

Práticas pedagógicas de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental

Pedagogical practices of articulation between early childhood education and elementary school

Silvia Simonik Domingos
Morgana Domênica Hattge
Universidade do Vale do Taquari (Univates)
Lajeado-Brasil

Silvio Duarte Domingos
Universidade Estácio de Sá (UNESA)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever as práticas docentes que promovem a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O problema levantado é: como as professoras de Novo Mundo, interior do estado de Mato Grosso, desenvolvem a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em suas práticas pedagógicas? Para tal, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas com professoras do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma cidade interiorana do estado de Mato Grosso. O tratamento dos dados da pesquisa contemplou a abordagem qualitativa e a análise de conteúdo (Bardin, 1977), o que possibilitou investigar este fenômeno. Concluímos que há muita semelhança entre os métodos aplicados e as atividades desenvolvidas no último ano da Educação Infantil e na turma da alfabetização e que a articulação da transição se dá através da antecipação das práticas docentes. Ao final da pesquisa, podemos observar que a articulação é complexa; é um contínuo que envolve coisas, pessoas, objetos, elementos; é um processo que envolve a escola e não apenas duas professoras.

Palavras-chave: Educação Infantil; Transição; Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas.

Abstract

In order to describe the teaching practices that promote the articulation between Early Childhood Education and Elementary School, observations and semi-structured interviews were conducted with teachers of the last year of Early Childhood Education and the first year of Elementary School in an inland city of the state of Mato Grosso. The problem raised is how teachers from Novo Mundo, in the state of Mato Grosso, develop the articulation between Early Childhood Education and Elementary School in their pedagogical practices. The treatment of the research data included the qualitative approach and content analysis (BARDIN, 1977), which made it possible to investigate this phenomenon. It was concluded that there is a lot of similarity between the methods applied and activities developed in the last year of Early Childhood Education and in the literacy class and that the articulation of the transition occurs through the anticipation of teaching practices. At the end of the research, we could observe that the articulation is complex; it is a continuum that involves things, people, objects, elements; It is a process that involves the school and not just two teachers.

Keywords: Early Childhood Education; Transition; Elementary School; Pedagogical Practices.

Introdução

A transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, especialmente no que tange às implicações pedagógicas dessa passagem e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem. Para contextualizar esse objeto de pesquisa, são tecidas algumas considerações acerca de seus caminhos legais, a partir da literatura pertinente ao tema.

A inserção da EI no contexto educacional não foi rápida, foi resultado de muita luta e de significativa participação de movimentos populares (Campos; Barbosa, 2015). Segundo Campos (1999, p. 124), “a Constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam [...]” as “[...] lutas e demandas [...]”, que visavam à integração da creche e da pré-escola como parte do sistema educacional. A partir da Constituição de 1988, o sistema educacional brasileiro tomou novos rumos. Nesse sentido, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, a terceira em vigor, define, no art. 29, a EI como a primeira etapa da educação básica, dando início ao desenvolvimento integral das crianças de zero a três anos de idade, na creche, e, de quatro a seis anos, na pré-escola (Nunes; Corsino; Didonet, 2011; Carvalho; Guizzo, 2018).

Então, em 1998, foi apresentado um currículo nacional para a EI, “[...] como integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado para o Ensino Fundamental e Médio no mesmo período” (Carvalho, 2015, p. 471). Conforme alguns estudos, como os de Bujes (2001), Kramer (2006) e Carvalho e Guizzo (2018), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) é visto como retrocesso dos direitos das crianças de zero a seis anos de idade. Para esses autores, o RCNEI considera o conceito abstrato de aluno, em vez de amparar as especificidades das crianças, suas histórias, famílias, entre outros aspectos. Ainda, segundo Kramer (2006, p.802), o Referencial Curricular da EI não considera as especificidades da infância, nem o “universalismo e os regionalismos”. Desse modo, o documento descaracteriza a criança, esquecendo que ela é um ser singular.

Para Carvalho e Guizzo (2018, p. 779), o currículo em questão aparentava voltar-se “[...] para a disciplina, a concentração e a produtividade das crianças [...]”. Para Bujes (2001), o RCNEI é um dos tantos meios inventados para a fabricação e o gerenciamento do sujeito infantil. Portanto, entre as diversas maneiras de governar a criança, há o

governoⁱ infantil, quando se define o que ela deve estudar, em quais situações e qual é sua classificação. Dessa forma, a autora vê o documento como,

[...] um mapa para marcar territórios mentais e, ao mesmo tempo, para construir maneiras de entender o mundo, mas, também, para dar uma ordem a este mundo. Ele decorre da necessidade moderna de classificar, categorizar, enquadrar e excluir (Bujes, 2001, p. 251).

