



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“ELES AINDA SÃO CRIANÇAS”. A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NO COLÉGIO PEDRO II**

**DÉBORA DE LIMA DO CARMO**

**RIO DE JANEIRO  
2019**

**DÉBORA DE LIMA DO CARMO**

**“ELES AINDA SÃO CRIANÇAS”. A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NO COLÉGIO PEDRO II**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, como  
requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação, pela  
Universidade Federal do Rio de  
Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

**RIO DE JANEIRO  
2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

**DÉBORA DE LIMA DO CARMO**

**“ELES AINDA SÃO CRIANÇAS”. A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NO COLÉGIO PEDRO II**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Patrícia Corsino (UFRJ)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jacqueline de Fátima Santos Morais (UERJ- FFP)

*Às Marias retirantes e resistentes, erveiras e rezadeiras, da minha família.*

## AGRADECIMENTOS

À Deusa Atena, símbolo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por me permitir entrada no campo da sabedoria, das ciências e das artes.

À Camomila, erva que tanto me acolheu em forma de chá, em forma de cheiro, para me acalmar e continuar a travessia com leveza.

À minha família pela paciência, respeito e conselhos amorosos e incentivadores em mais uma de minhas travessias pela escola.

À minha querida orientadora e professora Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento pela firmeza, humor, dedicação e elegância na relação.

Ao Colégio Pedro II pela autorização de realização da pesquisa.

Às professoras entrevistadas pela disponibilidade e afeto construídos na relação de escuta atenta.

À disponibilidade da banca de defesa para leitura e contribuição deste trabalho.

Às minhas amigas e parceiras do mestrado Érika Saraiva e Michele Avelar por serem âncoras durante todo o processo.

Aos integrantes do GEPROD pela acolhida e pela partilha de leituras, estudos e aprendizagens.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho Camila Perrotta, Carolina Sousa, Cintia Tavares e Raquel Marina por serem torcida em todas as minhas conquistas.

Ao CREIR, Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, do qual tenho muito orgulho em fazer parte.

Ao Grupo de Trabalho sobre Transição entre EI e EF do Colégio por impulsionar as apostas na dimensão das infâncias nos dois primeiros segmentos da Educação Básica.

Papel que pensa que é pessoa, casamento, morte, imóvel, divórcio, mas é só papel,  
Registro  
coitado.

(FALCÃO, Adriana. Pequeno dicionário de palavras ao vento. 2ª edição. São Paulo:  
Salamandra, 2013.)

## RESUMO

CARMO, Débora de L do. **“Eles ainda são crianças”**. A transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este estudo teve como objetivo geral compreender como tem se dado a transição das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como lócus de investigação o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, escola pública da rede federal. Dentre os objetivos específicos da pesquisa estão: Identificar e analisar que estratégias, propostas e ações foram pensadas para a transição das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental; Compreender as concepções de infância e cuidado com os quais a escola opera; Analisar as propostas e as concepções dos professores que elaboram ações para a transição e o acolhimento das crianças para o primeiro ano. Situando-a em seu cunho qualitativo a pesquisa teve como procedimentos metodológicos; (I) entrevista semi-estruturada com 4 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II de diferentes campi e 3 professoras do último grupamento do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) e (II) consultas a documentos oficiais que regulamentam e orientam as ações de articulação entre os segmentos. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de uma pesquisa exploratória inicial. Operando nas perguntas para a realização deste estudo, a pesquisa buscou diálogo com autores que contribuíssem para a reflexão sobre escola, docência e infância e análise do material das entrevistas. Nesse sentido, o objeto foi olhado a partir dos seguintes referenciais teóricos: o cuidado em uma perspectiva ética (GUIMARÃES, 2010; MATTOS, 2013); infância (BENJAMIN, 2002; KULHMANN, 1999; SARMENTO, 2004, 2017); a transição (CAMPOS, 2009b; MOSS, 2008) e o trabalho docente (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014; FREIRE, 1997, 2008, 2015, 2018). Os dados da pesquisa revelaram a importância do trabalho docente na construção de uma relação autêntica e sensível às demandas das crianças em ambos os segmentos dos quais a pesquisa tratou, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a importância de uma equipe estável para planejar as ações de transição, de integração e continuidade de um trabalho pedagógico a partir da dimensão das infâncias e do cuidado. Experiências inspiradoras, como a do campus Engenho Novo I, assim como as propostas de transição que o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II e o Campus Realengo I vêm elaborando em parceria, indicam as possibilidades de políticas de interação entre os segmentos dentro da instituição que não percam de vista as crianças.

**Palavras-chave:** Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental, Docência



## ABSTRACT

Carmo, Débora de L do. **"They are still kids". The Primary School kids's change to the first year of Elementary School at Pedro II School.** Master's Thesis (Master Thesis in Education) - Education College, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This research has as a general goal to understand how the kids' change to the first year of elementary school has been taking place. The locus of investigation is Pedro II school in Rio de Janeiro, a federal public school. Among the specific goals are: Identify and analyze which strategies, proposals and actions were thought to the kids changing to the first year of Elementary School; Comprehend the childhood conceptions and cares which the school works with; Analyze the proposals and teacher's conceptions to its changing process and also kids' welcoming to the first year. From the qualitative perspective, this research had as methodological procedures such as: (I) interview half-structured with 4 teachers of Pedro II First Year's Elementary School, from different campuses besides 3 teachers from the last Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (Realengo Reference Center of Early Childhood Education) (CREIR) Group, also (II) checking official documents which regulate and orient the actions of articulation between the segments. The research subjects were chosen through an initial exploratory research. Operating on the questions to this study's accomplishment, the research intended to dialogue with authors which could contribute to the reflection over the school, teaching staff, childhood and analyses of interview material. Thus, the object was observed through these theoretical references; the care in an ethic perspective (GUIMARÃES, 2010; MATTOS, 2013); childhood (BENJAMIN, 2002; KULHMANN, 1999; SARMENTO, 2004, 2017); the changing (CAMPOS, 2009b; MOSS, 2008) and the teacher's work (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014; FREIRE, 1997, 2008, 2015, 2018). This research data has shown the importance of teacher's work in order to establish an authentic and sensitive relation to the kids claiming in both segments which the research has worked on, Early Childhood Education and First Years of Elementary School, furthermore the importance of a stable team to plan the changing process actions, integrated and pedagogical follow-up work, from the childhood dimension and care. Inspiring experiences, such as the Engenho Novo I campus, in addition to the offers of changing which the Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (Realengo Reference Center of Early Childhood Education) of Pedro II school and Realengo campus I have been developing in a partnership, indicate the interactive political possibilities among segments inside the institution which do not take kids for granted.

**Key-words:** Transition ; Early Childhood Education; Elementary School; Teaching

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1</b>	<b>CAPÍTULO: CONSTRUÇÕES DO OBJETO E CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	19
1.1	Questões de estudo, justificativa e pressupostos teóricos .....	19
1.2	Levantamento bibliográfico.....	29
1.3	Abordagem teórico-metodológica.....	36
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO: PESQUISA DE CAMPO NOS CAMPI</b> .....	40
2.1	O trânsito de crianças e as transições escolares .....	48
2.2	“Eles ainda são crianças”: continuando a discussão sobre os trânsitos escolares .....	60
2.3	“Lá e aqui”: sobre CREIR e Realengo I.....	66
2.4	As políticas oficiais de interação entre os segmentos da instituição.....	76
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	87
	<b>ANEXOS</b> .....	92

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1, 2 e 3 – Realengo I dá as boas vindas ao GV do CREIR.....	73
Figuras 4 e 5 – Banho de mangueira das turmas de GV do CREIR com as turmas do 1º ano do campus Realengo I .....	76

## LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico .....	31
Quadro 2 – Levantamento de artigos da Revista Educação e Pesquisa .....	33
Quadro 3 – Documentos oficiais consultados.....	38
Quadro 4 – Perfil dos entrevistados a partir de questionário exploratório .....	45
Quadro 5 – Perfil dos entrevistados a partir do tempo e do segmento de atuação.....	46

## LISTA DE SIGLAS

ADCPII – Associação dos Docentes do Colégio Pedro II  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONSUP – Conselho superior do Colégio Pedro II  
CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Colégio Pedro II  
CREIR – Centro de Referência em Educação Infantil Realengo  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos  
DEFEI – Diretoria de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Educação Infantil  
DEFEM – Diretoria de Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio  
EI – Educação Infantil  
EBTT- Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico  
EF – Ensino Fundamental  
GV – Grupamento das crianças de 5 anos  
IFES- Institutos Federais de Educação  
NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional  
PROEN – Pró - Reitoria de Ensino  
SCIELO – Scientific Electronic Library online  
SESOP – Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UEIR – Unidade de Educação Infantil Realengo

## INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa se relaciona diretamente com minha trajetória profissional. Pensar a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental é pensar o meu percurso docente com crianças de 4 a 6 anos permeado de narrativas das crianças, dos familiares e da escola ao redor das expectativas sobre a próxima etapa da Educação Básica. *Será que a brincadeira vai acabar? Meu filho irá se sair bem? E a alfabetização, não é melhor antecipar? Agora vai ter que estudar.* Narrativas que ouvia na porta da escola e que me provocavam reflexões sobre escola, docência e infância, das quais este relatório também se desdobra. Nas palavras do poeta Bartolomeu Campos de Queirós (2009. p.7), “por meio dos sentidos suspeitamos o mundo”.

Como aprendi sendo bolsista de iniciação científica durante minha graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF), não basta fazer pesquisa, é precisar estar em pesquisa. Estar atento às perguntas que nos encontram no cotidiano escolar e que nos convidam a um caminho de construção e de desconstrução. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender como tem se dado a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, instituição que atuou como docente em turmas do primeiro segmento da Educação Básica.

Tendo o Colégio Pedro II como locus da minha pesquisa me debruço nesta parte do relatório a contextualizar a instituição de maneira breve apresentando-a no início do texto para que a compreensão das questões da pesquisa e análise dos dados sejam alcançadas pelos leitores. Tal esforço, além de colaborar para a leitura deste relatório, também se constituiu como uma tentativa de aproximação, enquanto professora da instituição, de conhecer a estrutura organizacional do Colégio.

O Colégio Pedro II é uma instituição da rede pública federal com mais de 180 anos de existência que atualmente atende todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA). A partir da lei 12.677/12 o Colégio foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Tem em seu corpo docente professores contratados e efetivos, ambos com ingresso através de editais de concurso público e processo seletivo. Professores contratados mantêm relação com a instituição por até dois anos. Os professores efetivos,

que compõem o quadro permanente EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico), ocupam o cargo de 40 horas com dedicação exclusiva.

Com 14 campi – 12 deles no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e outro no município de Duque de Caxias – e um Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) a instituição conta com uma estrutura departamentalizada e hierárquica. Atendendo atualmente a todos os anos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) encontram-se os campi; São Cristovão I (1984), Humaitá I (1985), Engenho Novo I (1986), Tijuca I (1987) e Realengo I (2010). Cada campus se constitui com uma direção administrativa, direção pedagógica, secretaria, Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) e Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Os anos iniciais do Ensino Fundamental no colégio são compostos por uma vasta equipe pedagógica: Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical, Estudos Sociais, Literatura, Laboratório de Ciências e Informática, Língua Portuguesa e Matemática. Cada uma dessas linguagens se organiza em departamento e, portanto, com coordenação própria em cada campi e que responde a uma coordenação geral de sua linguagem.

Quanto à composição curricular do Ensino Fundamental, até o terceiro ano as disciplinas são regidas por um professor em turma para cada uma das disciplinas a seguir. Os professores de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências são identificados como professores do Núcleo Comum, enquanto os professores dos demais componentes curriculares obrigatórios são identificados como professores de Linguagens (Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física e Literatura). Já no quarto e quinto ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental o núcleo comum é composto por dois professores em cada disciplina para cada turma.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição (2018) as turmas de primeiro ano devem ter no máximo 20 alunos e as demais turmas do segundo ao quinto ano com no máximo 25 alunos. O ingresso dos alunos do primeiro ano se faz mediante sorteio público, e nos anos posteriores (até o 5º ano) somente quando há vagas ociosas. Outra característica do 1º ano do Ensino Fundamental é a existência de uma única orientadora pedagógica responsável somente por essas turmas em cada campus e que contribui para articular diferentes demandas dos professores no cotidiano escolar, entre outras atribuições do cargo.

Buscando unidade nas diferentes linguagens e núcleo comum que atuam no Ensino Fundamental nos campi I, a figura da chefia de departamento dos anos iniciais se apresenta como instância representativa dentro do Colégio a nível central. Localizada na Reitoria do Colégio (São Cristóvão) a chefia é composta por um representante e um suplente. Além dos Departamentos Pedagógicos serem compostos por chefias de departamento de cada linguagem (componentes curriculares obrigatórios), Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda há as Diretorias de: Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio.

E é a partir dessa organização entre EI e EF do último parágrafo que este relatório atravessa. Até o final de 2013 a Educação Infantil de Realengo se apresentava como Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR). Uma Unidade que iniciou o trabalho em 26 de março de 2012, partilhando da mesma coordenação dos Anos Iniciais do campus Realengo I. O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) se constituiu como centro de referência após sua separação com o campus Realengo I.

A partir de 2014 a Educação Infantil conseguiu representatividade enquanto departamento dentro da instituição ganhando status de campus – porém não o sendo, já que se mantém atrelada à Reitoria – com uma coordenação setorial. A respeito do projeto de implementação do Centro de Referência e o projeto de produção curricular da Educação Infantil no Colégio, Oliveira (2017) traz em sua tese de doutorado a perspectiva da diferença na construção desse espaço dentro de uma instituição tradicional que tenciona o lugar da infância e o processo de escolarização.

O CREIR possui características bem peculiares em relação aos demais segmentos atendidos pela Instituição. Com 12 turmas de crianças entre 3 a 5 anos ( seis no turno da manhã e seis no turno da tarde) a escola se organiza por grupos a partir de faixas etárias; grupamento III (crianças de 3 anos – GIII ), grupamento IV (crianças de 4 anos - GIV) e grupamento V (crianças de 5 anos - GV). Os grupamento III e IV possuem 12 crianças em cada turma, enquanto o último grupamento possui 18 crianças por turma. O ingresso se faz mediante edital público para sorteio nos grupamento das crianças de 3 e 4 anos.

