escola. É legítimo considerar que, em outras circunstâncias, com participantes randomizados, os depoimentos poderiam trazer perspectivas dissonantes das que foram obtidas nesse momento; (3) as múltiplas influências que se operam durante uma entrevista coletiva, quando as participantes podem alterar suas respostas em função de depoimentos anteriores de suas colegas ou mesmo com a finalidade de atender a uma suposta expectativa do entrevistador.

Outra observação importante é em relação ao momento histórico em que a pesquisa se deu. A pandemia da Covid-19 alterou não somente as rotinas como atravessou sentimentos, percepções e modos pelos quais as pessoas viam o mundo. Apesar de não ter sido possível identificar em que medida os depoimentos foram influenciados pela ausência presencial das crianças e da própria dinâmica da coexistência entre as etapas no cotidiano escolar, cabe a ressalva sobre o momento atípico vivido durante a suspensão das atividades presenciais nas escolas e suas possíveis interfaces com os resultados desta pesquisa.

O contexto da pandemia, ao alterar o funcionamento das escolas gerou também uma característica panorâmica para a pesquisa, uma vez que não foi possível a permanência prolongada no campo. Nesse sentido, elementos relevantes para o estudo das relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, como a linguagem escrita, ainda que tenham sido identificados não puderam ser analisados dada a natureza dos dados que foram obtidos.

Os dados gerados, em ambas as etapas do trabalho de campo, foram selecionados e organizados visando responder ao objetivo principal da pesquisa, apresentando elementos das relações entre as etapas educativas.

A busca por garantir a diversidade percebida nas diferentes relações que se estabeleceram entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentro de uma mesma escola, se constituiu em esforço por representar, ainda que de maneira recortada e situada temporalmente, a realidade multifacetada na qual diferentes aspectos conviviam simultaneamente.

Considerando o ponto de vista das entrevistadas, a percepção sobre quão amplos e multifacetados são os desdobramentos da coexistência entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi um dos aspectos significativos deste processo investigativo. Esta identificação validou a coexistência de culturas escolares diferentes como oportunidade para conhecimentos mútuos, estímulo a mudanças e transformações. Ainda que as experiências relatadas não tenham sido sempre amigáveis, elas também possibilitaram observações, intercâmbios e influências entre as etapas. Dentro do grupo de profissionais participantes da pesquisa, foram identificadas muitas situações em que novas aprendizagens estavam em curso, como detonadores de processos reflexivos pelas professoras e coordenadoras pedagógicas.

Nesse sentido, foram registrados indícios de que a percepção de algumas professoras e coordenadoras a respeito da infância, estava se ampliando e caminhando na direção de compreendê-la como categoria geracional que perpassa a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, constituindo-se como ponto de convergência entre estas etapas. Alguns depoimentos se remeteram à oportunidade de estabelecimento de diálogos colaborativos, subsidiados por leituras e estudos, em alguns casos, nos quais as características intrínsecas a cada etapa fossem respeitadas mas, ao mesmo tempo, direcionadas para a partilha de valores e práticas (MOSS, 2011).

Paralelamente, observou-se, também, a organização de marcadores das culturas escolares, como os tempos e os espaços, pautando-se mais pela lógica das práticas transmissivas entre professoras e crianças, com longos períodos em espaços fechados e nas salas de aula, e a não observância das especificidades da infância, produzindo tensões entre essas culturas e as culturas infantis. As idiosincrasias dos processos entre as escolas e, até mesmo dentro de uma mesma escola, indicaram que estes não se constituem homogeneamente e nem mesmo isentos de contradições.

A partir da perspectiva das participantes, observou-se o surgimento de um modo de ser e de agir permeado pelo cuidado, por parte dos adultos e também das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, a partir da chegada das crianças pequenas. Essas manifestações indicaram a importância de que o cuidado como ação indissociável da educação seja mais amplamente estudado ampliando os olhares e o modo de percepção dos adultos sobre as experiências que se dão dentro das instituições educativas.

De forma significativa, vários indícios apontaram que a coexistência das duas etapas, em uma mesma escola, estava criando oportunidades para que algumas das necessidades citadas por Motta (2010) fossem abordadas, tais como a criação de uma cultura compartilhada entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, a aproximação dos conceitos de criança, aprendizagem, conhecimento, educação, e a percepção do cuidado como uma postura ética que permeia as relações entre todos os participantes do processo educativo.

Ao mesmo tempo, esses mesmos indícios alertaram para a necessidade de que o esforço das gestões das escolas, suas professoras e coordenadoras pedagógicas para efetivar uma coexistência mutuamente enriquecedora, fossem respaldados por condições administrativas para estudos e debates entre as profissionais das duas etapas. Ainda que iniciativas valorosas tenham sido realizadas, a política pública de inserção da etapa da Educação Infantil em escolas que antes atendiam apenas ao Ensino Fundamental solicita condições para que as interações entre as profissionais sejam sistemáticas e permanentes, o que não se assegura somente por ações esporádicas ou arranjos internos.

Os depoimentos das entrevistadas e as observações participantes apresentaram significativas contribuições da Educação Infantil para o trabalho que se realiza na etapa do Ensino Fundamental. Entretanto, as contribuições da etapa do Ensino Fundamental para o trabalho que se realiza na Educação Infantil não tiveram a mesma relevância. Esse dado deixou algumas questões em aberto: a ênfase nas contribuições da Educação Infantil teria se dado em função da novidade desta etapa na escola? Será que, de fato, as práticas do Ensino Fundamental não têm benefícios que possam enriquecer o trabalho da Educação Infantil? Ou será que a abordagem metodológica

não oportunizou maior aprofundamento neste ponto específico? Questões que demandam continuidade nas investigações para que possam ser respondidas.

Uma outra questão que se abriu a partir dos pontos de vista trazidos pelas participantes nas entrevistas coletivas foi a possibilidade de que a própria coexistência entre as duas etapas em uma mesma escola fosse tomada como um processo de formação continuada entre as profissionais. Um movimento enraizado no cotidiano que pode ter desdobramentos tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e que merece continuidade das investigações em outros estudos.