Portantoⁱ, é possível observar a busca pelo governo do sujeito infantil antes mesmo de ser sancionado o novo EF, a partir da Lei nº 11.274, de 2006.

Após toda polêmica envolvendo o RCNEI, o documento foi reformulado. O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório, com o objetivo de guiar a organização das propostas pedagógicas da EI (Carvalho; Guizzo, 2018).

Carvalho (2015) e Carvalho e Guizzo (2018) apontam que, em 2001, o MEC, através da Política Nacional de Educação (PNE), publicou um conjunto de três documentos de caráter orientativo, para escolas municipais e estaduais, a fim de qualificar o atendimento às crianças da EI. Este conjunto era formado pela Política Nacional de Educação Infantil, em 2005; pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em 2006; e pelos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, em 2009 (MEC, 2009a).

De acordo com Gonçalves e Rocha (2021), verifica-se, na Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), a necessidade de articular a EI com o EF; entretanto, a recomendação aparece de forma bem resumida. As autoras também mencionam que, no segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, são apresentadas medidas para que a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica ocorra de forma adequada. Estes documentos, segundo Carvalho (2015), retomaram e ampliaram a Política Nacional de Educação Infantil de 1994 (MEC, 1994).

Foi então que, em 2005, através da Lei Federal nº 11.114, sem consulta pública, houve a aprovação da obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no EF (Craidy; Barbosa, 2012). Escolas públicas e privadas, secretarias estaduais e municipais não tiveram

tempo hábil para preparar a comunidade escolar. Assim, as instituições de ensino passaram a receber as crianças sem a devida organização, inserindo-as em escolas inadequadas.

Em 2006, a Lei nº 11.274 também atinge a EI, uma vez que as crianças de seis anos deixam de pertencer a essa etapa e passam, obrigatoriamente, para o EF. Essa lei estende a duração do EF de oito para nove anos, adiantando a entrada no EF. Antes, ela acontecia aos sete anos, agora a matrícula obrigatória ocorre aos seis anos de idade. Para Santaiana (2013, p. 86), a Lei nº 11.274 é vista “[...] como processo de institucionalização e de escolarização, [...] como uma necessidade do Estado”. Para Craidy e Barbosa (2012), o ideal seria discutir e repensar o ensino em vez de antecipar a entrada de crianças no EF, já defasado.

Já em 2009, o CNE/CEB nº 5/2009 (MEC, 2009b) instituiu novas diretrizes curriculares. As novas DCNEI, com o objetivo de orientar as propostas curriculares, “[...] retomaram os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecendo como eixos norteadores do currículo, as interações e as brincadeiras [...]” (Carvalho, 2015, p. 471). As novas diretrizes orientam que o currículo de instituições de EI seja autônomo, voltado para a criança. Dessa maneira, conforme observa Carvalho (2015), segundo as novas diretrizes, as crianças são vistas como produtoras de cultura. Ainda, em 2009, através da Resolução CEB/CNE nº 5, de 17/12/2009 (MEC, 2009b), que fixa as DCNEI, “[...] a transição aparece duas vezes” (Gonçalves; Rocha, 2021, p. 10). “No inciso III, do art. 10 [...]” e “[...] no art. 11, prosseguem as considerações a respeito da transição da EI-EF” (Gonçalves; Rocha, 2021, p. 10). Os artigos apontam a continuidade do processo de aprendizagem no momento da transição vivida pela criança, no sentido de não buscar a antecipação das vivências do EF.

Não obstante, em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) passa por novas alterações. O art. 4º da Lei nº 12.796/13 (Brasil, 2013) institui a obrigatoriedade da matrícula de estudantes de quatro anos na pré-escola, conforme já apontado pela EC nº 59, de 2009. A obrigatoriedade da EI remete às problemáticas já mencionadas para o novo EF. Craidy (2014, p. 179, *apud* Carvalho; Guizzo, 2018, p. 783) dizem que “[...] podemos encontrar pré-escolas em que as crianças de 4 e 5 anos ficam sentadas em fileiras, durante quase todo o período, realizando atividades em apostilas”.