A composição docente da Educação Infantil (EI) se divide em Núcleo comum – docentes contratados e efetivos para os cargos de professores de Educação Infantil – e professores de linguagens também contratados e efetivos (Educação Musical, Artes



Visuais, Informática Educativa e Educação Física). Na relação com as crianças em turma parte-se de uma prática bidocente, ou seja, dois professores em cada momento da turma. Tais momentos são compartilhados entre dois professores do núcleo comum, ou dois professores de linguagens ou ainda, um professor do núcleo comum na parceria com um professor de linguagem. Sobre a discussão a respeito da bidocência, Santos (2018) aborda em sua dissertação de mestrado como tem sido vivido e compreendido a atuação de dois professores em turma dentro do projeto institucional do CREIR.

A partir dos eixos norteadores indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), interações e brincadeiras, o CREIR estrutura seu cotidiano tendo como ponto de partida as relações que as crianças estabelecem consigo e com o outro e nas experiências produzidas nessas relações. Uma de suas estratégias didáticas se apresenta no trabalho com projetos que são elaborados na escuta dos interesses das crianças. Desses projetos nascem nomes das turmas, identidades secretas, convites para visitantes, passeios, invenções, entre tantos outros contextos e saberes produzidos com significado.

A partir dessa breve contextualização, o primeiro capítulo intitulado de **“construções do objeto e caminhos metodológicos”** se organiza em três seções buscando situar o leitor sobre a temática da pesquisa, os objetivos e sua relevância para o campo destacando os pressupostos teóricos que ancoram a leitura do objeto e justificam as escolhas metodológicas; 1.1 questões de estudo, justificativa e pressupostos teóricos, 1.2- levantamento bibliográfico, 1.3- abordagem teórico-metodológica.

No segundo capítulo, **“pesquisa de campo nos campi”**, os sujeitos da pesquisa são localizados caracterizando-os dentro de sua atuação no Colégio Pedro II, além disso, operando a partir dos objetivos específicos da pesquisa, o material das entrevistas são problematizados e colocadas em diálogo na tentativa de responder as perguntas norteadoras do estudo, bem como de anunciar propostas e ações que vêm sendo pensadas e praticadas na instituição tendo em vista a transição das crianças para o primeiro segmento do ensino fundamental. Esse capítulo se organiza nas seguintes seções: 2.1- o trânsito de crianças e as transições escolares; 2.2- “Eles ainda são crianças”: continuando a discussão sobre os trânsitos escolares; 2.3 – “Lá e Aqui”: sobre CREIR e Realengo I e 2.4- as políticas oficiais de interação entre os segmentos da instituição.

Finalizo o relatório traçando algumas das considerações finais que apontam para os resultados identificados nesta investigação que teve como defesa a construção de um tempo de encontros e diálogos entre as práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Um espaço-tempo em que o brincar e a sistematização da alfabetização dialoguem a favor dos direitos das crianças.

## **1. Construções do objeto e caminhos metodológicos**

Neste capítulo do relatório da pesquisa me dedico a apresentar os caminhos metodológicos percorridos a fim de me aproximar do meu objeto de investigação. Tenho como objetivo para essa pesquisa **compreender como tem se dado a transição das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II**. Para tanto, inicio explicitando os motivos pessoais que vão ao encontro da temática bem como de sua importância no âmbito do campo educacional.

Nesse caminho metodológico me coloco como professora da educação básica que se direciona a um curso de pós-graduação stricto sensu com o intuito de aprender as ferramentas de pesquisa para olhar a escola. É dela que eu venho e por ela que vou à Universidade buscando ampliar os espaços de discussão, de luta. Paulo Freire (2002, p.97) diz: “Como educador eu dou muita ênfase a uma compreensão de um método rigoroso de conhecer (...) A minha grande preocupação é o método enquanto caminho de conhecimento”.

Foi de uma certa estranheza comunicar meu desejo de aprofundar os estudos entre alguns colegas de trabalho. “Mas você quer ser professora universitária?”. “Mas precisa fazer mestrado para trabalhar com criança?” “Vai estudar de novo?” Sim, é preciso estudar muito para trabalhar com criança. O campo de conhecimento sobre a infância se amplia e ganha cada vez mais reconhecimento científico, reafirmando a importância dessa primeira etapa da educação básica. Como ouvi certa vez de uma diretora de escola em São Paulo: “Até a bruxa de João e Maria gostava de crianças. Gostar não é o suficiente.”

### **1.1 Questões de estudo, justificativa e pressupostos teóricos**

Em 2010 ingressei na carreira docente como professora de Educação Infantil na rede privada e em 2017 vivi a inserção na rede federal de ensino do Colégio Pedro II como professora efetiva 40 horas com dedicação exclusiva no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR). Viver a transição da rede privada para a rede pública não tem sido tão simples. Muitas siglas, reuniões, editais, portarias que buco compreender no contexto institucional de uma escola da rede federal. Ao ser convocada para assumir o cargo fui inserida em três turmas – duas delas de 5 anos e uma de 4 anos

– como professora volante<sup>1</sup>. Alguns meses depois assumi uma única turma de crianças de 5 anos e palavras, repetidas vezes ouvidas, como “explicadora”, “reprovação”, quando o assunto era o próximo ano, me causavam incômodo. Como é a prática do primeiro ano do Ensino Fundamental em Realengo I? Em que condições a reprovação acontece? Será mesmo necessário uma explicadora para alfabetizar uma criança que se encaminha para a turma de alfabetização? Como nos lembra o poeta e escritor Bartolomeu Campos de Queiros (2009), os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro.

“Que relações tem o problema de pesquisa conosco?”, pergunta Corazza (2002, p.110). Como mencionado anteriormente, fui professora de uma escola de Educação Infantil particular por sete anos e por todos esses anos de trabalho estive na relação com essa faixa etária, dos 4 aos 5 anos. Percebia nas crianças manifestações de angústia e expectativas quanto ao ingresso delas no ensino fundamental. Como professora de crianças do último grupamento da Educação Infantil estava imbricada nesse processo de construção de propostas e vivências para uma transição tranquila para elas no próximo segmento. Eram crianças que ingressavam em outras escolas privadas próximas ou distantes dessa escola de EI, e que, portanto, o diálogo sobre a transição ficava restrito às famílias.

No caso particular do complexo de Realengo, o CREIR e o Realengo I (ensino fundamental I) estão localizados lado a lado separados apenas por grades. Algumas falas traziam relatos de processos doloridos de transição entre esses segmentos vividos pelas crianças recém saídas do CREIR. Outros relatos pontuavam a falta de articulação entre essas instâncias, assim como, ainda traziam questionamentos sobre as aprendizagens das crianças do Centro de Referência diante das exigências e configurações do Ensino Fundamental.

Nessa experiência de estranheza (VELHO, 1980) e tentando compreender as dinâmicas do cotidiano da escola, os ruídos entre as duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) dentro da mesma instituição me convidaram para uma escuta mais rigorosa e sistematizada. Tais relatos me trouxeram algumas reflexões e inquietações. Há tentativas de articulação entre as duas etapas? Há um projeto institucional? Será que

---

<sup>1</sup> Sobre o lugar da professora volante ver artigo “Oi, qual seu nome? Reflexões sobre a relação adulto/criança no processo de inserção da professora atípica” publicado na Revista Práticas de Educação Infantil, v.3, nº3, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/1840>

só há relatos doloridos nessa transição? Que concepções de criança orientam as ações dos professores do Pedro II que recebem os egressos da Educação Infantil? Bom, “que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas, mas apanhe, para dismantelar, nossas mais queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas” (CORAZZA, 2002, p.113).

Nesse movimento de dismantelar adesões, hipóteses e práticas teóricas e pedagógicas, em alguns caminhos percorridos encontrei dúvidas, perguntas e provocações daqueles que se aproximavam da minha pesquisa.

Dessas aproximações destaco algumas direcionadas a mim: “Você está falando da transição ou da inserção? Porque transição é sobre passagem e me parece que você também está preocupada com a inserção dessas crianças no primeiro ano” – disse a pesquisadora Monique Andries no dia do exame do meu projeto.

“Transição é só a passagem. Te ouvindo falar me parece que você está colocando um projeto de escola em discussão” – disse a professora Carmen Sanchez da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) após minha apresentação na Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (17/10/18).

“Eu acho que não é pensar a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano, mas pensar a transição nos primeiros anos iniciais porque do primeiro ano para o segundo também é uma transição, assim como do segundo para o terceiro” – disse em entrevista uma professora dos anos iniciais.

Outras provocações me encontraram em eventos científicos como: “A idade certa é a idade que eu tenho” - disse o professor Paulo Sgarbi da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na mesa “Alfabetização na Educação Infantil?!” que ocorreu na UERJ em 19 de maio de 2018 organizado pelo Núcleo de Estudos de Educação Infantil (NEEI) do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE). E acompanhando-o em sua fala, a professora Ligia Aquino também da UERJ alertou: “Tem política nacional para a alfabetização, mas cadê a política cultural de acesso à leitura? Bibliotecas públicas, livros baratos, etc.”

Todas as provocações me fizeram rever esse caminho de conhecimento que a pesquisa me coloca. As afirmações sobre as transições ao longo dos anos iniciais e sobre a idade certa de alfabetizar, por exemplo, me tiraram do conforto. Um incômodo de quem trabalhou na escola privada com 5 turmas de último grupamento da Educação Infantil e alfabetizou. Ainda que não através de livros didáticos, cartilhas ou através de

famílias silábicas, mas por projetos de investigação. Ainda que não pensando em prepará-los para o primeiro ano, mas trabalhando em uma escola particular que entendia que um bom trabalho com crianças da pré escola II envolvia antecipação de conteúdos. E eu desejava fazer um bom trabalho para a escola e para as crianças. Até o ponto que comecei a entender que fazer um bom trabalho para a escola esbarrava no que me aproximava da concepção de infância que aprendi a defender, concepção ancorada no filósofo Benjamin (2002) e que trago para o diálogo ao longo da dissertação.

Na mesa citada nos parágrafos anteriores sobre Alfabetização e Educação Infantil realizada na UERJ foram discutidos alguns pontos da Base Nacional Curricular Comum e o projeto “Alfabetização na Idade Certa”<sup>2</sup>. Quando Paulo Sgarbi disse “a idade certa é a idade que eu tenho”, ele desmonta um currículo inteiro de escola que gira em torno de garantir a apropriação da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental. Mesmo na proposta de organização por ciclos de aprendizagens, onde a alfabetização tem a possibilidade de acontecer de modo mais orgânico e menos mecânico, ainda assim circula um olhar de vigilância para contabilizar os alfabetizados e os não alfabetizados a cada ponto desse ciclo.

Tal afirmação me ajudou a fortalecer os argumentos contra práticas pedagógicas que ora refutavam qualquer possibilidade de proposta com a linguagem escrita na Educação Infantil, ora inundavam o ambiente da sala com alfabetos, palavras e famílias silábicas que nada comunicavam de experiência significativa para as crianças. Nas palavras de Emilia Ferreiro (CAMPOS apud FERREIRO, 2009b, p.3) :“Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda”.

Entender a escrita como prática social é fazer ecoar a frase do professor Sgarbi. É entender a alfabetização como acesso a democratização da cultura (FREIRE, 2008). Não pretendo me alongar numa discussão sobre alfabetização que é ampla e complexa. Entretanto, é um tema que surge no debate sobre transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, como será visto no próximo capítulo. Um sujeito

---

<sup>2</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa criado em 2012 pelo Governo Federal que, articulado aos demais entes federados, busca, através da formação de educadores, alfabetizar crianças até o terceiro ano do ensino fundamental.

alfabetizado é um sujeito que tem entrada nos circuitos culturais e no modus operandi da vida urbana. E no contexto escolar, a criança que já chega alfabetizada no primeiro ano aponta para um desempenho escolar que já se alinha às expectativas do próprio segmento. É menos um para alfabetizar.

Duvidar. Estar vigilante. Costa (2002,p.153) alerta: “A neutralidade da pesquisa é uma quimera. Pergunte-se permanentemente a quem interessa o que você está pesquisando. A pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou alguém” Tal perspectiva vai ao encontro das palavras de Freire (2015, p.75) quando diz: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” Nesse sentido, busco dissertar a favor do direito à infância no diálogo com a escola para refletir sobre a transição delas entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Para tanto, tive que fazer crescer as muitas raízes do meu ouvido (QUEIRÓS, 2009).

Logo em seguida à minha entrada no Colégio Pedro II, os servidores com vínculo efetivo no CREIR foram convidados pelas chefias de Departamento de Educação Infantil e dos Anos Iniciais a participarem da comissão de organização de um ciclo de debates que abordariam a temática da transição entre os segmentos, o “I Educação e Infâncias no CP II: integração e transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Instigada a me aproximar da temática em um lócus pensado para essa discussão me inseri como membro dessa comissão. A participação no ciclo de debates me possibilitou o encontro com alguns sujeitos dessa pesquisa além de material para o caderno de campo.

Inserção, adaptação, acolhimento são conceitos que me ajudam a pensar sobre o processo de transição das crianças da pré-escola para o primeiro ano. Na perspectiva freiriana, *inserção crítica* se distingue de adaptação. Adaptar pressupõe uma acomodação ao já estabelecido e, nesse sentido, o sujeito se adéqua a uma configuração preexistente. Para Paulo Freire (1997, 2015), a inserção crítica envolve tomada de decisão, atuação, alterar e alterar-se, transformação do mundo. Assim, crianças que ingressam no ensino fundamental alteram e são alteradas nesse trânsito de um segmento a outro que precisa ser vivido com cuidado e acolhimento.

Ser vivido dentro de um cuidado e acolhimento enquanto ações políticas cotidianas e não como meras propostas que tutelam e subjagam a criança como objeto do outro. Como afirma Mattos:

Diferentemente da tutela, em que o adulto afirma saber aquilo de que a criança precisa, a ética do cuidado pressupõe deixar o outro falar, expressar

suas opiniões e desejos. Neste caso é possível criar uma relação mais horizontalizada, na qual professoras e professores podem criar suas aulas e tomar as decisões na escola também a partir dos interesses das crianças (MATTOS, 2013, p.376).

Nessa passagem delicada do último grupamento da EI para o primeiro ano do Fundamental 1 cabe ao adulto a responsabilidade de criar estratégias, possibilitar a construção de um caminho de escuta atenta e competente (RINALDI, 2012) para que as crianças possam atravessá-la de maneira desejosa e confiantes de si mesmos. Pensar em estratégias que tomem o cuidado em sua perspectiva ética. Nesse sentido:

O cuidado está relacionado ao afetamento, a uma sensibilidade diante das necessidades e demandas que vem do outro e da necessidade de agir, dando algo de si para atender a esse apelo. Ser afetado pelo outro e poder responsabilizar-se por ele são capacidades necessárias para a subjetivação política em nossa sociedade (MATTOS, 2013, p.375).