A partir das análises realizadas, buscou-se contribuir com a melhoria dos processos educativos por meio das perguntas construídas no recurso educativo proposto. Ainda em versão preliminar, este material foi produzido na perspectiva de apontar boas práticas que tenham interface com as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo sido construído a partir de elementos que surgiram nesta pesquisa.

Não houve possibilidade de testá-lo amplamente. Dentro das possibilidades encontradas, o recurso educativo foi submetido à leitura por algumas professoras da RME, sem um efetivo processo de aplicação do material. Fica o desejo de que, em um futuro próximo, seja possível estabelecer interlocução com a SMED para utilização deste instrumento. Outro aspecto em relação ao recurso educativo é a proposta de transformá-lo em um material digital que possa ser acessado via *smartphones*.

Ainda como proposta de contribuição para as experiências educacionais nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, reiteram-se algumas considerações tecidas a partir dos sujeitos da pesquisa: (1) a necessidade de criação de novas formas de organização de tempos e espaços dentro das escolas, que levem mais em consideração os tempos das crianças e de suas experiências; (2) a oportunidade privilegiada dessas escolas de implementarem experiências coletivas entre crianças de diferentes etapas educativas criando rotinas e modos de organização que contemplem, sistematicamente, a convivência entre crianças da Educação Infantil e crianças e adolescentes do Ensino Fundamental; (3) a demanda de que as trocas entre professoras e coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental contemplem também momentos de formação, estudo, trocas de experiências,

sistematização e pesquisa sobre as práticas desenvolvidas; (4) a importância de que os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil sejam amplamente estudados e debatidos, promovendo melhor compreensão dos propósitos desta etapa educativa, por toda a comunidade escolar; (5) a relevância de que o cuidado e sua indissociabilidade das experiências educativas seja garantida em momentos de formação das profissionais da educação.

Finalmente, considerando a pertinência do tema desta pesquisa e o fato que, atualmente, as escolas tenham retomado as atividades presenciais, indica-se a importância de mais pesquisas buscarem compreender o desenvolvimento deste fenômeno. Entender quem são, no momento pós-pandemia, as crianças, as professoras, as famílias e como estão sendo retomadas as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental neste novo contexto constitui-se em objeto relevante que motiva novas investigações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anette; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias e Educação Infantil. In: **Pró-posições**. Campinas, v. 20, n. 3(60), set/dez 2009.

ABRAMOWICZ, Anette; OLIVEIRA, Fabiana. A infância analisa a educação básica. In: **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 293-300, jul/ dez, 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. "O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação". In: **Educação e Pesquisa**, v. 37, nº 1. São Paulo. Jan/Abr 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (orgs). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força – Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 28. nº 100. Campinas, 2007.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. In: **Revisa Zero-a-seis**. v. 20, n.37, jan-jul 2018.

BARTLETT, Lesley; Frances, VAVRUS. Estudos de caso comparado. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n.3, p. 899-920, jul/set, 2017.

BELO HORIZONTE, **Proposições Curriculares – Ensino Fundamental**. Coleção Desafios da Formação. Textos Introdutórios. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

BELO HORIZONTE, **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos**. MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org.). Belo Horizonte: SMED, 2014.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural: direito a ter direitos**. Disponível em <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm> . Consulta realizada em 06/07/2019.

BELO HORIZONTE, **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia**. Disponível em https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/percursos_curriculares_26novembro_verseopreliminar_para_escolas.pdf. Consulta realizada em 11/10/2021.

BENTO, António. Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. In: **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII, 2012.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. **Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de Educação Infantil**. Tese de Doutorado. UFMG. 2020.

BOFF, Leonardo. **Ética do humano – compaixão pela terra**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BONETTI, Nilva. **O professor de Educação Infantil – Um profissional da Educação Básica: e sua especificidade?** Trabalho apresentado no 29º Encontro Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. GT 07 - 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. In: **Revista História da Educação** [on line] v. 18. n. 44. Porto Alegre. set/dez/ 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF/ COEDI, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/ CNE, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação infantil**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, CEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**/ Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, CEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC/ DOU, 2014.

BRASIL, **Política Nacional de Alfabetização**. Decreto Federal nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Brasília: MEC/ DOU, 2019.

BRASIL, **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. "A Educação Infantil como direito". In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

_____ et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan/ abr. 2011.

CAMPOS, Maria Christina S. De Souza. **A formação dos professores no Brasil: do Império à Primeira República**. São Paulo, 1989aa, mimeo.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade**. Tese de Doutorado. UFMG, 2013.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola; BAPTISTA, Mônica Correia. Escola Plural: direito a ter direitos. In: **Subsídios para discussão. Escola Plural e a Constituinte escolar – o direito a ter direitos**. Belo Horizonte: SMED, 1999.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHAMBOREDON, Jean-Claude. PRÉVOT, Jean. O "ofício de criança": Definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (59), novembro, 1986.

CHERVEL, André. Das disciplinas à cultura escolar: o caso do ensino de ortografia na escola primária. In: **Caleidoscópio**. v. 14. n. 1. jan/abr 2016.

COHN, Clarice. **Como fazer pesquisa com/sobre/para as crianças em tempos de pandemia da Covid-19**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5G2J2pFRMjo&t=1518s>. Consulta feita em 22/05/2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Fixa Normas para o Funcionamento de Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Resolução CME/BH nº 01, de 14 de março de 2015. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/conselho/resolucoes>. Consulta realizada em 29/05/2020.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso Obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al (orgs). **A Infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, 1993.

DOCKETT, Sue. EINARSDÓTTIR, Jóhanna. Continuity and change as children start school. In: **Pedagogies of Educational Transitions**, International Perspectives on Early Childhood Education and Development 16, Springer International Publishing Switzerland, 2017.

DUMONT PENA, Érica. **Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. Tese de Doutorado. UFMG. 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad.: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 2. Zahar, 2015.