E, por fim, em 2018, é homologada na BNCCⁱⁱ, a parte que cabe à EI e ao EF. Carvalho e Guizzo (2018, p. 786) defendem que a Base é um importante marco na Pedagogia da Infânciaⁱⁱⁱ, uma vez que “[...] contempla direitos de aprendizagem (conviver, brincar,

participar, explorar, expressar e conhecer-se) e de desenvolvimento para a etapa”. Para Gonçalves e Rocha (2021), a BNCC reivindica a necessidade do acompanhamento das aprendizagens, do que tende a ser desenvolvido na creche e na pré-escola e no EF, visando ao desenvolvimento contínuo da criança. Entretanto, para Santaiana, Silva e Gonçalves (2021), a BNCC

[...] propõe um trabalho docente a ser desenvolvido por campos de experiências, porém, também aborda os objetos de aprendizagem em competências e habilidades, o que acarreta uma incoerência que não possibilita um desenvolvimento realmente preocupado com a integralidade do desenvolvimento infantil (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1184).

Embora a legislação aparente objetive um maior tempo para a criança no EF, para que possa apropriar-se das habilidades e competências da etapa, o que parece ocorrer é a antecipação das práticas de leitura e de escrita destinados ao EF, já na EI. Além disso, mencionam que parece contraditório o fato de haver competências e habilidades para serem alcançadas, mas, ao mesmo tempo, fazem “[...] alusão ao trabalho com campos de experiências [...]” (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1198). Dessa forma, mais uma vez, reflete-se sobre a cultura e as práticas que cerceiam a escola contemporânea.

Diante do exposto, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: como as professoras de Novo Mundo, interior do estado de Mato Grosso, desenvolvem a articulação entre a EI e o EF em suas práticas pedagógicas? Assim, o objetivo foi descrever as práticas desenvolvidas por essas docentes ao promoverem a articulação entre a EI e o EF. Para atingir esse objetivo, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas com professoras dessas etapas, o material coletado foi analisado, utilizando-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender de que forma a articulação entre a EI e EF tem sido efetivada nas práticas das professoras de Novo Mundo, no estado de Mato Grosso. A literatura indica que essa transição tem sido marcada por desafios estruturais, curriculares e pedagógicos, além de dilemas relacionados à concepção da infância e à normatização do desenvolvimento infantil (Bujes, 2001; Kramer, 2006; Carvalho; Guizzo, 2018). Ademais, esta proposta se justifica, considerando-se as descobertas e os anseios das crianças de turmas de pré-escola e alfabetização e ao observar a aparente descaracterização da EI, bem como a pressa em alfabetizar antes mesmo do primeiro ano do EF.

As seções desse artigo são subdivididas em introdução, por meio da qual realiza-se uma interlocução com a temática e apresentam-se a questão norteadora e o objetivo. A seção seguinte descreve a metodologia que norteou o desenvolvimento da pesquisa. Por conseguinte, a terceira seção articula os resultados e as discussões que envolvem o desenvolvimento da pesquisa empírica e, por fim, na última seção, é apresentada a conclusão deste estudo.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa e explicativa. Gil (2002, p. 42) explica que “esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão de ser, o porquê das coisas” e a pesquisa qualitativa busca descrever e decodificar de forma interpretativa o problema de pesquisa (Gil, 2002). Com base nos apontamentos de Gil (2002), foram selecionadas como técnica de produção de dados a observação e a entrevista semiestruturada. Optou-se pela Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (1977), por acreditar ser esta a técnica mais apropriada para a análise dos dados a serem coletados neste estudo.

Durante o período de observação, o foco voltou-se para as ações e práticas que contemplassem a articulação da transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Todas as professoras participantes foram devidamente comunicadas dos objetivos da pesquisa, bem como assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido. Os dois momentos de observações ocorreram numa única escola, considerando um único grupo de crianças. Foram observadas aproximadamente 80 horas, sendo 40h na EI e 40h no primeiro ano da alfabetização. As entrevistas ocorreram, respectivamente, logo após cada momento de observação, de modo que, em 2022, foram entrevistadas as docentes da EI e, em 2023, as professoras do primeiro ano do EF, num total de 12 docentes entrevistadas. Nos dois momentos, as entrevistas ocorreram virtualmente, por meio do meet, e de forma presencial, conforme o desejo das professoras entrevistadas.

É importante ressaltar que das 12 professoras entrevistadas, seis lecionavam na última etapa da educação infantil, e seis, no primeiro ano do ensino fundamental. Foram gerados códigos para preservar a identidade das docentes, esses códigos são P1, para representar a professora 1, P2 para representar a professora 2, e assim sucessivamente até a professora 12 (P12). Assim, P1, P2, P3, P4, P5 e P6 eram professoras da EI; já P7, P8, P9, P10, P11 e P12 eram professoras do EF. Na próxima seção, são apresentados os resultados

das análises e a discussão que revelam como as professoras promovem a articulação entre a EI e o EF.

Resultados e discussão

Neste item, apresenta-se a análise das entrevistas. As categorias a seguir buscam responder ao problema de pesquisa: como as professoras de Novo Mundo, interior do estado de Mato Grosso, desenvolvem a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em suas práticas pedagógicas?