O papel relacional de professores e alunos nos convidam a pensar a respeito da importância dos vínculos que se constroem nessa travessia para o primeiro ano. Pela especificidade da EI no cuidado com a infância, toda ação que acontece no cotidiano da escola é conteúdo pedagógico. As crianças são ouvidas e atendidas em seus pormenores, em uma troca de roupa, em seus dramas pessoais, em seus deslumbramentos ao ver um inseto atrás da porta. Nas palavras de Guimarães (2010, p.4)

O cuidado presentifica-se quando dialogamos com o choro das crianças, buscando seus sentidos; quando respondemos aos seus gestos comunicativos com nossos gestos e palavras; quando damos visibilidade a suas brincadeiras, nomeamos suas iniciativas, observamos atentamente o que produzem com seus movimentos e palavras; quando festejamos suas conquistas; quando reconhecemos as exigências de limites nas suas relações com o mundo. Estas situações ocorrem no banho, no sono, na roda, na narrativa de uma história, na construção de um jogo e em diversos momentos onde se concretiza a educação na creche ou escola de Educação Infantil, momentos de interação das crianças entre si e com os adultos.

Pergunto-me, onde fica o espaço para os encantamentos miúdos da infância na configuração escolar que temos para o ensino fundamental?

A infância é uma categoria social inventada na Modernidade (ARIÈS, 2006). Ao ser tomada enquanto categoria social, a *infância* é analisada e discutida por uma diversidade de abordagens em diferentes campos do saber. Os campos tradicionais das ciências olhavam-na como lugar de estudo da origem da espécie humana. A psicologia,



por exemplo, dedicou-se extensivamente a uma produção teórica de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e foi umas das principais fontes para a construção do fazer pedagógico dos docentes.

No entanto, os campos da antropologia, sociologia e filosofia crítica da cultura trouxeram significativas colaborações ao compreenderem a criança como atores sociais como por exemplo, Sarmiento (2004), Benjamin (2004), Vigotski (1989), deslocando a concepção de sujeito cognoscente, ou seja, que aprende de maneira lógica e evolutiva até tornar-se um adulto, para um sujeito de experiência, que estabelece diferentes relações e significações, que pensa e atua hoje no mundo.

Portanto, retomo minha frase inicial deste capítulo ao pontuar a relevância da infância enquanto campo de conhecimento e o quanto trabalhar com crianças exige estudos desse campo. Acredito que o fazer pedagógico dos docentes a partir de uma escuta sensível à infância nos diferentes segmentos que atuam com essa categoria geracional contribuem para uma boa relação entre os sujeitos da escola nas diversas passagens de escolaridade que atravessam juntos.

“Posso estar acostumada com uma certa paisagem social [...] No entanto, isso não significa que eu compreenda as lógicas de suas relações” (VELHO, 1980, p.128). Manter-se vigilante sobre as especificidades da Educação Infantil e pensar em outra etapa com outras configurações se constituía – e ainda se constitui – como um desafio.

Rememoro a narrativa de uma criança de seis anos que, após ter concluído a etapa da educação infantil na escola particular onde trabalhei e ingressar no ensino fundamental, vem me visitar para contar sobre seu primeiro dia de aula. Como é sua escola nova? – pergunto.

Ela é bem diferente daqui. Tem uma cadeira tipo essa, só que com uma coisa embaixo que você pode guardar livros, essas coisas e uma coisa que você bota o braço e dá para escrever em cima. Todas as cadeiras são assim e é uma para cada um. São muitas. E lá longe no final fica aquele quadro tipo aquele que a gente desenhava no atelier só que bem grande e no alto e a professora fica lá. (Caderno de registro, 7 de fevereiro de 2015).

A narrativa dessa criança se insere no contexto de estranhar algo que nos é familiar, a escola. Sua experiência na Educação Infantil com outra organização curricular expressa no espaço foram os elementos para outras leituras da escola, agora, no ensino fundamental. Quantas representações de escolas são possíveis aos olhos das crianças.

Ao me debruçar sobre processo de transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental destaco a necessidade de pontuar o que diz

a legislação brasileira sobre o que é ser criança para além das conceituações teóricas sobre esse sujeito explicitadas ao longo do texto.

O Estatuto da Criança e do Adolescente assim define e estabelece:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Ainda que alunos, ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental, elas continuam definidas pela lei como crianças com direitos, entre eles, direito à liberdade.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei (BRASIL, 1990).

Crianças com direito à liberdade na dimensão legal e crianças que continuam brincando, pulando, correndo, falando muito, quando tomamos a dimensão das infâncias enquanto dimensão que não termina na Educação Infantil.

Para Kuhlmann (1999, s/n):

A insistência em demarcar a educação infantil em relação ao ensino fundamental em termos de oposição seria um comportamento avestruz diante da realidade nacional, como que representando a vontade de fazer uma reserva de domínio, em uma atitude descomprometida com o aluno que ingressa no ensino fundamental, mas que não deixa de ser criança por isso.

Com a Resolução CNE/CEB número 5 de 2009, crianças a partir dos 4 anos devem ser matriculadas na educação básica, sendo extensiva sua obrigatoriedade. Logo, tornar obrigatório seu ingresso aos 4 anos de idade faz retornar ao debate as disputas de concepções de trabalho pedagógico com essa faixa etária também denominada de pré-escola. E o que vem antes da escola? Vem a pré-escola como organização educacional para o atendimento de crianças antes de seu ingresso no Ensino Fundamental.

A teoria da privação cultural oriunda dos Estados Unidos para explicar o fracasso escolar da classe popular teve adesão conceitual nas políticas educacionais do Estado brasileiro nos anos 70 para justificar o baixo desempenho dos alunos (GUIMARÃES,

2017). O incentivo às pré-escolas no intuito de preparar as crianças para a etapa seguinte, o ensino fundamental, seguia o modelo compensatório. O modelo assim se define nas palavras de Sampaio (2005, p.54):

A preparação para a escola é tida como finalidade primeira da pré-escola. Nesta concepção, o trabalho realizado tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras necessárias ao “momento” da alfabetização. Os exercícios de coordenação motora, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora, lateralidade, etc. constituem o eixo do que é realizado com as crianças. Desenhar, recortar, colar, pintar, modelar, cantar, representar, correr, ouvir, falar, ouvir histórias, atividades realizadas diariamente, teriam o objetivo de desenvolver as “habilidades” para o aprendizado da leitura e da escrita – um aprendizado que se dará no futuro, na classe de alfabetização ou 1ª série. Estas práticas carregam a concepção já superada de alfabetização como um momento de aprendizagem escolar, precedido por outro momento (pré-escola) de desenvolvimento de habilidades. Traz também a concepção de que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Na pré-escola se trata de desenvolvimento e só na escola se trata de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs) do mesmo ano da Resolução já apontavam as especificidades da Educação Infantil, descrevendo-a em seu caráter particular não devendo ter suas práticas pensadas à lógica do Ensino Fundamental. A Resolução assim diz:

Artigo 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

As DCNEIs definem como eixos de trabalho na primeira etapa da educação básica, as interações e as brincadeiras. No entanto, com a obrigatoriedade<sup>3</sup> da matrícula das crianças de 4 anos as discussões sobre a transição entre uma etapa e outra também voltam com toda força.

Há ainda outros argumentos que atestam a importância do tema no âmbito do campo educacional. As duas primeiras metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem vigências até 2024, trazem a necessidade de universalização da educação infantil na pré-escola e o ensino fundamental de 9 anos. O documento coloca o atendimento das crianças de 4 a 5 anos na pré escola como Meta 1 e logo em seguida, a

---

<sup>3</sup> Lei nº12.796, de 4 de Abril de 2013. A obrigatoriedade da lei passou a vigorar em 2016.

universalização do ensino fundamental. Em ambas as metas, suas posições no plano se justificam, segundo o documento, pelos estudos e pesquisas nacionais e internacionais que demonstram resultados satisfatórios no processo de escolarização precoce, para além do argumento de formação integral do sujeito. Sobre a Meta 2 o texto justifica:

Como se sabe, as crianças de 6 anos pertencentes às classes média e alta há muito já se encontram na escola, frequentando o pré-escolar ou o primeiro ano do ensino fundamental. Assim, o ensino de 9 anos tem, nos segmentos das classes populares, os seus principais beneficiários (BRASIL, 2014, p.19).

Na tentativa de evitar o fracasso escolar, os argumentos para as metas 1 e 2 apostam na ação pedagógica dessa instituição como lugar privilegiado para as classes populares de acúmulo de capital cultural. Tal acúmulo resultaria em um bom rendimento escolar e, conseqüentemente, se converteria em capital econômico. (BOURDIEU, 1999).

Segundo o diretor sênior de Saúde, Nutrição e População do Banco Mundial, Tim Evans, em reportagem sobre a Assembléia Mundial da Saúde, afirma que frequentar a escola desde a primeira infância beneficiaria as classes populares na medida em que permanecer mais tempo na escola significaria maior escolaridade e logo, maior retorno financeiro futuro no mercado de trabalho.

Se você fizer tudo isso, dando às crianças mais pobres a oportunidade de se desenvolverem durante a primeira infância, os níveis de escolaridade aumentam, as chances de conseguir emprego aumentam, e os rendimentos também”, diz. Ou seja, o que é feito nos primeiros anos de vida afeta toda a vida de uma pessoa e, por consequência, o desenvolvimento do país. “Para cada dólar investido na primeira infância, você recebe de 6 a 7 dólares de retorno. Em comparação com qualquer mercado, este é um investimento campeão. Não se recebe retornos como esse em nenhuma outra área”, aponta (LISBOA, 2018).

Em resposta ao discurso de rentabilidade econômica pregada pelos dirigentes do Banco Mundial compartilho do pensamento de Garcia (2005, p.12) ao abordar a importância da escolaridade das classes populares como estratégia para que ela possa enfrentar as desigualdades sociais compreendendo criticamente suas condições estruturantes. Nesse sentido, relativizo a obrigatoriedade aos 4 anos entendendo-a como contribuição quando diz que:

O desafio que se coloca, portanto, para a escola é o que e como fazer, no sentido de contribuir para que cada aluno, independentemente de sua condição de classe, raça ou gênero, vá se capacitando para poder pretender se tornar governante; ou seja, que cada aluno da classe trabalhadora desenvolva, no decorrer de sua escolaridade, as condições gerais de poder governar.

A partir de sua defesa de uma escola a favor do direito da classe trabalhadora ser governante, sobre a pré-escola e o acúmulo de capital cultural e, portanto, o direito à uma escola comprometida com a emancipação, a autora continua:

Para que um sujeito se capacite a ler criticamente a realidade (ação dos homens sobre/com outros homens), é necessário dominar conhecimentos indispensáveis à análise (o conhecimento historicamente produzido, a que denominamos Ciência); é necessário ter desenvolvido a capacidade de, a partir da crítica, criar novas possibilidades de enfrentamento dos problemas que a natureza, a sociedade e os homens colocam, é necessário ainda ter desenvolvido a capacidade de argumentação e de persuasão, para que suas propostas sejam compreendidas e aceitas por um número significativo de pessoas, no sentido que possam se constituir em projetos alternativos de sociedade (GARCIA, 2005, p.13).

Assim, como política social, a obrigatoriedade é também a possibilidade de inserção da classe trabalhadora em diferentes estruturas do poder político, social e econômico em seu horizonte através do ingresso mais cedo da criança pequena à educação formal. Ao mesmo tempo, esta política dá a possibilidade de entrada ou de retorno da mulher ao mercado de trabalho.

Essa defesa explícita que destaco sobre os direitos das crianças e o direito à infância esbarra nas transições contemporâneas desse grupo geracional diante da crise social global. Como alerta Sarmiento (2017, p.5): “Certas crianças seriam, assim, ‘crianças’ apenas no plano jurídico”. Violência urbana, desemprego, aumento da passagem, do combustível e da alimentação, moradia insalubre. Como não pensar na passagem dessas pessoas com poucos anos de vida para o ensino fundamental de 9 anos?

Para além das motivações pessoais que vão ao encontro dos apontamentos iniciais da importância da temática tendo em vista os textos das Diretrizes e do PNE, busco na próxima seção destacar a relevância do tema no âmbito das pesquisas nacionais e da lacuna identificada na qual meu problema de pesquisa se insere.

## **1.2 Levantamento bibliográfico**

Para Alvez-Mazzoti (1998, p.182) a revisão bibliográfica precisa estar a serviço do problema de pesquisa, pois “é a familiaridade com o estado do conhecimento na área

que torna o pesquisador capaz de problematizar o tema e de indicar a contribuição que seu estudo pretende trazer a expansão do conhecimento”.

O levantamento realizado por mim tem como recorte temporal o período de 2009 a 2016. O tema da transição tem sido amplamente discutido e pesquisado dentro desse período especificamente, tendo em vista as políticas públicas de ampliação do ensino fundamental de nove anos (2006) que se desdobraram em ações como; homologação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (2009), promulgação da lei<sup>4</sup> de obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade.

Opto como marco legal para realizar o recorte de busca o ano de 2009 na medida em que as orientações para a transição das crianças para o primeiro ano do ensino fundamental são fixadas no texto das Diretrizes Curriculares para esta etapa da Educação Básica. Os pressupostos de articulação entre os diferentes segmentos da educação tal como as ações pedagógicas voltadas para as crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental enquanto força de lei contribuem para uma análise das questões das pesquisas dentro da temática.

Há propostas institucionais de articulação? Como as crianças vivenciam esse processo de transição? O que tem se discutido teoricamente a respeito do problema? Quais os impactos de uma lei que amplia o ensino fundamental e insere mais cedo a criança no sistema escolar obrigatório?

As pesquisas tiveram como fontes de busca; o banco de teses e dissertações da CAPES<sup>5</sup>, a plataforma CAPES, SCIELO<sup>6</sup>, Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED). Em todos os bancos de busca foram usados os descritores como, “transição”, “educação infantil” e “ensino fundamental”.

---

<sup>4</sup> Lei nº12.796, de 4 de Abril de 2013. A obrigatoriedade da lei passou a vigorar em 2016.