ESCOLA PLURAL. Disponível em: pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm, consulta realizada em 12/11/2020.

FARIA, Daniella Salviana. **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças.** Dissertação de mestrado. Universidade de Uberlândia, 2018.

FERNANDES, Rogério. KHULMANN, JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (orgs). **Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica.** Porto: Porto Editora, 2016.

GILLIGAN, Carol. **In a diferente voice: Psychological Theory and women's development.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

GOMES, Aline Regina. **Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral.** Tese de Doutorado. UFMG. 2019.

GONZÁLEZ, Javier Argos; MUÑOZ, Pilar Ezquerra; ZUBIZARRETA, Ana Castro. **La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria – Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción.** Madrid: La Muralla S. A., 2019.

GREEN, Judith; DIXON, Carol N.; ZAHARLICH, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79, dez. 2005.

GUIMARÃES, Nadya Araújo; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do *care* no Brasil, França e Japão. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (orgs). **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do Care.** Atlas: São Paulo. 2012.

HIRATA, Helena Sumiko. Teorias e práticas do care: estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos de debate. In: FARIA, Nalu; MORENO, Renata. **Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres.** São Paulo: Sempre viva Organização Feminista, 2010.

HIRATA, Helena Sumiko; GUIMARÃES, Nadya Araújo; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão. In: **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 2011.

HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34, [2003] 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Nº 1. jan/jun/ 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (orgs.) **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRAMER, Sônia. "As crianças de 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ fundamental. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 27. Nº 96. Campinas, 2006.

_____. "A infância e sua singularidade" In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2007.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2015;

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge . Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. Dissertação de mestrado. UFCE: 2013.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado. PUC-Campinas: 2012.

MASCIOLI, Suzelaine Aparecida Zaniolo. Cotidiano Escolar e infância: interfaces da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas vozes de seus protagonistas. Tese de Doutorado. UNESP: 2012.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. In: Psicologia da Educação. São Paulo, 20, 1º sem de 2005.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de nove anos: O que dizem as professoras?** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2009.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. "Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?" In: **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 41. Nº 145. São Paulo. Jan/Abr 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. PUC-RJ. 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões Contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. UFMG. 2010.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. VIEIRA, Suzana da Rocha. Contribuições da pedagogia da Infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan/jul. 2013.

NÓVOA, António. Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). In: **Análise Psicológica**, 1987. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/2200>.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.) **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PROJETO APPIA: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/projeto-appia-um-olhar-para-infancia>, consulta realizada em 05/08/2021.

QVORTRUP, Jens. **Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports**. Vienne: European Centre, 1991.

QVORTRUP, J; BARDY, M.; SGRITTA, G.; WINTERSBERGER, H. (Eds). **Childhood matters: social theory, practice and politics**. Aldershot: Avebury. 1994.

REINHARDT, Rosemari Dorigon. **A dimensão comunitária da escola. Construção de parcerias entre a escola e a comunidade.** Dissertação de mestrado. PUCRS. 2003.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Trad. Vania Cury. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil pós Fundeb: avanços e tensões.** Disponível em <https://pt.scribd.com/document/306655788/Educacao-Infantil-Pos-FUNDEB-Avancos-e-Tensoes-Fulvia-Rosemberg#download>. Consulta feita em 19/09/2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 91, Mai/ago 2005.

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. In: **Atos de Pesquisa em Educação.** PPGE_ME FURB. v. 6. n. 3. set/dez, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** Tese de Doutorado. UFSC. 2005.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In: **Educar.** n. 28. Curitiba: Editora UFPR. 2006.

SILVA, Isabel de Oliveira e; [et al] O compartilhamento do cuidado e educação de bebês e crianças pequenas entre a UMEI Grajaú e as famílias: visões de pais e mães. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues; GOULART, Maria Inês Mafra (orgs). **Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

_____; BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; LOMBA, Maria Lúcia de Resende. Tornar-se professora da Educação Infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo. In: CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida (orgs). **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa.** Nº112, março/2001.

SOUZA, Gizele de. Educação da infância – estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental. In: **Educar.** Curitiba: Editora UFPR. n. 31. 2008.

STAKE, Robert. **The art of case study research.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. Brasília: **Sociedade e Estado,** v. 22, n.2, mai/ ago, 2007.

UNESCO. "Facilitando a transição para a escola primária" In: **Bases Sólidas – Educação e Cuidados para a primeira Infância**. Relatório Conciso. Equipe do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. França. 2006.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. "A Formação do Profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento". In: **Pró-Posições**. Vol. 10. Nº 1. 1999.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 33. jun/2001.

WALDOW, Vera Regina. **Cuidar: expressão humanizadora da enfermagem**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WHITE, Gabrielle, & SHARP, Caroline. 'It's different...because you're getting older and growing up'. How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2007.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ZITTOUN, Tania. Learnig through transitions: The role of institutions. **European Journal of Psychology of Education**, 23 (2). 2008.

_____. DUVEEN, Gerard. GILLESPIE, Alex. IVINSON, Gabrielle. PSALTIS, Charis. The use of symbolic resources in developmental transitions. In: **Culture and Psychology**, 9 (4), 2003.