Articulação entre etapas ou mera preparação para o Ensino Fundamental?

Durante as observações, focou-se nas práticas e nas condutas de articulação, nas ações cotidianas das professoras das duas etapas observadas, para que, com as entrevistas, pudesse haver a triangulação dos dados.

Ao perguntar às professoras sobre suas propostas para articular a transição dos alunos entre as etapas, foi perceptível que as entrevistadas não planejam previamente ações de articulação. As práticas de articulação ocorrem por acaso, como mencionado pelas professoras P1 e P4, ao dizerem que,

[...] em relação à articulação, é tudo natural, as coisas vão acontecendo, conforme as dúvidas deles que vai surgindo. Algumas perguntas que eles fazem me induz a responder [...]. [...] bem aleatório [...]. [...] a gente só menciona coisas do próximo ano se surgir na hora (P1).

A P4 acredita que o fato de atuar em turma multisseriada seja um fator positivo para o desenvolvimento da articulação: “eu acho que eu faço a articulação de maneira automática, como eu tenho a EI e a alfabetização na mesma sala de aula, isso já vai acontecendo, é natural no decorrer do ano [...]” (P4).

No mesmo sentido, as professoras da Alfabetização também agem conforme a interação das crianças, conforme diz P8: “Não tenho nada planejado não. Eu acredito que é a dinâmica do dia a dia que me leva a fazer o que eu faço [...]. Conforme o desenvolvimento [...], a gente vai adaptando”. Da mesma maneira, P11 se justifica ao dizer que sua turma é “[...] multisseriada, EI ao quinto ano, se torna tudo natural, é tranquilo”. Embora os relatos explicitem que ocorrem ações de articulação, estas não são planejadas. Para Gosmann e Hattge (2021, p. 96), “[...] o professor tem a responsabilidade e a necessidade de problematizar as suas ações [...]”. Caso contrário, “[...] o conhecimento escolar se torna ‘objeto’, ‘coisa’ a ser transmitida” (Dayrrel, 2001, p. 139).

De acordo com as falas das entrevistadas, a articulação é mais natural em turmas multisseriadas, devido à interação constante entre as crianças da EI e do EF e por não haver troca de professora. Entretanto, isso não deixa de ser um problema, uma vez que, como já foi dito pelas entrevistadas, as ações das docentes acabam elevando o nível das atividades propostas para a EI. Dessa forma, P4 comenta: “Não é fácil, quando você tem uma turma só de primeiro ano você trabalha diferente que quando está em sala multisseriada, a gente acaba puxando mais para a turma que vai pra frente, né?” (P4). Para Queiroz e Pulino (2018), é urgente refletir sobre a transição das crianças entre as duas primeiras etapas da EB.

Visando à transição nessa etapa tão importante, quando questionadas a respeito da sua maior preocupação enquanto professoras da EI, as docentes respondem: “[...] de início a minha preocupação era de não dar conta de que os meus alunos estivessem avançados. A gente fica com a preocupação de ensinar tudo para todos” (P3). Já P4 demonstra preocupação com as habilidades da BNCC, no sentido de o próximo professor não precisar retomá-las: “Me preocupo se eles vão conseguir atingir essas habilidades e que o professor da alfabetização não tenha dificuldade e tenha que trabalhar novamente”. Esse mesmo pensamento é motivo de preocupação para P1 e para P2:

A minha preocupação é saber se realmente estou conseguindo fazer com que eles entendam o contexto que está sendo passado, para eles não sofrerem mais para frente, na alfabetização[...]. [...] se o que eu desenvolvi com eles em sala é o suficiente pra eles entrarem no EF [...] (P1).

Me preocupo, que eles consigam pelo menos sair sabendo o alfabeto de todos os jeitos, as famílias silábicas os números até 20, não só contar, salteado e as quantidades. Eu fiz contas já com eles, muita adição, subtração tiro xerox e eles contam no palito, era rápido, mas claro você tem que explicar. Aqui já estavam exigindo que eles saíssem lendo[...] (P2).

A aparente preocupação com o desempenho das crianças no EF, com o intuito de que não sofram, pode trazer como consequência, além da antecipação das práticas, o sofrimento já na EI. Mello (2018, p. 58) salienta que o papel da escola muda, em especial, na EI, ao antecipar o “[...] ensino da escrita [...]”.