<sup>5</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

<sup>6</sup> Scientific Electronic Library online

<b>Levantamento bibliográfico</b>			
Fontes de Busca	Descritores	Filtros	Total de Publicações
<b>Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED)</b>	Ensino Fundamental	nenhum	3
	Educação Infantil		1
<b>Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</b>	“Transição” + “Educação Infantil” + “Ensino Fundamental”	Período: 2009 a 2016  Tipo de recurso: artigo  Tópicos: Educação	18
<b>Banco de Teses &amp; Dissertações da CAPES</b>	“Transição” + “Educação Infantil” + “Ensino Fundamental”	Grande área: Ciências Humanas  Área de Conhecimento: Educação  Área de Concentração: Educação  Período: 2009 a 2016	Mestrado: 6275  Mestrado profissional: 117  Doutorado: 2399
<b>Scientific Electronic Library online (SCIELO)</b>	“Transição” + “Educação Infantil” + “Ensino Fundamental”	nenhum	9
<b>Revista da Faculdade de Educação da USP: Educação e Pesquisa</b>	A implantação do ensino fundamental de 9 anos no Brasil  Volume 37 01 de Abril de 2011	nenhum	11

Fonte: Dados de pesquisa. Tabulação própria.

No banco de teses e dissertações da CAPES foram encontrados a partir dos descritores mencionados 229.205 trabalhos. Ao aplicar filtros de busca encontrei um total de 8.791 pesquisas entre mestrado e doutorado.

O abrangente resultado de pesquisas dentro da temática a partir desse banco de busca evidencia o impacto da lei que ampliou o ensino fundamental anteriormente de oito anos para nove anos, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e introduzindo mais cedo as crianças na segunda etapa da Educação Básica.

Dentro do levantamento bibliográfico de amplo resultado no banco de teses e dissertações da CAPES, busquei em outras fontes um número de publicações menor e com direcionamento mais específico para meu objeto de pesquisa. Na tabela anterior organizei as fontes por descritores e um total de resultados que diminuiu significativamente o montante de publicações fornecidos pelo banco CAPES. A partir do total de 86 trabalhos, produzi uma lista com os títulos selecionando-os dentre aqueles que se aproximavam da minha temática. Dos 86 trabalhos listados, 32 títulos se enquadravam nesta aproximação.

Com o quantitativo de 32 publicações realizei a leitura dos resumos e os classifiquei em categorias de análise a fim de ter um panorama do quantitativo de produções que se aproximam do meu problema de pesquisa ou que contribuem para a reflexão sobre este. Entre as categorias estão: as pesquisas norteadas pelas perspectivas das crianças, sendo elas também os sujeitos da pesquisa (10 resultados); as propostas e ações de diferentes redes municipais (5 resultados); as ações pedagógicas no primeiro ano (4 resultados); a implementação e o impacto do ensino fundamental de 9 anos (6 resultados); o processo de transição como objeto (7 resultados). A relação desses artigos, assim classificados, encontra-se em anexo para garantir maior fluidez na leitura desse relatório (Anexo 1).

A partir dessa categorização em anexo é possível perceber que há um maior número de pesquisas que incluem a criança também como sujeito integrante da pesquisa diante do tema da transição, além dos professores envolvidos. Assim como as pesquisas que tem o processo de transição como objeto aparecem de maneira expressiva. Ao realizar a leitura dos resumos listados percebi a recorrência de nomes de pesquisadores sobre a temática que se repetiam nas diferentes fontes de busca. Dentre os nomes encontrados com maior frequência, todos eram de autoras de artigos publicados em uma edição especial da Revista Educação e Pesquisa.

A Revista Educação e Pesquisa fez uma edição exclusiva em seu volume 37, de Abril de 2011 sobre a temática “implantação do ensino fundamental de 9 anos”, com diversos artigos que abordam a transição das crianças para o primeiro ano do Fundamental. As produções dessa revista se inserem no posicionamento A1 segundo relatórios da Qualis/CAPES, demonstrando também a importância da temática dentro do contexto brasileiro.



Assim, após a leitura dos títulos e resumos dos artigos que compunham a coletânea selecionei para a leitura detalhada os títulos das pesquisadoras: Campos; Neves, Gouvêa e Castanheira; Kramer, Nunes e Corsino; e Motta, por suas expressivas atuações no campo acadêmico e por oferecem em seus escritos, discussões teóricas densas sobre a temática.

<b>Revista Educação e Pesquisa</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
<b>A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas</b>	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia.	Educação e Pesquisa	2011
<b>A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.</b>	CAMPOS, Maria Malta et al.	Educação e Pesquisa	2011
<b>Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.</b>	KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R. e CORSINO, Patrícia.	Educação e Pesquisa	2011
<b>De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.</b>	MOTTA, Flávia Miller Naethe.	Educação e Pesquisa	2011

Fonte: Dados de pesquisa. Tabulação própria.

O artigo de Motta (2011) foi parte de sua pesquisa de doutorado no município de Três Rios onde desenvolveu por três anos letivos (2007 a 2009) uma pesquisa longitudinal de inspiração etnográfica acompanhando um grupo de crianças da pré-escola até o segundo ano do ensino fundamental. No ingresso das crianças ao primeiro ano observou os processos de escolarização e as ações de sujeitamento das crianças a alunos. Teve como aporte teórico Foucault, Bakhtin, Certeau e Vygotsky. A autora

afirma que “a infância não deve ser tomada como uma transição” (MOTTA, 2011, p.164) e instiga para que “vejamos a escola como instituição que possui discursos e formas de ação construídas historicamente, decorrentes dos confrontos e conflitos provocados pelo choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições” (p.164). Operando com Certeau a pesquisadora conclui que as crianças dentro desse processo de escolarização ainda que aprendam a ser alunos constroem táticas e ações de resistência à disciplinarização.

Na publicação de Kramer, Nunes, Corsino (2011) encontramos um percurso de várias pesquisas entre os anos de 2005 a 2008 que resultaram em teses e dissertações. Intitulada de “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação” a pesquisa tinha como objetivo “conhecer e compreender práticas institucionais e interações entre crianças e adultos em 21 instituições situadas em uma capital da Região Sudeste” (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p.75). Foram realizadas observações, entrevista com os sujeitos da pesquisa (crianças e adultos). O artigo faz uma aposta, tendo em vista a análise dos dados e os desdobramentos da pesquisa (monografias, teses e dissertações), na formação inicial e continuada de professores e gestores para pensar ações de inserção das crianças a partir dos estudos da linguagem (BAKHTIN, VYGOTSKY), estudos culturais (BENJAMIN) e da sociologia da infância (CORSARO). Aposta que dialoga com o que busco alcançar, entendendo a importância e a responsabilidade do trabalho docente na passagem das crianças para o ensino fundamental.

O terceiro artigo que destaco, Campos et all (2011) não se detém a discutir o processo de transição das crianças para o primeiro ano, mas sim avaliar o impacto da oferta de uma educação infantil de qualidade, segundo os parâmetros nacionais, no desempenho escolar das crianças na fase inicial do ensino fundamental a partir da análise dos resultados da prova Brasil<sup>7</sup>. A pesquisa de avaliação aconteceu em seis capitais brasileiras e atesta a importância da oferta de uma Educação Infantil de qualidade adequada às orientações legais contribuindo para o sucesso das crianças no ingresso ao primeiro ano. Considero este artigo importante, pois problematiza a

---

<sup>7</sup> Exame nacional que avalia o nível de alfabetização dos alunos do segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas.

necessidade das práticas escolares do primeiro ano ainda serem orientadas pela concepção de infância que não termina na Educação Infantil, mas que em um processo de continuidade amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças em uma nova etapa de escolaridade.

Também considero pertinente a pesquisa de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) “A passagem da educação infantil para o ensino fundamental”, que tem como objeto de investigação o processo de transição de um grupo de crianças da rede municipal de Belo Horizonte. Tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2009 a pesquisa se caracteriza por uma abordagem etnográfica. Seguiu como estratégia metodológica um mapeamento das ações na turma do primeiro ano comparando-a com as experiências dessas crianças na Educação Infantil. Segundo os dados levantados pela pesquisa, o texto aponta um hiato entre as práticas cotidianas da educação infantil, marcadas pelo brincar, e a imposição de uma cultura grafocêntrica no ensino fundamental. Etapas em que não há diálogo na escola investigada. Dentre desse mapeamento, o artigo aponta a imobilidade dos corpos, a lógica individualista no uso de materiais e na construção do conhecimento como práticas na turma do primeiro ano. Para além dos dados da pesquisa, o artigo traz uma passagem que me ajuda a pensar na transição que diz:

Peter Moss (2008) indica quatro possibilidades de relacionamento entre a educação infantil e o ensino fundamental. A primeira caracteriza-se por uma *subordinação* da primeira. A educação infantil teria, então, como função preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental. A segunda caracteriza-se por um impasse, em que ambos os níveis de ensino recusam um, definindo-se a partir de uma negação recíproca. A terceira possibilidade, *preparando a escola para as crianças*, inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças. A *visão de um lugar de encontro pedagógico* é a quarta possibilidade apontada e defendida por Moss. Nessa, as práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções (NEVES, GOUVÊA e CASTANHEIRA, 2011, p.123).

A conclusão das autoras vai ao encontro da defesa que faço a partir dos referenciais teóricos da minha pesquisa de que é necessário entender a passagem das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano enquanto um tempo de encontros e diálogos entre as práticas pedagógicas, espaço-tempo em que o brincar e a sistematização da alfabetização dialoguem.

Ainda que o número de pesquisas e publicações sobre o tema da transição nas fontes citadas seja de amplo resultado, não se encontram investigações sobre esse processo nas escolas da rede federal no recorte temporal mencionado, incluindo o lócus de pesquisa a que me proponho, o Colégio Pedro II. Considerando o impacto das

políticas institucionais de um instituto federal nas políticas municipais no campo da educação reitero a importância do mapeamento do que se tem feito de propostas para integrar duas etapas da Educação Básica, final da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, no Pedro II.

Neste sentido, volto meu olhar para o campo ao qual me insiro enquanto pesquisadora tendo como objetivo investigativo **compreender como tem se dado a transição das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II.**

A partir do objetivo principal, os **objetivos específicos** da pesquisa se desdobram em:

1. Identificar e analisar que estratégias, propostas e ações vêm sendo pensadas para a transição das crianças para o primeiro ano;
2. Compreender as concepções de infância e cuidado com os quais a escola opera.
3. Analisar as propostas e as concepções dos professores que elaboram ações para a transição e o acolhimento das crianças para o primeiro ano.

### **1.3. Abordagem teórico-metodológica**

Nesta seção me dedico a escrever sobre as opções teórico-metodológicas do meu estudo. A pesquisa, como prática social, buscou levantar questões a respeito da transição entre Educação Infantil e Anos Iniciais no Colégio Pedro II, que se dirigissem a reflexões sobre infância, docência e escola. Elencados os objetivos específicos, traço na escrita desse relatório um caminho sistematizado para responder às questões levantadas para o estudo.

Nesse esforço de responder às perguntas, optei pelos seguintes recursos para a coleta das informações; I- entrevista com 4 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II de diferentes campi e 3 professoras<sup>8</sup> do último grupamento do CREIR – os sujeitos foram selecionados a partir de uma pesquisa exploratório inicial que descrevo no próximo capítulo; II - consultas de documentos oficiais que regulamentam e orientam as ações de articulação entre os segmentos.

---

<sup>8</sup> Tendo em vista que os sujeitos da minha pesquisa foram todas mulheres comunico que a partir deste trecho irei designá-las no termo professora.

A escolha das professoras para entrevistas se deu a partir da observação participante (LÜDKE, 2017) nos encontros do ciclo de debates “I Educação e Infâncias no CPEI: integração e transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental”. O ciclo de debates realizado pelo Departamento de Educação Infantil e Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II ocorreu ao longo de quatro encontros em diferentes campi da instituição. Essa opção teve como objetivo dar visibilidade às propostas de investimento pessoal e entre pares ao criar estratégias de articulação entre os segmentos da pesquisa.

As professoras que estiveram nos encontros do ciclo se destacavam pelos discursos de uma prática que pensavam o cuidado no acolhimento das crianças durante a passagem para o primeiro ano bem como no trabalho pedagógico desenvolvido com essas turmas recém ingressas no ensino fundamental que traziam a dimensão da infância. Nesse sentido, as professoras convidadas para a pesquisa participaram de alguns ou de todos os encontros do ciclo de debates e foi a partir dessa participação que o grupo de sujeitos dessa pesquisa se constituiu.

Ao tomar a entrevista como instrumento metodológico para a pesquisa, situo suas potencialidades e limites a partir de Bourdieu (1997). Segundo o autor, a entrevista, para além de uma técnica de coleta de dados, é uma forma de exercício espiritual que pressupõe escuta ativa e metódica. Diferentemente de um interrogatório, a entrevista nessa perspectiva, se constrói na relação, ainda que um roteiro prévio tenha sido selecionado. Por entendê-la como uma relação, o autor alerta para seus efeitos. Antes mesmo de ser uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, ela é uma relação social e está intrinsecamente exposta às suas dinâmicas.

Nessa perspectiva, duas propriedades são inerentes às entrevistas: a intrusão arbitrária e a dissimetria social. Aproximar o problema de pesquisa do entrevistado, de maneira que faça sentido a ele, aliada a uma postura sensível e compreensiva, contribuem para que os sujeitos da pesquisa forneçam dados significativos à pesquisa.

A entrevista para a pesquisa realizou-se de forma semi-estruturada, visto que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p.64)

Em relação aos documentos oficiais Le Goff (1994) me ajuda a olhá-los com cautela e análise crítica ao lê-los como monumentos, frutos de muitas disputas em sua

elaboração e legitimação. As forças que operaram no texto escrito em um jogo de poder ganham pertinência na discussão e análise do problema. Entre os documentos oficiais por mim consultados estão:

<b>Documentos oficiais consultados</b>
<b>Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.</b>
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010.</b>
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013.</b>
<b>Resolução CNE/CEB N°5, 17 de Dezembro de 2009.</b>
<b>Resolução CNE/CEB N°7, 14 de Dezembro de 2010.</b>
<b>Plano Nacional de Educação 2014-2024</b>
<b>Projeto Político Pedagógico do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, 2018.</b>
<b>Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II, 2018.</b>

Fonte: Dados de pesquisa. Tabulação própria.

Como professora da Instituição, entendo que construir uma relação de cuidado e escuta com as professoras que foram entrevistadas se constituiu como necessário e essencial para que as informações levantadas contribuíssem para, não só responder as perguntas da pesquisa, como para favorecer aproximações e articulações possíveis entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para os propósitos da investigação, olhei para meu objeto a partir de referenciais teóricos tais como: **infância** (BENJAMIN, 2002; KULHMANN, 1999; SARMENTO, 2004, 2017); **cuidado** numa perspectiva ética (GUIMARÃES, 2010; MATTOS, 2013); a **transição** (CAMPOS, 2009b; MOSS, 2008); **trabalho docente** (NÓVOA, 2009;

TARDIF, 2014; FREIRE, 1997, 2008, 2015, 2018). Busquei também interlocução com Corsino (2009), Kramer (2006), entre outros.