APÊNDICE A - QUADRO 01 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS ACADÊMICAS

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
01	1998	ROCHA, Eloisa Acires Candal	A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia	Doutorado	Unicamp/SP	-----	Documentos produzidos e apresentados em congressos científicos entre 1990 e 1996, no campo das Ciências Humanas e Sociais.		Educação; Pedagogia da Educação Infantil	Não encontradas
02	2006	SANTOS, Kelly Cristina dos	Autonomia da criança: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme as prescrições oficiais	Mestrado	PUC/SP	-----	Orientações e diretrizes curriculares da Educação Infantil.		Autonomia da criança; articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	Autonomia da criança; adaptação; homogeneização; articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental
03	2009	BARBOSA, Mara Sílvia Paes	A implementação do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos: estudo de uma experiência	Mestrado	Universidade Católica Dom Bosco/MS	Professoras; diretora; crianças	Observações; entrevistas semi-estruturadas	Uma turma de início de Ensino Fundamental, durante todo o ano de 2007	Ensino Fundamental de nove anos	Alfabetização; primeiro ano do Ensino Fundamental; práticas pedagógicas
04	2009	SILVA, Rute da	A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil: um estudo em municípios catarinenses	Mestrado	UFSC	-----	Pesquisa documental; questionários; entrevistas e visitas a municípios	Levantamento bibliográfico e documental; estudo piloto; e trabalho de campo em nove municípios catarinenses	Ensino Fundamental de nove anos	Ensino Fundamental de nove anos; Educação Infantil; articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
05	2009	MATSUZAKY, Juliana Wild do Vale	Na primeira série aos seis anos: a experiência das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar	Mestrado	PUC/SP	Crianças; Professora/pesquisadora	Diário de Bordo; entrevista coletiva	Acompanhamento do grupo de crianças da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2008	Ensino Fundamental de nove anos	Criança; aluno; professora; Ensino Fundamental; primeira série
06	2010	MOTTA, Flávia Miller Naethe	De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Doutorado	PUC/RJ	Crianças	Observações; Diário de campo	Acompanhamento de uma turma de último ano da Educação Infantil e sua continuidade no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma mesma escola, durante os anos de 2007 e 2008	Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Culturas escolares; culturas infantis	Crianças; alunos; transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental
07	2010	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida	Tensões contemporâneas na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso	Doutorado	UFMG	Crianças; professoras	Observações; Diário de campo; filmagens e fotografias; gravações em áudio de entrevistas semi-estruturadas; artefatos produzidos pelas crianças	Acompanhamento de uma turma de último ano da Educação Infantil e de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas diferentes, durante os anos de 2008 e 2009	Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; brincadeira; letramento	Educação Infantil; Ensino Fundamental; transição; cultura de pares

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
08	2011	CASTODI, Geane de Aquino	Tchau, creche! Adeus, creche! Vamos para a escola! Os sentidos que as crianças da Educação Infantil constroem sobre a escola de Ensino Fundamental	Mestrado	UFSC	Crianças; professoras; gestoras	Observação participante; Diário de campo; registros fotográficos; entrevistas semi-estruturadas	Acompanhamento de uma turma de último ano da Educação Infantil durante o segundo semestre de 2009	Sentidos construídos pelas crianças sobre o Ensino Fundamental	Educação Infantil; sentidos e experiências; cultura de pares; pré-escola
09	2011	NOGUEIRA, Gabriela Medeiros	A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre letramento, alfabetização e cultura lúdica	Doutorado	Universidade Federal de Pelotas/RS	Crianças; professoras; gestores escolares; gestores municipais	Pesquisa documental; observação participante; Diário de campo; filmagens em sala de aula; entrevistas	Acompanhamento de uma turma de último ano da Educação Infantil e sua continuidade no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma mesma escola, durante os anos de 2009 e 2010	Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Ensino Fundamental de nove anos; alfabetização e letramento; cultura lúdica	Educação Infantil; primeiro ano do Ensino Fundamental; alfabetização; letramento; cultura lúdica
10	2011	SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de	As práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental	Mestrado	UFPE	Crianças; professoras	Observação; entrevistas semi-estruturadas	Acompanhamento de duas turmas de Educação Infantil em sua transição para o Ensino Fundamental, em duas escolas diferentes, observando especificamente as práticas de leitura e escrita, durante os anos de 2009 e 2010	Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Ensino Fundamental de nove anos; alfabetização e letramento;	Educação Infantil; primeiro ano do Ensino Fundamental; transição; alfabetização; letramento; fala das crianças

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
11	2012	CHULEK, Viviane	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes das crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba – PR	Mestrado	UFPR	Crianças	Observações; entrevistas coletivas	Acompanhamento de três turmas, sendo duas de Educação Infantil e uma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em duas instituições, durante os anos de 2011 e 2012	Ensino Fundamental de nove anos; articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	Crianças; infâncias; Educação Infantil; Ensino Fundamental de nove anos
12	2012	FELÍCIO, Yuska Natasha Bezerra	Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de nove anos	Mestrado	PUC/SP	Crianças; professoras	Entrevistas; observações	Acompanhamento de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma mesma escola, durante os anos de 2011 e 2012	Afetividade; sentimentos e emoções das professoras e das crianças	Ensino Fundamental de nove anos; sentimentos; a criança de seis anos; Henri Wallon
13	2012	MARCONDES, Keila Hellen Barbato	Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos	Doutorado	Unesp/SP Araraquara	Crianças; professoras; famílias	Observações; entrevistas	Acompanhamento de um grupo de treze crianças no último ano da Educação Infantil e seu seguimento no Ensino Fundamental, em duas instituições diferentes, durante os anos de 2009 e 2010	Ensino Fundamental de nove anos; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Transição Educação Infantil – Ensino Fundamental; Pesquisa longitudinal; Perspectiva bioecológica

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
14	2012	MARTINATI, Adriana Zampieri	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Mestrado	PUC/ Campinas/SP	Crianças; professoras; famílias	Análise documental; questionário com as famílias; observação participante; entrevistas; filmagens; produções de desenhos pelas crianças	Acompanhamento de um grupo de dez crianças na Educação Infantil e sua continuidade com quatro crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, em duas instituições diferentes, durante os anos de 2011 e 2012	Ensino Fundamental de nove anos; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; perspectivas dos sujeitos	Ensino Fundamental de nove anos; Educação Infantil; Transição escolar; teoria Histórico-cultural; pesquisa com crianças; atividade lúdica
15	2012	RABINOVICH, Shelly Blecher	A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Doutorado	USP	Crianças; professoras; gestoras da escola; famílias	Observação participante; entrevistas;	Acompanhamento de duas turmas de Educação Infantil e sua continuidade em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em duas instituições diferentes, durante os anos de 2008 e 2009	Ensino Fundamental de nove anos; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; organização das escolas	Não foram localizadas