Ao serem questionadas a respeito da sua preocupação com a etapa em que lecionam, as professoras dizem: “Eu espero que todos os meus alunos saiam do primeiro ano alfabetizados e letrados, lendo e escrevendo, já no final do ano” (P8). Para a P10, como alfabetizadora, a função dessa etapa é de “[...] fazer o aluno entender o processo de leitura

e escrita”. Já a P11 “[...] espera consolidar pelo menos a leitura e a escrita e as quatro operações matemáticas no primeiro ano, alfabetizar eles até o final do ano”. Na mesma linha de raciocínio, P7 diz que sua “[...] maior preocupação é alfabetizar, quando se entra em sala de aula, o tic tac do relógio, os dias da semana voam [...]”.

As falas das professoras demonstram que a busca por adaptação das crianças na escola inicia já na EI. Entretanto, não existe uma preocupação das professoras do EF em aproximar suas práticas das necessidades das crianças vindas da EI. Contribuindo com esta reflexão, Marcondes (2012, texto digital) diz que “[...] o último ano da Educação Infantil [...]” busca contribuir com a próxima etapa. No mesmo sentido, Cerizara (1999, p. 15) afirma que “[...] creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental”; contudo, falas reafirmam a preocupação com a antecipação de práticas em turmas de EI.

Embora haja orientações que prezam pela continuidade do processo de aprendizagem das crianças, observando a faixa etária (MEC, 2009a), existe, da parte das professoras, uma preocupação com o desempenho escolar das crianças. Talvez, o reconhecimento pelo trabalho “bem feito” na EI provoca a antecipação das práticas destinadas ao EF. A esse respeito, P6 explica: “Por mais que tenha gente que fala que pré só brinca, não! Tem muito conteúdo também” (P6). Outra professora se defende dizendo que a culpa de as crianças quererem só brincar é da professora da etapa anterior “[...] lá no pré_1, eles estão deixando muito a desejar, quando eu peguei essa turma, eles não queriam parar sentados, queriam só brincar. [...] Muitos não sabiam nem o alfabeto” (P2).

As falas das professoras da Alfabetização convergem com as das professoras da EI, ao se referirem ao brincar. P11, indignada, diz que, na alfabetização, as crianças “[...] querem só brincar, elas acham que ainda estão na pré-escola, [...]” (P11). Já para P7, alguns professores “[...] pensam que na EI só brinca, [...] quando estão na EI, às vezes, as mães ou a professora falam, deixa, o ano que vem, vai ser diferente, vocês acham que é só brincar” (P7). Falas como essas podem ser extremamente perigosas, uma vez que as professoras da EI podem estar buscando um diferencial, tentando realizar um “trabalho bem-feito”, como foi mencionado nas entrevistas, deixando de lado as características próprias da etapa que leciona.

No entanto, esse “trabalho bem-feito” mais parece a busca por maior rigor e potencialização da preparação para o EF, como pode ser visto nas falas a seguir. P7 lembra

que a professora da EI tem que fazer “[...] um trabalho bem feito [...], para a alfabetização é essencial, [...] porque daí a professora não perde tempo[...]”.

Quando pergunto, o que seria um trabalho bem feito, P7 responde:

Então, o trabalho bem-feito na EI é desenvolver a criança, e não ficar só no pintar e pintar, mas apresentar as letras e ter uma rotina, e saber que agora é hora de sentar, agora é a hora da história, então, tenho que ouvir. Não é impor, esbravejar, mas ele já tem que entender, tem que vim pra alfabetização entendendo isso, tem que saber que não vai ficar só pulando ou brincando. É essencial ele fazer esse papel que é o papel bem-feito (P7).

As demais professoras complementam: P12 diz que “[...] se a EI for bem-feita, trabalhar todos os conceitos que tem que trabalhar, eles chegam na alfabetização bem maduros [...]” (P12). A P5 segue dizendo que, “[...] se você trabalhar uma EI bem trabalhada, a possibilidade de elas estarem alfabetizadas aos sete anos ou até mesmo aos seis é muito grande [...]” (P5), enquanto P2 completa: “[...] tem que trabalhar muito no Pré, para na alfabetização não ter problema” (P2).

Santaiana (2013) nos lembra que não faz muito tempo que as crianças de seis anos deixaram a EI para serem inseridas no EF. Portanto, nota-se que a alfabetização ainda acontece em meio a muitos desafios. Essas manifestações apontam possíveis motivos que levam à antecipação de práticas e à escolarização precoce, tornando-as cada vez mais presentes em etapas da EI. Ao falar da adaptação à escola, parece que a EI beneficia o EF, servindo como ponte entre a casa e a escola. Nesse caso, a escola refere-se estritamente ao EF. Ou seja, distancia-se o caráter educacional da EI, colocando-a como fase adaptativa, como diz P4:

[...] crianças que fizeram a EI já tem um conhecimento das letras do alfabeto, conhecem números, aí se a criança chega sem conhecimento nenhum, no EF até ela conseguir se adaptar à escola (P4).

Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1195-1996), ao citarem um trecho^{iv} da BNCC, dizem ser

[...] possível perceber que a Educação Infantil é compreendida como o início de outro processo, de um “processo maior”. É justamente aí que a problemática do discurso também se manifesta, isto é o que de certa forma a invisibiliza como período educacional que possui sua própria complexidade, sua subjetividade e individualidade de processos de aprendizagens.

Percebe-se que existe uma confusão relativa ao entendimento das funções da etapa da EI, sua “[...] complexidade, sua subjetividade e individualidade de processos de aprendizagens” (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1196).

As professoras do primeiro ano do EF, ao serem questionadas a respeito da sua percepção sobre a função da EI, quase 100% das respostas apontam a EI como fase preparatória para o EF, o que evidencia, mais uma vez, a descaracterização da etapa da EI. As professoras dizem que a EI, “[...] para a alfabetização, é essencial, porque ele já vem preparado, desenvolvido muitas coisas que a gente perde muito tempo, [...]” (P7); “a EI tem o papel de preparar eles para a alfabetização, tudo, maturidade, coordenação motora” (P8). Da mesma forma, P9 diz: “A EI prepara a criança para a alfabetização, a criança cria uma base do que vai ser visto no primeiro ano, ela vai conhecendo o alfabeto, ela vai adquirindo uma bagagem [...]”.

Evidencia-se que as professoras de ambas as etapas concordam que a EI é a fase preparatória para a escolarização no EF. Corroborando, Souza (2018) diz que é perceptível que professores do EF criam expectativas a respeito da preparação das crianças na EI e se espantam quando crianças chegam no EF sem saberem “[...] números, a noção de quantificação, o alfabeto, [...]” (Souza, 2018, p. 72).

Portanto, com base no exposto, como já mencionado por Correia (2011), é perceptível uma confusão por parte das professoras com relação ao que se entende por articulação entre as etapas, com a antecipação das práticas da alfabetização e a escolarização precoce. Então, nos resta refletir a respeito do que as professoras entendem e no que baseiam as ações consideradas como sendo de articulação.

Práticas docentes de articulação: em quais elementos as professoras entrevistadas amparam suas práticas de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

Conforme já mencionado, as professoras entrevistadas não planejam suas ações de articulação, embora elas digam que o façam. O que sugere que essas ações derivam da profissionalidade docente^v, uma vez que, embora não prescritas em seus planejamentos, são executadas, mediante a sua “[...] identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola [...]” (Gorzini; Davis, 2017, p. 1396).

Os excertos das entrevistas, arrolados na sequência, colaboram para refletir sobre o processo de construção dos conhecimentos que orientam as práticas aqui pesquisadas. Quando questionadas em que suas ações são baseadas, as professoras da EI responderam: “[...] primeiro a gente se baseia em cima dos critérios cognitivos que são as habilidades que a gente tem que trabalhar, da BNCC, a gente tem que desenvolver neles” (P1). Já P2 diz que, quando iniciou na educação, dialogava “[...] com outros professores, mas hoje eu busco na internet, no *google*, tem muita coisa boa pra trabalhar. E tem as habilidades da BNCC, nosso plano de aula é todo em cima da BNCC” (P2).

Analisando o exposto, é possível perceber um ciclo que se repete, uma vez que a professora P2, que trabalha há sete anos na EI, relata ter buscado trocas com outros professores no início de sua carreira, o que também é mencionado pela professora P3, que trabalha há um ano na EI:

Quando eu cheguei aqui no primeiro dia, uma professora me falou assim ‘essa é a professora P2 rainha dos prés’, e eu pensei assim, então ela vai ser minha mestra, então me baseei nela, e realmente foi essencial para mim, no começo a gente fica perdido, por mais que tenha feito estágio, a gente aprende praticando (P3).

As falas das professoras P2 e P3 mostram que suas práticas se baseiam na observação de seus colegas com mais experiência na função. As professoras não citam as teorias já estudadas em cursos de formação inicial ou continuada, mas que se baseiam nos “[...] eixos da BNCC e lá tem os direitos de aprendizagens. [...] Aqui dentro tem as habilidades que você pode, que vai trabalhar [...]” (P5). E completa dizendo que, “[...] bem no início, quando eu não tinha experiência, as coordenadoras já traziam as apostilas impressas com as atividades do pré [...]” (P5). Já P6 ampara seu trabalho na “[...] junção de um monte de coisa, me baseio na teoria da faculdade, a BNCC que é o nosso documento normativo que a gente tem que seguir [...]. O principal foco é a BNCC” (P6).