Algumas particularidades estiveram presentes durante a construção do objeto e a realização do estudo: o desejo de me arriscar em uma temática já muito discutida e debatida que volta à cena a partir de deliberações legislativas que tencionam o lugar da infância e da criança na escola; falar de dentro, olhar de dentro, não estando tão dentro assim. Olhar para a transição entre EI e EF no Colégio Pedro II sendo também professora de educação infantil da instituição me lançou em um desafio ético e epistemológico, pois, “com efeito, a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação”(CAMPOS, 2009a, p.281).

Entendendo que a pesquisa realizada decorreu do meu olhar sobre o objeto, uma interpretação possível ao problema, assim, na lida com conhecimentos parciais e provisórios, me coloquei nessa aventura. Logo, “toda satisfação que a atividade investigativa proporciona poderia advir da própria atividade, dos desafios e das invenções que ela lhe possibilita” (COSTA, 2002, p.155).

A seguir me dedico a apresentar os sujeitos da pesquisa e percorrer algumas de muitas análises possíveis a partir do material da entrevista e do caderno de campo.

## 2. Pesquisa de campo nos campi

Como mencionado no capítulo anterior foram entrevistadas sete professoras do Colégio Pedro II, sendo quatro dos anos iniciais do ensino fundamental e três do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. Decidi identificá-las como professoras, apesar de atuarem em cargos diversos ao longo da carreira na instituição, pelo fato de serem empossados na função como professoras de ensino básico técnico e tecnológico – Professor EBTT.

Além disso, mantenho flexão de gênero no substantivo professora para identificar os sujeitos da pesquisa tendo em vista o grande número de mulheres que ocupam a profissão tanto na primeira etapa da Educação Básica quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal flexão, não significa que homens não ocupem estes cargos nas etapas descritas no Colégio Pedro II.

Tendo um corpo docente de maioria mulheres com a presença de alguns homens, adotar a flexão no masculino para seguir a norma gramatical da língua portuguesa na construção de um substantivo no plural seria invisibilizar a conquista das mulheres no mercado de trabalho e na sua trajetória histórica de luta por educação e profissionalização. Aliás. “como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: Eles todos são trabalhadores e dedicados! Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico” (FREIRE, 1997, p.93)..

Todas as professoras entrevistadas foram convidadas para a pesquisa a partir da minha participação no ciclo de debates sobre transição que aconteceu no Colégio Pedro II, pela iniciativa das chefias de departamento da EI e Anos Iniciais do Fundamental da instituição, descrito nos parágrafos seguintes. Escutá-las nos debates me instigou a querer conhecê-las mais, ouvir sobre suas práticas cotidianas com os anos iniciais do ensino fundamental e compreender o que elas têm vivido e refletido sobre o tema da transição entre EI e EF. As posturas apresentadas por estas professoras que participaram do ciclo de debates demarcaram um lugar de respeito à infância, pois seus discursos sinalizaram o desejo de conversar mais sobre o assunto.

Nesse desejo delas de falar mais sobre o assunto me apoio em Bourdieu (1997, p.696) ao entender que não é o suficiente cuidar só da interação sob o nível da linguagem utilizada e todos os sinais verbais ou não verbais para estimular o entrevistado, mas “deve-se agir também, em certos casos, sobre a própria estrutura da



relação (e, por isso, na estrutura do mercado lingüístico e simbólico), portanto, na própria escolha das pessoas interrogadas e dos interrogadores”. Logo, fui ao encontro de professoras que trouxeram reflexões sobre a configuração do ensino fundamental no Colégio Pedro II e que desejavam conversar sobre a passagem dos alunos entre as duas primeiras etapas da Educação Básica e que estiverem presentes nos debates.

Antes de prosseguir apresentando o formato do ciclo de debates retomo uma discussão que foi colocada pela professora Patrícia Corsino durante meu exame de projeto de pesquisa. A professora, uma das integrantes da banca de exame, alertou sobre a identificação dos estudantes descrita em meu texto que apontava para uma dicotomização entre aluno e criança. Como dito no capítulo anterior, o exame de projeto se constituiu como um momento de formação que não só trouxe importantes contribuições para os rumos da pesquisa como também alimentou minhas reflexões enquanto professora de Educação Básica.

Quando, no parágrafo em que encerro falando sobre a passagem dos alunos entre as etapas EI e EF, escolho a palavra aluno para identificar o grupo de pessoas que estão na relação de ensino-aprendizagem com a professora e assumo a necessidade de relativizar os termos, como apontado pela professora Patrícia Corsino ao ler meu texto inicial.

Será que chamar a criança de criança garante uma relação no ambiente escolar entendendo-a dentro dessa categoria geracional e com necessidades específicas? Será que chamar a criança de aluno significa formatá-la, limitar o movimento de seus corpos e silenciar seus desejos? Não haveria prática escolar silenciando os estudantes-crianças ou potencializando os estudantes-alunos? Ou ao contrário?

No livro da professora Flávia Motta (2013), escrito a partir de sua tese de doutorado, a transição entre as etapas EI e EF é entendida como a passagem de crianças a alunos dentro de um grupo de referenciais teóricos que estabelece interlocução. A pesquisa discute o corpo como elemento de fabricação de crianças a alunos dentro da organização curricular do ensino fundamental e a centralidade da cultura grafocêntrica nas práticas pedagógicas dos anos iniciais.

Os relevantes estudos de Motta (2013) demarcam uma ruptura entre as práticas dos anos finais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que tal ruptura colabora para a construção de um outro sujeito, em outra relação de ensino-aprendizagem escolar. No entanto, nesse esforço de relativizar os termos, tanto as

crianças da EI podem ter seus corpos fabricados em alunos, quanto os alunos dos anos iniciais da EF podem ter seus direitos constitucionais respeitados e sua dimensão da infância reconhecida nas práticas escolares. Como bem traz Motta (2013), apoiada em Certeau (MOTTA, 2013 apud CERTEAU, 1994), as crianças criam suas culturas de resistência dentro das culturas escolares de assujeitamento, não importa como as identifiquem. Nesse sentido, justifico a escolha do termo aluno, citado anteriormente, por tomar a escola como lócus de uma relação pedagógica formal entre os sujeitos identificados nessa instituição escolar como alunos da qual eles fazem parte. Ainda que meu diálogo para pensar a transição entre os segmentos se construa a partir do sujeito criança e suas infâncias (BENJAMIN, 2004), circular entre os termos criança e aluno ao discutir a escola neste relatório parte dessa relativização explicitada.

Como já mencionado, as chefias de departamento dos anos iniciais do ensino fundamental e da Educação Infantil do Colégio Pedro II organizaram um ciclo de debates através de quatro encontros. Cada encontro foi composto por uma mesa de debate que ocorreu em diferentes campi da instituição. O ciclo de debates “I Educação e Infâncias no CP II: integração e transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental” teve início em agosto de 2017, tendo como primeira mesa o título “Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental”.

Nos materiais de divulgação lia-se:

A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é um tema desafiador que captura a atenção de educadores em diferentes Estados e Municípios brasileiros. Aspectos que envolvem o currículo destas etapas da Educação Básica, as formas que assumem no cotidiano de diversas escolas, seus impactos nas vivências e experiências de crianças e educadores que nelas atuam são foco de reflexões, estudos e pesquisas na área. Os Departamentos de Educação Infantil e de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, reconhecendo o desafio que o tema apresenta, tanto para as práticas educativas desenvolvidas no Colégio Pedro II quanto para as reflexões sobre esta problemática no cenário da educação nacional, propõem a realização de um ciclo de debates que reúna pessoas interessadas em juntar esforços no enfrentamento deste desafio (texto produzido pelos departamentos para divulgação do evento). (Anexo 2)

Para compor cada mesa foi selecionado um professor dos anos iniciais do ensino fundamental do colégio, um professor do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo e um pesquisador de universidade pública. Foram abordados os seguintes temas nas mesas:

1. Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Professores da: FFP-UERJ; CPEI Ensino Fundamental I e do CPEI Educação Infantil.

2. Alfabetização: tensões e contradições na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Professores da UFRJ; CPII Educação Infantil e do CPII Ensino Fundamental I.

3. Brincadeira tem hora?

Professores da UERJ; do CPII Educação Infantil e do CPII Ensino Fundamental I

4. Práticas pedagógicas e integração curricular: ponte ou abismo?

Professores da PUC-RJ; CPII Educação Infantil e do CPII Ensino Fundamental I.

Inseri-me na observação e investigação dos discursos proferidos pelas duas mesas em que pude estar presente, no registro e atualização do blog construído para o evento<sup>9</sup> realizados pela comissão organizadora, da qual fiz parte, tal como nas questões e observações da platéia para pensar meu tema de pesquisa. E assim caminhar, como diz FREIRE (2015), da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Nos dois primeiros encontros do ciclo, duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio (Realengo I e Engenho Novo) apresentaram propostas de trabalho que traziam intenções de articulação pedagógica entre os dois segmentos, EI e EF.

No segundo debate do ciclo sob o tema “Alfabetização: Tensões e contradições na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental”, uma das professoras presentes disse: “São sete anos como professora do primeiro ano e é a primeira vez que tenho a oportunidade de discutir temas tão caros” (Caderno de campo, 2017).

A professora compartilhou algumas de suas práticas de acolhimento das crianças egressas da Educação Infantil: O que eles sentiam quando chegavam? O que é parecido e o que é muito diferente de suas experiências na Educação Infantil? Segundo seu relato, essas e outras perguntas nortearam o trabalho da professora na escuta das expectativas das crianças que vinham de contextos diversos, principalmente pela condição de sorteio como única forma de ingresso ao primeiro ano para crianças advindas de outras instituições escolares ou sem escolaridade anterior.

A última fala da platéia veio em forma de pergunta da mãe de uma das crianças do último grupamento do CREIR. “Como é que o Pedro II está se preparando para receber

---

<sup>9</sup><http://edinfanciascp2.blogspot.com/>

as crianças que ingressam no primeiro ano?" Pergunta que encontrou eco na minha inquietação e que me levou a formulação da questão para essa pesquisa, que se dedicou a compreender como tem se dado a transição das crianças para o primeiro ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II.

A partir da reunião de pessoas interessadas em juntar esforços para o enfrentamento do desafio de se pensar a transição, como mencionado no material de divulgação do ciclo de debates, obtive um total de sete professoras selecionadas para as entrevistas e, para tanto, entrei em contato verificando o interesse e a disponibilidade delas em participar do estudo. Logo em seguida, enviei convite por e-mail, formalizando a participação na pesquisa e anexando resumo do tema de investigação, seus objetivos, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e um questionário exploratório. O questionário, com seis perguntas, solicitava informações sobre cargo atual, lotação, formação e um breve histórico da trajetória profissional, assim como tempo de carreira.

No entanto, dialogar sobre a própria prática envolve falar da história da instituição, das relações de poder presentes nela, dos conflitos de interesse. Nesse sentido, por questões éticas expressas no termo de consentimento enviado e em consonância à Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), as identidades das professoras entrevistadas se mantiveram em sigilo para que o material produzido a partir das entrevistas pudesse contribuir para a discussão da temática. Pontuo que a decisão pela identificação dos sujeitos pelos seus nomes ou não, não foi colocada em discussão com as entrevistadas. O envio do TCLE formalizando a participação já anunciava o sigilo identitário.

Resguardando as identidades nominais dos sujeitos da pesquisa identifiquei-as por sua função na escola e respectivos nomes fictícios. Não foi uma decisão fácil, pois cada narrativa do sujeito de pesquisa era uma narrativa que trazia as marcas de si, da sua história como pessoa. A pessoa do professor (NÓVOA, 2009) foi muito importante para o levantamento e a construção dos dados da pesquisa. Portanto, para a escolha dos nomes fictícios usei como critério nomes de professores que marcaram minha trajetória escolar e profissional. Tais professores, assim como os sujeitos da pesquisa, tinham um forte compromisso com o ensino público na realização de uma prática comprometida com os direitos das crianças e por uma escola ancorada em uma educação emancipatória. Recebi abraços com lágrimas, sorrisos esperançosos, entusiasmo e

seriedade a cada encontro. As salas escolhidas por elas para as entrevistas falavam de si: sala de leitura, sala do departamento, espaço da Associação dos Docentes do Colégio Pedro II. Sou grata pela disponibilidade dessas professoras por abrirem espaço em suas rotinas de 40 horas de trabalho para contribuírem com a minha investigação. Além do nome fictício, as professoras foram identificadas como, PEI, professora da Educação Infantil, ou PEF, professora do Ensino Fundamental, para diferenciar os segmentos em que atuam e permitir fluidez na leitura do relatório.

- Perfil dos entrevistados a partir de questionário exploratório

<b>Entrevistadas</b>	<b>SEGMENTO</b>	<b>TEMPO NA DOCÊNCIA</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NO CP2</b>
<b>Márcia</b>	Educação Infantil	16 anos	5 anos
<b>Isabela</b>	Anos Iniciais	8 anos	6 anos
<b>Silvia</b>	Educação Infantil	8 anos	6 anos
<b>Carmen</b>	Anos Iniciais	20 anos	13 anos
<b>Fátima</b>	Educação Infantil	10 anos	5 anos
<b>Teresa</b>	Anos Iniciais	24 anos	11 anos
<b>Beth</b>	Anos Iniciais	19 anos	11 anos
<b>Lotação atual dos sujeitos da pesquisa no CP2.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Campus Realengo I</b></li> <li>▪ <b>Campus Engenho Novo I</b></li> <li>▪ <b>Campus São Cristovão</b></li> <li>▪ <b>Centro de Referência em Educação Infantil – CREIR</b></li> </ul>		

Fonte: Dados de pesquisa. Tabulação própria.

A partir da tabela anterior é possível notar o extenso tempo de trabalho na docência das professoras, principalmente dos anos iniciais. São essas mesmas

professoras que se destacam também pelo tempo de atuação no Colégio Pedro II. Como já dito no início desse relatório, o CREIR é recente em relação aos mais de 180 anos do Colégio, tendo sua inauguração como Unidade de Educação Infantil em 2012, logo, a própria atuação dos professores do Centro de Referência é menor em comparação com os demais.