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
16	2013	LIMA, Izabel Maciel Monteiro	As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Mestrado	UFCE	Crianças; profissionais da escola; famílias	Observações; entrevistas	Acompanhamento de uma turma de final da Educação Infantil, entre outubro de 2011 e fevereiro de 2012	Ensino Fundamental de nove anos; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; currículo	Educação Infantil; Ensino Fundamental de nove anos; transição; articulação curricular
17	2014	DIAS, Edilamar Borges	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?	Mestrado	Univille/SC	Crianças	Observação participante; Diário de Bordo; registros fotográficos; conversas e atividades com as crianças	Acompanhamento de uma turma de final da Educação Infantil e sua continuidade no primeiro ano do Ensino Fundamental, em duas instituições diferentes, nos anos de 2013 e 2014	Ensino Fundamental de nove anos; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Políticas públicas para a educação; Educação Infantil; Ensino Fundamental de nove anos; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
18	2014	DUTRA, Andréa Silveira	E, agora eu vou para onde? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede de Mesquita – RJ, em jogo currículo e avaliação	Mestrado	UFRRJ	Crianças; professoras	Observação; Diário de Campo; análise documental; entrevistas abertas	Acompanhamento de uma turma de final da Educação Infantil e sua continuidade no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma mesma instituição, nos anos de 2012 e 2013	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; relação curricular; práticas pedagógicas	Infância; avaliação; currículo; práticas educativas; transição

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
19	2014	FERNANDES, Cinthia Votto	A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Doutorado	UFRS	Gestores municipais; gestores escolares; professoras; crianças; famílias	Entrevistas; registros fotográficos; análise documental	Entrevistas com 17 adultos e dois grupos de crianças (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em um município no interior do Rio Grande do Sul	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; identidade da pré-escola	Pré-escola; identidade; obrigatoriedade de frequência; transição; Educação Infantil
20	2014	DIAS, Edilamar Borges	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?	Mestrado	Univille/SC	Crianças	Observação participante; Diário de Bordo; registros fotográficos; conversas e atividades com as crianças	Acompanhamento de uma turma de final da Educação Infantil e sua continuidade no primeiro ano do Ensino Fundamental, em duas instituições diferentes, nos anos de 2013 e 2014	Ensino Fundamental de nove anos; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Políticas públicas para a educação; Educação Infantil; Ensino Fundamental de nove anos; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
21	2014	RIBEIRO, Edinéia Castilho	Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Mestrado	UFJF	Responsáveis pela construção da proposta curricular do município	Pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas abertas; questionários	Descrição da construção do documento e análise do mesmo como artefato cultural	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; currículo	Currículo; Educação Infantil; transição Educação Infantil – Ensino Fundamental

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
22	2015	BARBOZA, Georgete de Moura	Agora, acabou a brincadeira! A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos	Mestrado	UFRRJ	Coordenadores pedagógicos de um município no interior do RJ; professoras	Questionários; entrevistas coletivas	Encontros com 23 coordenadores pedagógicos, professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o ano de 2014	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Transição Educação Infantil – Ensino Fundamental; coordenação pedagógica; cronotopia
23	2015	ESPIRIDIANO, Rosa Maria Vilas Boas	A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal	Mestrado	PUC/MG	Crianças; professoras	Diário de campo; filmagens; gravações em áudio; entrevistas semi-estruturadas; grupo focal	Acompanhamento de um grupo de crianças da Educação Infantil e sua continuidade em uma turma de início de Ensino Fundamental, em uma mesma instituição, durante os anos de 2013 e 2014	Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; letramento e alfabetização; cultura lúdica	Criança; transição; lúdico; Educação Infantil; Ensino Fundamental
24	2015	LEME, Andressa Caroline Francisco	Agora é para alfabetizar, sim ou não? : análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos	Mestrado	USP	-----	Pesquisa documental	Análise dos discursos especializados sobre a idade mais adequada para o início do processo de alfabetização	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; alfabetização; cultura letrada; culturas escolares	Alfabetização; Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos; infância

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
25	2016	CORRÊA, Lílian Rodrigues	Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição	Mestrado	Universidade Federal do Pampa/ RS	Professoras	Observação; entrevista semi-estruturada; análise documental	Projeto de intervenção que analisou documentos oficiais relacionando-os às propostas pedagógicas de professoras do final da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; proposta pedagógica	Educação Infantil; Ensino Fundamental; transição entre as etapas
26	2016	MEDEIROS, Aline de Souza	Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental	Mestrado	Unicid/SP	Crianças	Rodas de conversa	Rodas de conversas com seis crianças durante o primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma mesma escola, durante o ano de 2015	Interações; brincar; infância	Ensino Fundamental de nove anos; narrativas infantis; escolas da infância; pesquisa narrativa
27	2016	POSSIDÔNIO, Juliana Aparecida	O discurso de professores sobre "a grande divisa" entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas	Mestrado	USP/ Ribeirão Preto	Professoras	Entrevistas semi-estruturadas	Entrevistas com 11 professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de um município de São Paulo	Linguagem; alfabetização; letramento	Discurso; ensino; letramento; argumentação

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
28	2016	FERRÃO, Fernando	Tempo de quê? : as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais	Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria/RS	Crianças	Diário de Bordo; observações participantes; desenhos produzidos pelas crianças	Acompanhamento de uma turma de Educação Infantil e sua continuidade em uma turma de início de Ensino Fundamental, em duas escolas diferentes, durante os anos de 2014 e 2015	O tempo escolar; percepções das crianças sobre a escola	Infância; criança; transição escolar; escolarização
29	2016	SUZUKI, Flávia dos Reis Penteadó	O brincar para as crianças de zero a seis anos: legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/ PR	Mestrado	Universidade Estadual de Maringá/PR	----	Análise documental	Análise de documentos e políticas públicas voltadas para crianças entre quatro e seis anos de idade, nacional e do município de Maringá, buscando verificar se o direito ao brincar está contemplado nestes documentos	Brincar; políticas públicas	Brincar; políticas públicas; Educação Infantil; Ensino Fundamental