Analisando as falas, sobressai a menção à BNCC, o que se repete nas falas das professoras da Alfabetização, conforme ilustra o relato a seguir:

Os planejamentos estão cada vez mais rigorosos, a BNCC, a gente perde muito tempo preenchendo o burocrático e o tempo que eu poderia estar manipulando material, ou buscando uma estratégia nova, estou perdendo tempo com o burocrático (P7).

Quando a professora diz que perde tempo com o burocrático, ela pode estar se referindo a um possível motivo de não planejarem a articulação. Além disso, a professora explica que há um relatório disponibilizado no sistema pela Secretaria de Educação do Município, que é preenchido bimestralmente. Essa fala nos remete à Santaiana e Forell (2017, p. 194), para quem “[...] o governo precisa gerenciar a população infantil e, para controlá-la, é necessário governar agora os docentes que têm por missão dirigir as crianças”.

Ao serem questionadas a respeito da interferência da gestão escolar em seu trabalho, as professoras dizem que não há influência, mas sugestões de trabalho, que elas podem, ou não, aceitar. É perceptível que, para as professoras entrevistadas, esse governo passa despercebido, não causa estranheza. Portanto, embora as práticas docentes sejam fundamentadas nas mais diversas situações e ações, ao que tudo indica, a BNCC é o principal documento que rege todo esse movimento.

Para as autoras Zanotelli, Hattge e Gosmann (2021), é preciso repensar a escola contemporânea, repensar meios de ressignificar as práticas docentes de articulação, deixando para trás as práticas cristalizadas e estereotipadas. As autoras explicam que, embora a escola atualize suas práticas, persistem resquícios da escola moderna. Entre tantas, são citadas como práticas educacionais modernas, a demarcação constante do tempo e do espaço, seguindo modelos disciplinares. Como foi visto durante a observação e relatado nas entrevistas, em consonância com Dayrel (2001, p.137), é perceptível o espaço escolar como local de apropriação de saberes, onde se reproduzem velhos hábitos; entretanto, com “[...] a possibilidade da construção do novo [...]”. As ações e as práticas das professoras e dos professores podem ser construídas e reconstruídas entre práticas e teorias, a partir das necessidades das crianças.

Embora as práticas desenvolvidas pelas docentes sejam consideradas como ações cotidianas, construídas por sujeitos, a partir de suas vivências, o que se percebe é a transferência das normas, através das professoras mais antigas para as recém-chegadas e a regulação da ação docente, por meio do desenvolvimento das habilidades da BNCC. Dessa forma, ao seguir o estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação no que se diz respeito às competências e habilidades a serem desenvolvidas, parece que se desconsideram ações e reflexões mais aprofundadas. Permite que as professoras, sem elas perceberem, se acomodem ao que já vem pronto. Seguir as regras parece ser suficiente,

para que haja articulação e continuação do trabalho docente, nas etapas posteriores, sendo o método o único fator de preocupação.

Considerações finais

Segundo os dados levantados, há uma preocupação excessiva por parte das professoras da EI com a preparação das crianças para a entrada no EF. A aproximação com as atividades desenvolvidas em sala de aula entre as etapas é mais enfatizada pelos docentes das turmas de EI. Essa semelhança entre práticas, que é vista pelas professoras como ações de articulação, conforme elas revelam, busca a preparação das crianças para a entrada no EF, o que coloca as docentes e suas práticas numa via de mão única, partindo da EI para o EF. Isso faz com que o último ano da pré-escola aparente ser uma nova fase do processo de alfabetização, mas com menor rigor. Ao primeiro ano do EF, compete fortalecer ainda mais os hábitos estudantis, preparando as crianças para todo o EF.

Embora as ações de articulação não sejam planejadas, não se pode dizer que elas não ocorram. Os resultados apontam que há, sim, uma articulação, que é fundada na própria experiência das docentes, cujo principal fator de influência das práticas é o documento orientativo da Base Nacional Comum Curricular. Também foi possível perceber que há muita semelhança entre os métodos aplicados e as atividades desenvolvidas na EI e na turma da alfabetização. Evidenciou-se que a articulação da transição se dá através da antecipação das práticas docentes.

Para Kramer (2006), a EI e o EF são inseparáveis. Desse modo, para finalizar este artigo, concluímos que não é possível pensar numa articulação entre EI e EF, enquanto essas etapas forem vistas isoladamente ou uma subserviente à outra. Portanto, percebemos que a articulação entre as etapas vai além das práticas docentes, isto é, a articulação entre as duas primeiras etapas da EB não se faz por meio de uma ou duas ações; ela é complexa; é um contínuo que envolve coisas, pessoas, objetos, elementos; é um processo que envolve a escola, a comunidade escolar e não apenas duas professoras. A articulação não está parada, paralisada no tempo e no espaço, mas, principalmente, demanda uma desnaturalização da escola, das práticas rotineiras da escola. A articulação é uma construção social.