A tabela, além de destacar dados temporais de atuação na docência, também pontua a diversidade de campi onde os sujeitos estão localizados. O campus Realengo I foi um dos selecionados pela proximidade com o CREIR e, portanto, recebe as crianças egressas do Centro de Referência. As professoras de São Cristovão também foram convidadas para a pesquisa não só pela atuação delas nos anos iniciais em outros campi, bem como, por já terem assumido cargos de gestão que exigiam maior circulação nos diferentes campi. Tal circulação me permitiu fazer indagações a fim de compreender um pouco do ethos de cada campus. O campus Engenho Novo I foi uma escolha a saltar as vistas, pois foi anunciado no próprio ciclo de debates o projeto que a equipe vem, há alguns anos (desde 2014), desenvolvendo com o intuito de receber os alunos e familiares novos no primeiro ano do ensino fundamental.

- Perfil dos entrevistados a partir do tempo e do segmento de atuação

<b>Entrevistadas</b>	<b>Tempo de atuação com Grupamento V no CP2</b>	<b>Tempo de atuação com o 1º ano no CP2</b>	<b>Atuação na EI anterior ao ingresso no CP2</b>
<b>PEI Márcia</b>	3 anos	_____	Sim
<b>PEF Isabela</b>	_____	2 anos	Sim
<b>PEI Sílvia</b>	2 anos	_____	Sim
<b>PEF Carmen</b>	_____	8 anos	Sim
<b>PEI Fátima</b>	3 anos	_____	Sim
<b>PEF Teresa</b>	_____	_____	Sim
<b>PEF Beth</b>	_____	7 anos	Sim

Fonte: Dados de pesquisa. Tabulação própria

Já na tabela anterior destaca-se o tempo de atuação das professoras nos segmentos os quais fazem parte do recorte da

pesquisa, grupamento V e primeiro ano do ensino fundamental. Menciono a professora Teresa da tabela para justificar sua inclusão ao grupo dos sujeitos entrevistados ainda que ela não tenha atuado como professora regente no primeiro ano do Colégio Pedro II. Teresa atuou como professora alfabetizadora na rede municipal do Rio de Janeiro, como professora dos anos iniciais no Pedro II – com exceção do primeiro ano – e foi por mais de três anos chefe de departamento do primeiro segmento do Colégio, atuando junto aos docentes do primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com seu histórico docente e engajamento político dentro da instituição, considere relevante mantê-la no quadro de sujeitos da pesquisa.

A partir das análises das entrevistas, o que me soou como um alerta foi identificar no discurso dos sujeitos um esvaziamento de diálogo entre as professoras que atuaram no grupamento V no Centro de Referência e o campus Realengo I. Adianto esse dado que será discutido mais à frente, tendo em vista os poucos anos destacados na tabela de atuação das professoras do último segmento da Educação Infantil do Colégio em relação às suas inúmeras colocações pertinentes sobre impasses e conflitos no que tange a transição para Realengo I.

Outro dado que considero importante para a leitura da análise das entrevistas foi descobrir durante a própria entrevista que todos os sujeitos da pesquisa tiveram experiências de atuação na primeira etapa da Educação Básica, principalmente educação pré-escolar. Somente uma professora, Márcia, que hoje atua no CREIR, já exerceu a função de docente em turmas dos anos iniciais em outra rede pública no município do Rio de Janeiro. Ter na bagagem profissional, um histórico de experiência com educação infantil pode indicar algumas das relações que se estabeleceram com as turmas dos anos iniciais nas práticas dessas professoras. Tais indícios eu destaco adiante.

Para a entrevista semi-estruturada foram elaboradas perguntas a partir do objetivo principal na articulação com os objetivos específicos. Retomando o conceito de dissimetria social (BOURDIEU, 1997) apresentada no capítulo anterior, minha relação com os sujeitos da pesquisa, para além do mesmo exercício profissional na mesma instituição que tornava a relação de certo modo familiar, também era marcada por um lugar de diálogo acadêmico comum. Todas as professoras estavam ou estão envolvidas com pesquisas acadêmicas ou com suas produções (dissertações e teses) concluídas ou em fase de conclusão. Trago este dado relevante para contextualizar porque ora a relação que os sujeitos estabeleciam comigo durante a entrevista marcava o lugar

acadêmico que ocupam, ora demarcavam seu território enquanto docentes. Eu era pesquisadora entrevistando pesquisadores, ao mesmo tempo em que era uma professora ouvindo as professoras. Essa atuação que envolve Universidade e escola básica na carreira dos sujeitos da pesquisa está prevista e é exigida no plano de trabalho docente de cargos efetivos de dedicação exclusiva na instituição (professores EBTT).

A partir do material de entrevista transcrito leio-o compreendendo que ouvir os sujeitos através das palavras escritas não é verificar suas falas, mas costurar reflexões a partir delas que possam responder as perguntas da pesquisa e trazer contribuições para o campo acadêmico. Reflexões sobre infância, docência e escola.

## 2.1 O trânsito de crianças e as transições escolares

Para iniciar esta seção do relatório, destaco uma das reflexões trazidas por uma das professoras entrevistadas e que me fez problematizar o objeto da minha pesquisa. Quando apresentei o artigo 29 das DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos na pergunta sobre a necessidade de articulação entre Educação Infantil e primeiro ano da EF, a professora respondeu:

Mas aí é que está. Vocês falam sempre a questão do primeiro ano. Eu digo anos iniciais porque qualquer mudança no primeiro, como eu acabei de dizer, vai impactar no segundo, no terceiro, no quarto e no quinto. Eu preciso fazer a conversa com todo mundo porque vai alterar a forma como esse moleque vai atravessar pela escola, pelo corredor da escola. Não dá para pensar só no primeiro ano. Ou eu faço uma ilha ou eu empurro o abismo para o segundo, para o terceiro... Eu quero é não ter mais abismo, entendeu? Por isso não adianta dizer que é o primeiro ano. Não é o primeiro ano. Aí são todos os professores que precisam pensar sobre o como é esse processo de transição dessa história de aprendizagem. De confiança que não tem ruptura.(PEF Teresa)

O artigo 29 da Resolução nº7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, define:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1. O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes de sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto as



crianças sobretudo nos anos iniciais dessa etapa de escolarização (BRASIL, 2010).

Outras professoras entrevistadas também pontuaram a necessidade de se pensar a transição em todas as etapas da Educação Básica para além do trânsito pré escola II e primeiro ano do ensino fundamental. Compreendo e concordo com Teresa ao enfatizar em seu discurso as diferentes transições pelas quais a criança atravessa na escola. Na fala anterior ao recorte, a professora exemplifica a situação de alunos novos sorteados que chegam à instituição no segundo ano do fundamental, após o início do ano letivo, em virtude de sobra de vagas, e que não são alfabetizados. Um trânsito também para a escola pensar.

No entanto, retomando o recorte de Teresa sobre o ingresso dos alunos de fora da instituição no segundo ano e que não são alfabetizados, me intriga a lógica de reprovação dos alunos do primeiro ano, ainda que o índice seja baixo – de acordo com a professora Teresa – quando há a possibilidade de alunos não alfabetizados fazerem parte de uma dinâmica pedagógica de turmas já alfabetizadas. Claro que a estrutura de assistência que esses alunos recebem através do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica – SESOP, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE e do reforço escolar, entre outros, dá possibilidade para que eles tenham um acompanhamento escolar, tendo em vista os objetivos pedagógicos para o segundo ano. De acordo com os relatos das professoras entrevistadas, a reprovação logo na porta de entrada no primeiro segmento, se torna um fantasma nas narrativas familiares a respeito da transição.

Essa é uma questão curricular muito séria, que também eu digo por experiência como docente, já melhorou bastante. A gente tinha, por exemplo, que trabalhar letra cursiva em todos os campi. Tinha letra cursiva no segundo semestre, mas no Humaitá e em São Cristovão a gente já não tem essa exigência. A gente vai e compreende que cada um tem o seu tempo e respeita, mas ainda temos sim reprovação no primeiro ano, por que? Porque para você mexer na questão da reprovação você precisa primeiro fazer a discussão sobre o currículo, sobre concepção de linguagem, sobre o que é alfabetização. Significa continuar o trabalho no segundo ano para consolidar a alfabetização. Se eu ignoro a história desse sujeito e começo de onde eu acho que ele deveria estar, eu crio um fracasso, então não dá para fazer isso sem muito cuidado e reflexão. É uma responsabilidade com a aprendizagem da criança. Reprovação para mim não é nem o grande problema. Eu já reprovei alunos e dói reprovar, mas em alguns momentos eu tinha absoluta certeza que ele precisava ficar. Neste colégio que estamos eu preciso pensar o que é melhor para ela. (PEF Teresa).

O fantasma da reprovação no primeiro ano do fundamental é real e tem alguns nomes. Em meu caderno de campo encontro algumas narrativas compartilhadas entre as famílias sobre as experiências de reprovação na primeira etapa da EF que circulam para além dos campi que têm feito com que muitas dessas famílias busquem explicadoras<sup>10</sup> para ajudar no percurso escolar ou antecipar conteúdos, antes do ingresso da criança ao primeiro ano acontecer. “Neste colégio em que estamos...” – diz Teresa.

No Colégio em que estamos, o PPP estabelece que cada turma do 1º ano do ensino fundamental tenha no máximo 20 alunos para que se possa cuidar das mediações pedagógicas necessárias nessa fase. Considera esse número como um fator importante para atender não só as “especificidades das crianças dessa faixa etária, como também nas práticas de avaliação” (COLÉGIO PEDRO II, 2018a, p.72).

O artigo 10 da DCNEI (2010) afirma que a avaliação na Educação Infantil é processual e não tem caráter de promoção, seleção ou classificação. Na DCN para o Ensino Fundamental (2013) a avaliação assume caráter diagnóstico. Sobre o conceito de avaliação presente no PPP do Colégio Pedro II (2018a) o texto dialoga com alguns teóricos para apontar o princípio da avaliação como ato de avaliar, e não de examinar.

(...) avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (COLÉGIO Pedro II, 2018, p. 25 apud Luckesi, 2002, p.83)

Acredito que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental entrevistadas busquem o ato de avaliar através da construção de diferentes estratégias de acompanhamento das aprendizagens das crianças, como muitas das suas narrativas expressaram. No entanto, o ato de examinar permeia as avaliações dos anos iniciais e bem como disse Carmen a respeito da reprovação de crianças pequenas, “é um ponto em disputa”.

---

<sup>10</sup> “Explicadora” é o nome que se dá a função de um adulto, geralmente mulher, que faz reforço escolar em sua residência para alunos de diferentes segmentos, assim como oferece aulas específicas para exames de admissão e em alguns casos, alfabetiza.

É tomando a instituição Pedro II como um lugar que também preza e cobra conteúdo dos alunos, que as professoras Beth e Isabela assumem as demandas do ensino fundamental diante das crianças que chegam de experiências escolares diversas como um dos principais fatores para se discutir a transição com cuidado, tanto da EI para o primeiro ano da EF, quanto dentro dos anos iniciais. São muitas mudanças pelas quais os alunos passam de um ano para outro e também das quais as famílias precisam compreender para acompanhar.

Tem uma hora que o sistema vem e te bota na caixa. Dentro dessa escola, com esse currículo, com essa forma de avaliar, com essas cobranças, a gente tem sim aquela hora que é mais do: Vamos sentar. Vamos fazer a folha. Não vai pegar o brinquedo agora não (PEF Beth)

Aqui a gente tem que formatar. Tem um momento que tem que sentar. Tem que escrever. Não tem jeito. A escola é tradicional. Ela demanda conteúdo. Ela preza por isso (PEF Isabela).

Será que demandar conteúdo, como diz Isabela, signifique que escola não possa ampliar seus instrumentos avaliativos e formativos? Demandar conteúdos é formatar? Ou ampliar repertório dos alunos? Ou ainda, garantir o acesso a democratização da cultura (FREIRE, 2008)?

Percebe-se que tanto no relato da professora Teresa sobre “o colégio em que estamos”, quanto na fala de Beth quando diz, “me preocupa nessa transição porque quando a gente entrega a turma, a gente espera que também tenha o mesmo olhar cuidadoso”, há um discurso de preocupação com a trajetória de aprendizagens dos alunos e convoca os professores para a responsabilidade coletiva de repensarem os processos de ensino-aprendizagem.

Os sujeitos da pesquisa apontam para um descontínuo trabalho quando os alunos do primeiro ano são encaminhados para o segundo do ensino fundamental. Ir para o segundo ano é outra mudança para os alunos, sentida na forma de se relacionar com os conteúdos pedagógicos. “E aí eles olham para o quadro, para aquele planejamento e falam ‘ai que saudade desse planejamento pequenininho’, porque às vezes é uma demanda enorme de coisas” (PEF Beth). Como a professora Teresa pontuou, repensar a reprovação significa repensar o currículo.

Segundo a professora Beth, inicialmente, no campus Engenho Novo I, as professoras do 1º ano seguiam com suas turmas para o 2º ano, buscando um trabalho de continuidade. Porém, relata que não havia muito interesse das pessoas nessa série. Ou

seja, passou a ser difícil seguir com a turma para o segundo ano, quando havia menos professores desejosos para o trabalho com o primeiro ano.

Sobre o trabalho de continuidade entre os anos iniciais a lei diz no artigo 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

III – a continuidade de aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro ano para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p.137).

Ainda que pertinente destacar os trânsitos ao longo da trajetória escolar dos alunos e reiterar o cuidado na continuidade de aprendizagem entre os anos iniciais, considero importante evidenciar o quanto no artigo 29 (BRASIL, 2010, p.136) fica claro o cuidado especial que se faz necessário ao se pensar na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

No caso específico do Pedro II, ficam ainda mais evidentes as diferenças entre um ano e outro dentro dos anos iniciais quando se observa as listas de descritores<sup>11</sup> e conteúdos a serem cumpridos por cada um desses anos (COLÉGIO PEDRO II, 2016). Nesse sentido, concordo com a professora Teresa ao afirmar que uma mudança no primeiro ano impacta mudanças nos anos seguintes.

No entanto, interpreto o chamado que a lei faz em relação ao Ensino Fundamental convocando-o a olhar com atenção para as crianças que ali chegam. O trecho da lei anteriormente citado assim diz: “especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil” (BRASIL, 2010). A direção que o texto da lei trata é do Fundamental para com a Educação Infantil supostamente indicando que o documento que legisla sobre cada etapa da Educação Básica marca uma mudança significativa entre os segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental. Mudança que não será a mesma vivida dentro dos anos iniciais do fundamental. Além disso, a palavra “especialmente”, que não aparece de modo gratuito na letra da lei, aponta não só para uma configuração específica presente tanto no EF quanto na EI quanto para uma concepção de infância que ingressa no primeiro ano do ensino fundamental.