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
30	2017	OLIVEIRA, Adriana Beatriz de	Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação entre a Educação Infantil com o Ensino Fundamental I	Mestrado	PUYC/SP	Professoras	Questionário; grupo colaborativo; entrevistas	Encontros formativos de um grupo de professoras da Educação Infantil com uma professora do Ensino Fundamental, de duas instituições diferentes, durante os anos de 2015 e 2016	Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; currículo integrador da infância paulistana	Trabalho colaborativo; formação centrada na escola; currículo integrador da infância paulistana; a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
31	2017	SOARES, Silvana Mendes Sabino	O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: investigações sobre ensino e avaliação	Mestrado	UFCE	Crianças; professoras	Observações; entrevistas	Acompanhamento de uma turma de final da Educação Infantil e sua continuidade no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma mesma escola, durante os anos de 2015 e 2016	Concepções de leitura e de avaliação; competência leitora das crianças; avaliações de larga escala	Educação Infantil; alfabetização; avaliação; leitura;

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO:	PESQUISA DE:	INST.	SUJEITO(S):	METODOLOGIA/ INSTRUMENTO(S)	METODOLOGIA/ PERCURSO	PRINCIPAL(IS) TEMA(S)	PALAVRAS-CHAVE
32	2018	FARIA, Daniella Salviana	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	Mestrado	UFU	Crianças; professoras	Observação; análise documental	Acompanhamento de uma turma de final da Educação Infantil e sua continuidade no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma mesma escola, durante os anos de 2016 e 2017	Lúdico; Brincar; infância; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Lúdico; infância; cotidiano escolar
33	2018	SILVA, Lucidalva Porcina da	"A gente fica no zero a zero": transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no colégio Pedro II	Mestrado	Unirio/RJ	Professoras	Análise documental; entrevistas semi-estruturadas	Análise documental da política de transição do Colégio Pedro II e entrevistas com professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em duas unidades do colégio	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Colégio Pedro II; políticas educacional

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista individual. Profissionais da Escola da Comunidade

Agradecer pela disponibilidade, entregar TCLE para leitura e assinatura;

Explicar sobre a gravação da entrevista para posterior transcrição, lembrando os protocolos éticos de preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

1. Você poderia falar, brevemente, sobre sua trajetória profissional?
 2. Em sua trajetória profissional, como foi sua experiência com o Ensino Fundamental e com a Educação Infantil?
 3. Como você vê a entrada da Educação Infantil na escola?
 4. Você identifica implicações desta entrada no cotidiano dentro da escola? Quais? Explique.
 5. No dia-a-dia, como se dá a coexistência das duas etapas no interior da escola?
 6. Que aspectos positivos e negativos você pode apontar em relação à coexistência das duas etapas em uma mesma escola?
 7. A escola realizou (ou realiza) atividades específicas para aproximações entre as professoras e as crianças das duas etapas?
 8. Em sua opinião, a coexistência das duas etapas tem se constituído em aproximação entre elas? Como?
 9. Em sua opinião, o que a Educação Infantil pode aprender com o Ensino Fundamental e o que o Ensino Fundamental pode aprender com a Educação Infantil?
 10. A Secretaria Municipal de Educação estabeleceu que as crianças no recorte etário entre quatro e oito anos de idade constituem o Ciclo da Infância. O que você pensa sobre isso? Em sua opinião, como deveria ser o trabalho pedagógico que contemple as características/ necessidades dessas crianças?
- Finalizar a entrevista, agradecendo as contribuições.

APÊNDICE C**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****CRIANÇAS ENTRE 4 E 8 ANOS DE IDADE**

OLÁ,
EU SOU UMA PESQUISADORA E GOSTARIA DE
APRENDER ALGUMAS COISAS CONVERSANDO COM
VOCÊ.



AS NOSSAS CONVERSAS SERÃO FEITAS JUNTO COM
DESENHOS, BRINCADEIRAS OU COM PASSEIOS PELA
ESCOLA.



AS COISAS QUE VOCÊ ME CONTAR PODERÃO
AJUDAR OUTRAS PROFESSORAS A TRABALHAREM
MELHOR COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
E DO ENSINO FUNDAMENTAL. AJUDARÁ TAMBÉM NA
CONSTRUÇÃO DE PLANEJAMENTOS QUE SEJAM
ADEQUADOS ÀS SUAS NECESSIDADES E INTERESSES.



NÓS VAMOS CONVERSAR APENAS SE VOCÊ QUISER.
NÃO EXISTE MOTIVO PARA VOCÊ FICAR COM MEDO OU
NERVOSO(A). E SE VOCÊ QUISER DESISTIR NO MEIO DA
CONVERSA, ESTÁ TUDO BEM!



ESCREVA SEU NOME NA LINHA ABAIXO, SE VOCÊ CONCORDAR
EM CONVERSAR COMIGO.



APÊNDICE D

Roteiro de entrevistas coletivas remotas

Breve apresentação da pesquisadora, da dinâmica da entrevista, dos protocolos éticos para a realização da pesquisa e solicitação para iniciar a gravação;

1. Você poderia se apresentar, destacando sua trajetória profissional?
2. Como você vê a entrada da Educação Infantil na escola em que você trabalha atualmente?
3. No dia-a-dia, como se dá a coexistência das duas etapas no interior da escola?
4. Que aspectos positivos e negativos você pode apontar em relação à coexistência das duas etapas em uma mesma escola?
5. Em sua opinião, a coexistência das duas etapas tem se constituído em aproximação entre elas? Como?
6. A Secretaria Municipal de Educação estabeleceu que as crianças no recorte etário entre quatro e oito anos de idade constituem o Ciclo da Infância. O que você pensa sobre isso? Em sua opinião, como deveria ser o trabalho pedagógico que contemple as características/necessidades dessas crianças?

Finalizar a entrevista, agradecendo as contribuições.