Referências

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, [S.l.], p. 117-127, 1999.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, [S.l.], v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista educação pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999.

CORREIA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 105-120, 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; DELGADO, Ana Cristina. **A infância no Ensino Fundamental de nove anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.

DAYREL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DOMINGOS, Silvio Duarte. **Representações sociais de professores formadores sobre a prática de professores da Educação**. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Representações Sociais e Práticas Educativas) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

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

GONÇALVES, Luciana; ROCHA, Maria Silvia. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, [S.l.], v. 28, p. e035, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-35>.

GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, p. 1396-1413, 2017.

GOSMANN, Kajane; HATTGE, Morgana Domênica. Docência autoral: os olhares sobre a relação teoria e prática. In: Seminário Internacional e Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: ensino, docência e criação, 2., 16 nov. a 03 dez. 2021, Lajeado. **Anais [...]**. Lajeado, RS: Univates, 2021.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 27, p. 797-818, 2006.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 373f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, 2012.

MELLO, Suely Amaral. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **Educação em Análise**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 47-71, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **A educação infantil na base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 20 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Resolução CEB/CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**, de 2009. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2022. Acesso em: 20 dez. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Política Nacional de Educação Infantil (PNEI)**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: Primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO/MEC, 2011.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 63-71, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, [S.l.], v. 15, n. 28, p. 21-33, 1997.

SANTAIANA, Rochele da Silva. Ensino fundamental de nove anos: a emergência de um novo aluno?. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 85-95, 2013.

SANTAIANA, Rochele da Silva; FORELL, Leandro. Ensino fundamental de nove anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. **Cadernos Cedes**, [S.l.], v. 37, p. 179-200, 2017.

SANTAIANA, Rochele; SILVA, Veronice Camargo; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. **Zero-a-seis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1183-1203, 2021.

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 28, p. 947-963, 2007.

ZANOTELLI, Alissara; HATTGE, Morgana Domênica; GOSMANN, Kajane. Avaliação na escola contemporânea: qual o lugar da infância? In. TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (orgs.). **Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco**. São Paulo: Pimenta Cultural, p.215-224, 2021.

Notas

Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p.952), a palavra governo designa “[...] todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros [...]”. Da mesma forma se usa “[...] governo para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.952).

ⁱⁱ É importante dizer que a BNCC teve sua resolução de instituição e implantação em 2017. A Resolução do CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. E teve portaria de homologação do MEC no mesmo ano. PORTARIA Nº 1.570, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017.

ⁱⁱⁱ Para Rocha (1997, p. 21), “a definição de ‘uma Pedagogia da Infância’ passa a se sustentar a partir da incorporação do conceito de heterogeneidade como definidor na constituição dos sujeitos, e exige que a ação pedagógica se oriente por olhares que contemplem todas as dimensões do humano”.

^{iv} Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p. 34, *apud* SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021, p. 1195).

^v Para Gorzoni e Davis (2017, p.1396) “[...] a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor”.

Sobre os autores

Silvia Simonik Domingos

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Licenciada em Geografia pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari. Especialista em Coordenação pedagógica e supervisão escolar pela Universidade Candido Mendes. Docente efetiva da Educação Básica no município de Novo Mundo - MT. Com experiência na área de Geografia, Pedagogia e Coordenação Escolar, com ênfase em Alfabetização.

E-mail: silvia.domingos@universo.univates.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5595-7094>

Silvio Duarte Domingos

Licenciado em Letras (UNESA), Mestre e Doutor em Educação (UNESA). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá - PPGE/ UNESA (Rio de Janeiro - RJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Cultura, Educação e Representações Sociais – CERES. Tem interesse nos temas representações sociais, práticas educativas e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

E-mail: silvio.duarte@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5249-7512>

Morgana Domênica Hattge

Licenciada em Pedagogia (UNISINOS), Especialista em Gestão Educacional (FACCAT), Mestre e Doutora em Educação (UNISINOS). Professora no Curso de Pedagogia e no PPGE Ensino na Universidade do Vale do Taquari - Univates (Lajeado – RS). Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Univates. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), com interesses de pesquisa nas áreas da inclusão escolar, ensino, currículo, estudos decoloniais e infâncias.

E-mail: mdhattge@univates.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4716-0410>

Recebido em: 22/02/2024

Aceito para publicação em: 03/03/2025