---

<sup>11</sup> Acesso aos descritores dos anos iniciais: [http://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4604-cpii-unifica-crit%C3%A9rios-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-anos-iniciais-do-ef.html](http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4604-cpii-unifica-crit%C3%A9rios-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-anos-iniciais-do-ef.html)

O relatório que introduz as DCNEF de 9 anos traz a infância presente nos anos iniciais para o texto:

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixa etária cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionados aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural (BRASIL, 2010, p.110)

Mas o que fazer com essas infâncias múltiplas nas turmas dos anos iniciais?

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização (...) A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2010, p.110).

A disciplinarização, a ênfase na cultura grafocêntrica (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011), nos conteúdos e em suas aquisições e sistematizações apontam para uma das possíveis identificações do que seria o território escolar dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre a criança na Educação Infantil o relatório da DCNEI assim diz:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizade, brinca com água ou com terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.86).

Ambos os recortes legais sobre crianças nos anos iniciais e na EI, falam da especificidade do trabalho pedagógico realizado entre os segmentos. O aluno, que ainda é criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda que também sujeito de direitos, não é o mesmo da Educação Infantil que é centro do planejamento curricular pela lei. Quando se diz que se deve intensificar a aprendizagem das normas de conduta social com ênfase no desenvolvimento de habilidades, o que estaria no centro do

planejamento curricular? O status da instituição? Os resultados do IDEB<sup>12</sup>? E o que fica de fora? A brincadeira? Os interesses das crianças?

São também os argumentos da lei que me fazem insistir em pensar a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental com o devido cuidado e atenção às infâncias. Estabelecer uma outra organização curricular altera a relação entre os sujeitos.

No 1º ano da EF no Colégio Pedro II não há provas, mas avaliações em folhas pensadas a partir de seus descritores. As crianças são avaliadas a cada trimestre e o encaminhamento ao reforço escolar pode acontecer a partir do segundo trimestre a depender do desempenho nas avaliações. De acordo com Beth se diz: “Dessa vez eu não vou ajudar. Quero ver como é que você vai fazer sozinho e depois se precisar de ajuda, eu ajudo. Por que não chama logo de prova?”

Já no 2º ano da EF há a prática de dizer quando será a avaliação e a possibilidade de fazer uma lista de conteúdo que será avaliado para que as crianças estudem em casa, ainda segundo Beth.

Sobre a rotina das turmas do primeiro ano, Beth relata que:

No dia de música, tem que trazer a pasta de música. No dia de Artes, tem que trazer uma camisa de pintura. No dia do laboratório de ciências, tem que trazer o caderno do laboratório. Eu tenho dois livros didáticos e um caderno meia pauta. Uma pasta de atividades e uma pasta de portfólio (PEF Beth).

E o livro didático entra no cenário do ensino fundamental para marcar mais uma mudança. Existe o livro didático e um programa<sup>13</sup>, de distribuição para ele nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, à mesa que não há na Educação Infantil, sendo o material didático destas os livros de literatura infantil.

Por mais que as experiências com o livro didático possam se fazer de modo interessante e convidativo para os envolvidos no processo pedagógico, ele anuncia uma outra relação com o conhecimento. Relação que não precisa ser única, como narrou uma das professoras dos anos iniciais entrevistada.

O livro didático é um recurso. A gente produz material com as crianças, para as crianças, pensando nesses livros que são produzidos. A gente está sempre produzindo, de uma semana para outra, material

---

<sup>12</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador nacional de fluxo e desempenho escolares: <http://inep.gov.br/ideb>

<sup>13</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

às vezes de um dia para o outro. Surgiu alguma coisa a gente não pode perder de vista. A gente vai, aproveita, produz o material, chega mais cedo e roda. Às vezes o livro didático tem a ver com alguma coisa que a gente está fazendo. Tem lá às vezes uma unidade temática lá que é de animais e de repente eu estava trabalhando com a onça e aí tinha a ver, ou estava trabalhando com cultura popular e tinha uma parlenda, enfim. Eu gosto sempre de começar o ano dando uma mapeada no que é possível, no que dá para aproveitar ou não daquele livro. Tem coisas que simplesmente não vou usar porque não está em consonância em como eu penso em organizar esse trabalho e às vezes nem tem a ver propriamente com a questão pedagógica, mas tem a ver com a disposição gráfica, forma como se organiza, muito texto, e aí fica pesado. Aqui a gente tem um cuidado em preparar o material para as crianças, sem muita poluição visual, sem muita imagem estereotipada muitas vezes. A gente trabalha muito com os desenhos deles para produzir material. O livro didático é mais um recurso e a gente usa na medida que é possível. (PEF Carmen).

O trecho anuncia não só um cuidado em relação aos livros didáticos e sua possibilidade de trabalho dentro do percurso de conhecimento vivo na parceria com as crianças, mas também da clareza de tomá-lo como mais um recurso, pois a centralidade do trabalho é atravessada pelas narrativas e interações das crianças com o conhecimento. O livro didático, na fala dessa professora, deve estar à serviço da curiosidade das crianças.

Em uma publicação para o Salto para o Futuro, a pesquisadora Patrícia Corsino (2009) traz para o texto o relato de uma professora do segundo ano sobre um projeto que desenvolveu com sua turma. Nas três páginas nas quais seguem o relato, o li com os olhos de professora de Educação Infantil, encontrando nas experiências ali descritas eco do trabalho com as crianças pequenas. No relato, uma criança chegou à sala com um pote de lagartas. Quantas vezes cenas parecidas não são cotidianamente vividas nas escolas de Educação Infantil? Como anuncia Benjamin (2004, p.104), o mundo das coisas alcança mais rápido as crianças do que se pretende um adulto ao querer apresentar o mundo a elas.

Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas.

E são nessas aproximações com o trabalho desenvolvido com crianças pequenas que me deparei com algumas narrativas das professoras entrevistadas sobre suas rotinas com seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos relatos a seguir algumas

práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano da Educação Infantil como, roda de conversa, trabalho com projetos, escolha de um nome para a turma, a oportunidade de trazer brinquedos de casa, por exemplo, são encontradas nas rotinas dos anos iniciais dessas professoras.

Eu fazia um trabalho muito preocupado com as demandas das crianças, com os discursos produzidos pelas crianças e aí eu organizava o trabalho pensando projetos a partir do que elas estavam desejando investigar ou a partir de alguma situação que eu percebia, enfim, às vezes a partir de uma leitura de literatura, a partir de uma experiência que a gente tinha feito, alguma vivência que alguma criança tinha trazido. A gente fez livro sobre dente, que um dente caiu e eles queriam falar sobre dente... E aí a gente começou a registrar as histórias de dente. Tudo que estava acontecendo ali era material pra gente poder pensar sobre as questões da vida, dos sentimentos e eram materiais de trabalho, de análise da língua, de reflexão, para pensar jogos matemáticos. A gente construía jogos juntos das situações que a gente tinha vivido. A vida é que era o importante. Então, falar de mim e falar do meu trabalho é também falar de alguém que trabalhou na educação infantil e aí eu acho que tem também essa relação que eu sempre fiz. Eu trabalhei com educação infantil num espaço que tinha toda uma preocupação com a criança, em que criança era essa, com que criança era essa que está chegando. Como que eu vou pensar esse trabalho mais sistemático, que é o que a gente faz nos iniciais, sem perder essa dimensão da infância? A roda é um lugar de referência para gente poder sempre pensar esse espaço coletivo e é uma das marcas era esse trabalho na roda. Muita coisa era produzida nesse espaço, os textos coletivos que a gente produzia, a partir das experiências das crianças, os registros ao final do dia. Eu já tive turma que a gente deu nome, uma turma bastante marcante. A turma chamava “Iauaretê”. Iauaretê é a jaguatirica, a onça-rei. Às vezes elas estavam no chão com jogo, às vezes uma trilha gigante ou um jogo que a gente tinha produzido juntos, às vezes material de leitura, cesto, almofadas, tapete, enfim. A gente tenta organizar os espaços para que eles possam ter o máximo de autonomia possível. As estantes, a gente fazia cantos. Uma espécie de matemoteca com material de sucata, mas também fita métrica, régua, balança dessas mais simplesinhas, os jogos que a gente produzia também ficavam lá (PEF Carmen)

Olha eu acho que principalmente a organização do dia e, assim, da sensibilidade com o tempo da criança. A rodinha como aquele espaço em que tudo vai acontecer a partir dali. Eu já não vejo isso tão valorizado no ensino fundamental das coisas que eu vejo e das coisas que eu leio então, eu acho que trazer esse tipo de vivência, de valorização como experiência mesmo para trabalhar no primeiro ano, eu acho que aproxima as crianças. Eu vejo que meu dia fica até mais calmo porque você já chegar propondo atividades sem deixar que eles falem é muito complicado. Eu vejo que esse elemento da organização do dia de planejar junto o dia de dizer o que vai acontecer, de informar. Às vezes a rodinha é mais dirigida mesmo, não é tão livre. Eles podiam falar coisas que eles quisessem, mas também ia ter o momento de falar da pesquisa da brincadeira, então esse espaço da vivência da oralidade e que às vezes vai até as nove horas da manhã e



aí eu não fico com aquela preocupação do tempo. Claro que às vezes eu me preocupo. No primeiro ano eu já não vejo tanto isso. Começa a proibir brinquedo. Começa a ter pressa para fazer a rodinha porque a gente tem que alfabetizar, tem que dar um monte de coisas e tem mesmo. Mas aí eu acho que é uma escolha do professor. Qual é a importância da transição? Você demonstra importância que dá para essa transição na valorização que você dá aos espaços dentro do seu planejamento. (PEF Beth)

Desses dois relatos longos que trazem um pouco do cotidiano dessas professoras, destaco os seguintes trechos: “Como que eu vou pensar esse trabalho mais sistemático, que é o que a gente faz nos iniciais, sem perder essa dimensão da infância”? – pergunta Carmen; “Você demonstra a importância que dá para essa transição na valorização que você dá aos espaços dentro do seu planejamento” – afirma Beth. Considero dois trechos de fundamental importância para se discutir a transição das crianças da EI para o primeiro ano da EF. As reflexões dessas professoras trazem a implicação de se tomar a dimensão da infância como eixo do trabalho de articulação entre as etapas, o que remete uma discussão sobre tempo e espaço. Reitero a afirmação da professora Teresa de que há de se pensar no currículo dos anos iniciais. Há de se pensar no projeto de escola para as crianças. Pensar a transição a partir da dimensão das infâncias. Infâncias no plural, pois, para Benjamin (2004, p.122), toda infância se insere nas problemáticas sociais de seu tempo.

A burguesia encara a sua prole enquanto herdeiros (...). A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não há nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deva tornar-se, mas sim a situação de classe.

Outro ponto trazido nos recortes anteriores, ressalta essa disposição de professores atentos à infância e ao cuidado exigido por essa dimensão. Para dialogar com essas infâncias nos anos iniciais o professor precisa estar disposto a estudá-las. Como disse Nóvoa (2017, p.1122): “um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade”, pois “talvez não seja comum a chegada na sala de um pote cheio de lagarta, mas o que é feito com os objetos e narrativas que as crianças levam?” (CORSINO, 2009, p.38). Acredito que esta pergunta deva ser feita tanto aos professores da primeira etapa da Educação Básica quanto da etapa seguinte de escolaridade. Por que, com certa frequência, os interesses das crianças deixam de ser o centro do planejamento curricular quando elas ingressam nos anos iniciais?

Beth diz que “no primeiro ano a gente ainda tem algumas liberdades, algumas formas de transitar”, pois, “dá para organizar a turma em vários grupos, em uma única roda”. E a professora Carmen traz em suas narrativas sobre o cotidiano vivido com sua turma essa possibilidade de trânsito através da realização de projetos, da organização do tempo por atividades diversificadas onde as crianças se agrupam em diferentes propostas e circulam entre elas, na decisão de manter material gráfico de uso coletivo ao invés de cada criança ter seu estojo com seus materiais, na escolha do nome da turma, etc.

Outro trecho do relatório das DCNEF de 9 anos que fala sobre as articulações do Ensino Fundamental e a Continuidade da trajetória escolar dos alunos diz:

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras” (BRASIL, 2013, p.120).

Segundo o documento, para uma melhor articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica é preciso a incorporação de algumas práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental. Nos relatos das professoras Carmen e Beth foi possível identificar essa incorporação. Considero olhar com certo cuidado para esse chamado da lei. Embora a história das instituições escolares para crianças pequenas perpassa da dicotomização entre educação assistencialista e uma educação pré-escolar propedêutica para a legitimação de um espaço educativo formal em que cuidar e educar são indissociáveis (FARIA, 1997), torná-la como referência para se alterar a prática pedagógica dos anos iniciais talvez não seja o caminho mais adequado.

A respeito de diferentes caminhos na relação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Peter Moss (2008) traz algumas reflexões sobre transição classificando-as em quatro tipos: 1. Preparando a criança para a escola; 2. Impasse; 3. Preparando a escola para a criança; 4. A visão de um lugar de encontro. Quatro caminhos que o autor britânico aponta ao pesquisar a educação de crianças pequenas em alguns países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como Noruega, Suécia e Estados Unidos, onde

os processos de escolarização precoce são vistos como bom investimento econômico em alguns deles enquanto que em outros países têm se criado esforços legais para que a Educação Infantil se constitua como instituição que dialogue com o Ensino Fundamental, mantendo sua especificidade no trabalho com crianças pequenas.

O autor traz críticas sobre os dois primeiros caminhos, já discutidos na dissertação, numa pré-escola a serviço da lógica do fundamental ou em um comportamento avestruz (KULHMANN, 1999), em que as etapas não conversam.

Aponto, no terceiro caminho, consonância com o relatório das DCNEF de 9 anos, quando trata da superação dessa falta de articulação entre os segmentos. Tanto no terceiro caminho – preparando a escola para a criança – quanto no relatório das diretrizes há a intenção de preparar a escola à lógica da EI ou, nas palavras de Moss (2008), uma pedagogia do Jardim de Infância para os anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, para o pesquisador, o mais adequado seria caminhar em direção a um lugar de encontro entre as etapas e esse lugar de encontro exige nos debruçarmos em um trabalho em comum.