APÊNDICE E – Rotina de uma turma da Educação Infantil e uma turma do Ensino Fundamental na Escola da Comunidade

Quadro 02 – Variação de uso entre a sala de aula e outros espaços da escola ⁵⁶ - Educação Infantil -			
Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4
Chegada no pátio	Chegada no pátio	Chegada no pátio	Chegada na sala
Roda de conversa	Conversa nas mesinhas	Roda de conversa	Conversa nas mesinhas
Data, contagem das crs	Data, contagem das crs	Data, contagem das crs	Foto formatura
Brinquedos encaixe pátio	Parquinho	Registro da rotina	Foto formatura
Brinquedos encaixe pátio	Banheiro, água	Registro da rotina	Manuseio livros
Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Ouvir músicas	Roda de conversa	Corrida livre no pátio	Data, contagem das crs
Registro da rotina	Desenho camisa formatura	Cont escrita rotina	Roda de conversa
Jogo das letrinhas	Desenho camisa formatura	Jogo dos números	Recreio com EF
Parquinho	Jogo de sílabas	Jogo dos números	Bingo de letras
Banheiro, água	Jogo de sílabas	Parquinho	Bingo de letras
Jantar	Jantar	Jantar	Bingo de letras
Entrega "Para Casa"	Entrega agendas	Entrega "Para Casa"	Bingo de letras
Chamada	Leitura livro "Emiliano"	Chamada	Entrega agendas
Organização p/ saída	Organização p/ saída	Organização p/ saída	Organização para saída
Saída pelo auditório	Saída pelo auditório	Saída pela sala	Jantar e saída
SALA DE AULA		OUTROS ESPAÇOS	

Quadro 03 – Variação de uso de espaços abertos e fechados ⁵⁷ - Educação Infantil -			
Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4
Chegada no pátio	Chegada no pátio	Chegada no pátio	Chegada na sala
Roda de conversa	Conversa nas mesinhas	Roda de conversa	Conversa nas mesinhas
Data, contagem das crs	Data, contagem das crs	Data, contagem das crs	Foto formatura
Brinquedos encaixe pátio	Parquinho	Registro da rotina	Foto formatura
Brinquedos encaixe pátio	Banheiro, água	Registro da rotina	Manuseio livros
Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Ouvir músicas	Roda de conversa	Corrida livre no pátio	Data, contagem das crs
Registro da rotina	Desenho camisa formatura	Cont escrita rotina	Roda de conversa
Jogo das letrinhas	Desenho camisa formatura	Jogo dos números	Recreio com EF
Parquinho	Jogo de sílabas	Jogo dos números	Bingo de letras
Banheiro, água	Jogo de sílabas	Parquinho	Bingo de letras
Jantar	Jantar	Jantar	Bingo de letras
Entrega "Para Casa"	Entrega agendas	Entrega "Para Casa"	Bingo de letras
Chamada	Leitura livro "Emiliano"	Escrita nomes compl	Entrega agendas
Organização para saída	Organização p/ saída	Organização p/ saída	Organização p/ saída
Saída pelo auditório	Saída pelo auditório	Saída pela sala	Jantar e saída
ESPAÇOS ABERTOS		ESPAÇOS FECHADOS	

Fonte: Da autora, 2019.

⁵⁶ No âmbito desta pesquisa, por outros espaços consideram-se todos aqueles exceto a sala de aula: refeitório, banheiros, biblioteca, parquinho, auditório etc

⁵⁷ No âmbito desta pesquisa, espaços fechados são definidos como os espaços delimitados por paredes e com algum tipo de cobertura, como sala de aula, refeitório, banheiro, biblioteca ou outros. Espaços abertos são amplos e descobertos, como pátio ou parquinho.

Quadro 04 – Variação de uso entre a sala de aula e outros espaços da escola - Ensino Fundamental

Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8	Dia 9	Dia 10
Acolhimento das famílias e crs	Prof. Apoio: Numeração de pautas do caderno	Exercício escrito sobre conhecimento de letras	Recorte de letras em panfleto	Exercício no livro de português	Roda de conversa	Exercício escrito sobre conceitos matemáticos	Prof. Apoio: exercício no livro de história e geografia	Roda de conversa	Exercício escrito consciência fonológica
Roda de conversa na sala	Prof. Apoio: Numeração de pautas do caderno	Uso do caderno	Recorte de letras em panfleto	Exercício no livro de português	Roda de conversa	Exercício escrito sobre conceitos matemáticos	Prof. Apoio: exercício no livro de história e geografia	Exercício escrito reconhec números	Exercício escrito consciência fonológica
Roda de conversa na sala	Leitura de história	Prof. Apoio: Teatro "A descoberta da joaninha"	Prof. Apoio: colagem da joaninha	Exercício escrito sobre conhecimento de letras	Identificação de letras e palavras em panfleto	Exercício escrito sobre conhecimento de letras	Leitura de história/ colorir desenho	Exercício escrito reconhec números	Numeração de pautas do caderno
Brincadeira oral letra inicial dos nomes	Filme de Animação "Pets"	Prof. Apoio: Teatro "A descoberta da joaninha"	Normas de convivência na escola	Ativ sondagem sobre linguagem escrita	Identificação de letras e palavras em panfleto	Exercício escrito sobre conhecimento de letras	Leitura de história/ colorir desenho	Exercício no livro de português	Escrita no caderno nas pautas numeradas
Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Leitura de história	Massinha	Músicas cantadas	Montagem de palavra/ desenho	Ativ sondagem sobre linguagem escrita	Exercício escrito sobre conhec de letras	Numeração de pautas do caderno	Massinha	Exercício oral vogais e consoantes	Escrita no caderno nas pautas numeradas
Chamada, orientações gerais	Massinha	Exercício escrito sobre conceitos matemáticos	Montagem de palavra/ desenho	Ativ sondagem sobre linguagem escrita	Exercício escrito sobre conhec de letras	Ditado para complementação de sondagem	Massinha	Exercício oral ordem alfabética	Leitura de história
Prof. Apoio: apresentação das crianças	Identificação de espaços da escola	Exercício escrito sobre conceitos matemáticos	Montagem de palavra/ desenho	Prof. Apoio: Colorir capas para cadernos	Baile de carnaval	Prof. Apoio: brincadeiras na quadra	Exercício escrito sobre conhec de letras	Prof. Apoio : desenho para colorir	Prof. Apoio: desenho esq. corporal
Desenho compartilhado	Exercício oral sobre letra inicial do nome	Músicas cantadas	Aula de Informática	Prof. Apoio: Colorir capas para cadernos	Baile de carnaval	Prof. Apoio: brincadeiras na quadra	Exercício escrito sobre conhec de letras	Aula de Informática	Prof. Apoio: desenho esq. corporal
Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída
SALA DE AULA					OUTROS ESPAÇOS				

Fonte: Da autora, 2020.

Quadro 05 – Variação de uso de espaços abertos e espaços fechados - Ensino Fundamental

Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8	Dia 9	Dia 10
Acolhimento das famílias e crs	Prof. Apoio: Numeração de pautas do caderno	Exercício escrito sobre conhecimento de letras	Recorte de letras em panfleto	Exercício no livro de português	Roda de conversa	Exercício escrito sobre conceitos matemáticos	Prof. Apoio: exercício no livro de história e geografia	Roda de conversa	Exercício escrito consciência fonológica
Roda de conversa na sala	Prof. Apoio: Numeração de pautas do caderno	Uso do caderno	Recorte de letras em panfleto	Exercício no livro de português	Roda de conversa	Exercício escrito sobre conceitos matemáticos	Prof. Apoio: exercício no livro de história e geografia	Exercício escrito reconhec números	Exercício escrito consciência fonológica
Roda de conversa na sala	Leitura de história	Prof. Apoio: Teatro "A descoberta da joaninha"	Prof. Apoio: colagem da joaninha	Exercício escrito sobre conhecimento de letras	Identificação de letras e palavras em panfleto	Exercício escrito sobre conhecimento de letras	Leitura de história/ colorir desenho	Exercício escrito reconhec números	Numeração de pautas do caderno
Brincadeira oral letra inicial dos nomes	Filme de Animação "Pets"	Prof. Apoio: Teatro "A descoberta da joaninha"	Normas de convivência na escola	Ativ sondagem sobre linguagem escrita	Identificação de letras e palavras em panfleto	Exercício escrito sobre conhecimento de letras	Leitura de história/ colorir desenho	Exercício no livro de português	Escrita no caderno nas pautas numeradas
Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Leitura de história	Massinha	Músicas cantadas	Montagem de palavra/ desenho	Ativ sondagem sobre linguagem escrita	Exercício escrito sobre conhec de letras	Numeração de pautas do caderno	Massinha	Exercício oral vogais e consoantes	Escrita no caderno nas pautas numeradas
Chamada, orientações gerais	Massinha	Exercício escrito sobre conceitos matemáticos	Montagem de palavra/ desenho	Ativ sondagem sobre linguagem escrita	Exercício escrito sobre conhec de letras	Ditado para complementação de sondagem	Massinha	Exercício oral ordem alfabética	Leitura de história
Prof. Apoio: apresentação das crianças	Identificação de espaços da escola	Exercício escrito sobre conceitos matemáticos	Montagem de palavra/ desenho	Prof. Apoio: Colorir capas para cadernos	Baile de carnaval	Prof. Apoio: brincadeiras na quadra	Exercício escrito sobre conhec de letras	Prof. Apoio : desenho para colorir	Prof. Apoio: desenho esq. corporal
Desenho compartilhado	Exercício oral sobre letra inicial do nome	Músicas cantadas	Aula de Informática	Prof. Apoio: Colorir capas para cadernos	Baile de carnaval	Prof. Apoio: brincadeiras na quadra	Exercício escrito sobre conhec de letras	Aula de Informática	Prof. Apoio: desenho esq. corporal
Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

ESPAÇOS ABERTOS

ESPAÇOS FECHADOS

Fonte: Da autora, 2020.

ANEXO A – Autorização para pesquisa em escola da RME-BH



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO SMED/CAPE – 009/2019

Belo Horizonte, 15 de outubro de 2019

A/C Professora Mestranda
Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo
Mestranda na Faculdade de Educação da UFMG

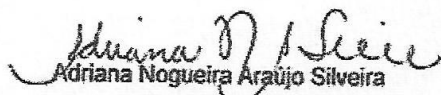
Em atendimento a Vossa solicitação à Secretaria Municipal de Educação, no sentido de obter autorização para realização da pesquisa, intitulada "As relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Tensões e Convergências", em duas Escolas Municipais de Belo Horizonte, informamos que, após a análise do Projeto, este foi autorizado pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil, para ser realizada nas Escolas Municipais: [REDACTED] direção: Maria Carolina Carraro Chiodi e Conceição Aparecida Pinheiro, telefones: 3277.7239 e 3277.7189 e [REDACTED], Bairro Mantiqueira, direção: Lassiera Mirna de Souza e Edvaldo Fernandes Ramos, telefones 3277.5493 e 3277.5492, que atualmente atendem à educação infantil e ensino fundamental.

Informamos que as escolas serão oficializadas pela Secretaria Municipal de Educação, entretanto, ressaltamos a necessidade de que faça contatos prévios com as escolas, apresente a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verifique os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeite a decisão daqueles(as) que optarem por não participar; assegure a confidencialidade dos dados de modo a não expor as escolas, profissionais, crianças e seus responsáveis.

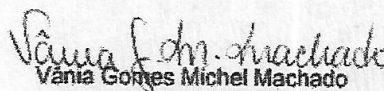
Solicitamos ainda que, tão logo seja finalizada a pesquisa, antes desta ser submetida à banca, possamos tomar conhecimento e dialogarmos acerca dos resultados.

Aguardamos os encaminhamentos,

Atenciosamente,


Adriana Nogueira Araújo Silveira

CAPE/SMED


Vânia Gomes Michel Machado

GCEI/SMED