Um quarto relacionamento parte da premissa de que a pré escola e o ensino fundamental frequentemente vieram de tradições muito diferentes, que possuem culturas muito diferentes e que essas tradições e culturas se expressam em entendimentos, valores e práticas muito diferentes. Se quiserem trabalhar mais estreitamente, deve haver uma melhor apreciação da diferença e uma busca colaborativa por novas e compartilhadas compreensões, valores e práticas, a serem alcançados através de um lugar de encontro pedagógico, marcado pelo respeito mútuo, pelo diálogo e co-construção (MOSS, 2008, p.229, tradução livre).

O autor destaca que cada segmento tem seu percurso histórico, tradições e culturas. São etapas diferentes que para se articularem não precisam ser iguais e muito menos indiferentes. A primeira etapa da Educação Básica é identificada como Educação Infantil, e não como ensino infantil, e essa concepção de educação integral tem a ver com sua trajetória de origem relacionada às pautas de luta das mulheres das classes trabalhadoras (CAMPOS, 1999; FARIA, 1997). Assim como o Ensino Fundamental, não é Educação Fundamental, embora, haja uma preocupação com a educação integral do aluno, mas que parte de uma trajetória histórica de formação para o mercado de trabalho (ARANHA, 1996) .

E onde está esse lugar em comum? Moss (2008, p.228) vai ao plano de conteúdos e tarefas do Jardim de Infância publicado pelo Ministério da Educação da Noruega para

ilustrar que, no trecho em que se diz que ambas as instituições, escolas e jardins de infância, são lugares de cuidado, brincadeira e aprendizagem, seja uma pista para que as duas etapas se permitam ao diálogo. Para Peter Moss (2008), partilhar da mesma concepção de criança, de ensino e aprendizagem já é um bom caminho para o trabalho coletivo dos professores da EI e dos anos iniciais da EF.

## **2.2 “Eles ainda são crianças”: continuando a discussão sobre os trânsitos escolares**

Início esta seção com o título deste relatório. Vim, ao longo da dissertação, costurando as narrativas das professoras sobre seus cotidianos em turmas do primeiro ano no Colégio Pedro II com os documentos legais que tratam das etapas EI e EF e dos referenciais teóricos que me ajudam a dialogar com o conteúdo das entrevistas. A pesquisa partiu de uma pergunta e que teve uma defesa clara, que a transição dos alunos entre as etapas não perca de vista a dimensão das infâncias. Eles, os alunos sob a responsabilidade de uma instituição escolar, ainda são crianças. E como o Colégio Pedro II define seus estudantes? O PPP da Instituição (2018a) na seção sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta:

Desse modo, considerando que há crianças, no plural, e que a infância é diversa, busca-se perceber como elas aprendem e como interagem com o mundo. Além disso, procura-se levar em consideração suas características em todos os sentidos: de ritmo de desenvolvimento, de classe social, de região de moradia, de gênero, de pertencimento étnico-racial, de orientação religiosa, entre outros. Em suma, a escola deve reconhecer e trabalhar numa perspectiva inclusiva, a partir dessas diferenças, que são aspectos enriquecedores para situações de ensino-aprendizagem, valorizando a diversidade social e cultural que nos caracteriza como sociedade (p.70).

Nas sete entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa a mesma frase se repetiu “eles ainda são crianças”. Professoras do último grupamento do CREIR e as professoras dos anos iniciais têm a clareza de que trabalham com a mesma categoria geracional ainda que em etapas diferentes. A mesma criança, agora em outra etapa da Educação Básica. Há mudanças? Mudanças para quem? Rupturas? As crianças se adaptam? Se adaptar ao que? É melhor prepará-las? Prepará-las para o que? O que fazer com elas nessa transição?

Para todas as professoras há concordância no fato de existirem mudanças nas configurações do espaço e do tempo nos anos iniciais da EF. Os excertos que trazem as narrativas das PEFs Beth, Teresa, Carmen e Isabela na seção anterior ilustraram

algumas dessas novas configurações: a quantidade de carteiras e suas disposições individuais, o recreio e um marcador sonoro que indica seu início e seu fim, bem como os horários de entrada e saída, o livro didático, as tarefas diárias para casa enviadas de forma sistemática e regular, a figura do inspetor. Elementos que constroem um dos possíveis cenários das escolas de ensino fundamental em instituições tradicionais como o do Colégio Pedro II.

A professora Márcia, da Educação Infantil do CREIR aborda o tema da preparação no trecho abaixo não só entendendo que a próxima etapa envolve outra configuração escolar, mas principalmente afirmando que as mudanças fazem parte do percurso da vida e que, portanto, fazem parte da dimensão do cuidado com a criança.

Eu acho que a gente tem que preparar, eu uso esse termo mesmo, preparar a criança para a vida, independente de qual escola que ela vai entrar depois. Então, assim, eu acho que a nossa educação infantil, independente de para onde a criança vai, se vai pra Realengo I, se vai sair do Pedro II, porque dependendo pode mudar, a família pode se mudar, eu acho que essa criança precisa estar preparada para entrar em qualquer escola que ela estiver. O que significa o preparar? Eu ainda não tenho preconceito com essa palavra preparar. Porque eu entendo preparar é você estar bem consigo mesma e saber quem você é. Eu acho que quando uma criança entende, que ela sabe quem ela é, e que em alguns espaços, aliás em todos os espaços, tem certas regras, aqui tem algumas regras, outros espaços vão ter outras regras e que ela precisa respeitar as regras do espaço onde ela estiver. Então eu acho que o principal é conversar com a criança, que todo espaço tem regra e que em todo espaço ela tem que saber se comportar, não é se comportar em uma determinada forma de caixinha, não é isso, mas ela tem que saber estar, tem que saber ser, em cada espaço que ela estiver. Se as nossas crianças conseguirem ser atuantes, porque a gente já dá bastante liberdade para elas falarem aqui, se lá na outra escola elas não vão ser tão ouvidas, isso é um processo, mas só em elas saberem que elas podem falar e lutar pelo que elas querem, eu acho que já é um grande começo (PEI Márcia).

Preparar, no sentido apontado pela professora, está atrelado ao comunicar às crianças o que se espera delas no ensino fundamental, de transitar com elas nesse novo ambiente para que ela conheça outras formas de habitar os espaços. Se as crianças do CREIR circulam em diferentes espaços da escola, estando sempre à vista da figura de um assistente de aluno, elas são comunicadas que em Realengo I essa circulação fica restrita a uma autorização de saída sob os olhares dos inspetores que buscam manter as crianças dentro de sala. De comunicar a elas que habitar o espaço aberto do campus tem hora, nomeado como recreio, onde as crianças de diferentes turmas se encontram para lanchar.

Eles não sabem nem o que é recreio. Então, a gente explica que tem hora para brincar, mas que não necessariamente vai ser uma coisa tão chata, por que às vezes na sala vai ter algumas atividades que serão dirigidas. Eu tento passar da melhor forma que eu acho, de não aterrorizar. Eu acho que a gente não pode ficar com essa ideia de que aqui somos felizes. Dá a entender que lá no outro ele não vai ser feliz e não é por aí (PEI Márcia).

Inserção cidadã dos sujeitos envolve saber se relacionar nos diferentes contextos e suas práticas sociais, atuando nesses contextos com autonomia e criticidade (FREIRE, 2015). Conversar com as crianças sobre as novidades de um primeiro ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II se coloca como uma premissa de cuidado ao se pensar a passagem delas. Entretanto, para conversar sobre, é preciso conhecer esse lugar e, por alguns anos, as portas de Realengo I estiveram fechadas para o CREIR – de acordo com minhas entrevistadas.

Tomando como ponto de partida a construção de uma passagem cuidadosa na relação com as crianças (GUIMARÃES, 2010; MATTOS, 2013) perguntei à professora Beth, dos anos iniciais, sobre o projeto acolhimento que o Campus Engenho Novo I tem desenvolvido. Segundo a professora, ainda que pouquíssimas crianças do CREIR peçam transferência de matrícula para Engenho Novo, “a gente não pensava em transição até o CREIR chegar”.

O campus Engenho Novo I realiza o projeto desde 2014, elaborado à época pela gestão do campus. Para Beth, “a tarefa desse acolhimento, dessa transição, é eles se sentirem parte da escola e saberem transitar”. O projeto que pode chegar a durar um mês conta com algumas estratégias: uma reunião geral para as famílias antes das aulas iniciarem dirigida pela equipe gestora – as professoras nessa reunião estão como ouvintes. Como uma segunda estratégia, as crianças do primeiro ano faziam dois dias de horário de adaptação, com início do turno mais tarde ou fim do turno mais cedo. Entretanto, a equipe observou a baixa frequência dos alunos nos horários reduzidos e ao mesmo tempo a permanência dos alunos do turno no horário habitual. A redução do horário não estava atendendo à necessidade de deslocamento dos alunos que aconteciam através do transporte escolar particular. Com poucas crianças sendo recebidas por familiares no horário de adaptação, essa estratégia de acolhimento deixou de acontecer. Também foi repensado o próprio espaço do campus, tornando-o mais acolhedor às crianças, com a aquisição de uma casinha de madeira que permanece no ambiente externo às salas, totós, amarelinhas, jogos de tabuleiro e brinquedos doados. Para professora Beth, a área externa da escola não convidava à brincadeira.

As ações cotidianas na relação das crianças do primeiro ano com a escola são organizadas por toda a equipe docente durante as reuniões de planejamento semanal. Nessas reuniões, as professoras planejam os momentos de encontros entre as turmas do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental que são escolhidas a partir de uma jogada de números. Assim, a turma 503 do quinto ano, por exemplo, acolhe a turma 103 do primeiro ano e as professoras das turmas combinam atividades que possam favorecer vínculos entre os alunos. São as chamadas séries parceiras. A proposta é que os alunos mais velhos possam intercambiar experiências escolares nesse espaço; oferecendo, por exemplo, contação de história, oficinas de dobraduras, entre outras. No ateliê da escola, que não se configura como exclusivamente uma sala da disciplina Artes, acontecem circuitos de propostas oferecidas por diferentes professores. “Nosso ateliê é uma proposta lúdica, como se fosse um circuito” – afirma Beth em entrevista. Passeios pela escola para conhecerem os espaços e serem apresentados aos funcionários e passeios externos também ocorrem. Ainda no primeiro semestre do ano letivo acontece a “Semana da Matemática” em homenagem à semana de aniversário de Malba Tahan<sup>14</sup>, matemático e ex-aluno do Colégio Pedro II, onde participam alunos e suas famílias nas oficinas e palestras do evento. Para Beth, a integração e a socialização das crianças bem como a construção de parceria com as famílias se configuram como objetivos do projeto de acolhimento. “São formas deles se sentirem com uma rede maior” – disse PEF Beth.

Recupero a fala da professora Teresa, destacada no início do capítulo, sobre necessidade de se pensar as transições entre as séries dos anos iniciais para pontuar que o projeto acolhimento não foi só pensado para a recepção dos alunos novos na instituição no primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Cada turma do primeiro segmento tem ações de transição e integração planejadas.

Não é uma perda de tempo. Não é uma modificação do planejamento. Pelo contrário, é para você pensar o seu planejamento inicial a partir da idéia que mesmo as crianças que já conhecem a escola e estão voltando das férias, precisam desse momento para serem acolhidas, de uma nova adaptação, porque é sempre uma nova rotina, uma nova série, às vezes, uma nova turma, novos professores (PEF Beth).

---

<sup>14</sup> Malba Tahan (1957 - 1974), ex-aluno do Colégio Pedro II, foi matemático, pedagogo e escritor brasileiro. Publicou diversos livros sobre a didática da matemática. Fonte: <https://www.malbatahan.com.br/biografias/1957-1974/>

Há uma organização de todo o planejamento dos anos iniciais em função das passagens tanto interna, entre os anos iniciais, quanto externa, para o primeiro ano do ensino fundamental. Um projeto que envolve a comunidade escolar e que entende que uma boa parceria entre família e escola passa pela ética do cuidado (GUIMARÃES, 2010 ; MATTOS, 2013)

Quando perguntei à professora Beth a respeito da existência de um registro oficial sobre o projeto de acolhimento que acontece há 5 anos, ela não soube afirmar se a direção ou a equipe pedagógica tem esse material documentado e fundamentado. Mas afirmou que o projeto é repensado anualmente nas reuniões de planejamento semanal das quais participam a equipe gestora e professores do núcleo comum.

Foi uma grata surpresa saber como o projeto acolhimento vem sendo pensado e executado ao longo desses anos. No entanto, chama a minha atenção o fato de, mais uma vez, as ações que poderiam contribuir para provocar reflexões em outros campi ou até mesmo para outras redes públicas de educação não estarem circulando como documento ou como publicação científica dentro da temática da transição.

Encontrei no *site* do Colégio Pedro II uma publicação sobre as atividades do projeto acolhimento do campus Engenho Novo I que aconteceram em 2015<sup>15</sup>. Também no *site* do próprio campus estão listados os projetos que se pretende executar no período de 2015 a 2018 e um dele é o de acolhimento<sup>16</sup>, ou seja, ele aparece como ação contínua da instituição. No entanto, não há descrição ou relato sobre a proposta. Outra referência ao projeto está na publicação de abril de 2016<sup>17</sup> ainda no *site* da escola, compartilhando os registros fotográficos e a vivência do período de acolhimento entre março e abril do mesmo ano, conforme descrito na divulgação.

Uma das professoras do campus São Cristovão, quando questionada sobre a existência de um projeto institucional para orientar a transição entre os segmentos destacados na pesquisa disse não poder afirmar, visto que não está documentado, mas reitera seu posicionamento ao enumerar as diferentes ações pensadas para essa

---

<sup>15</sup> [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/211-noticias2015/2809-campus-engenho-novo-i-promove-projeto-de-acolhimento.html](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/2809-campus-engenho-novo-i-promove-projeto-de-acolhimento.html)

<sup>16</sup> [http://www.cp2.g12.br/campus\\_engenho\\_novo\\_1\\_projetos.html](http://www.cp2.g12.br/campus_engenho_novo_1_projetos.html)

<sup>17</sup> [http://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4551-eni-realiza-atividades-de-acolhimento-com-alunos-e-suas-fam%C3%ADlias.html](http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4551-eni-realiza-atividades-de-acolhimento-com-alunos-e-suas-fam%C3%ADlias.html)



passagem. Entretanto, para outra professora do mesmo campus, as mesmas ações são entendidas como ações formalizadas e que não necessitam desse caráter institucional.

Eu sou contra qualquer coisa institucional que seja obrigatória de cima para baixo eu acho que todo processo de mudança ele precisa ser gestado pelos sujeitos da escola que são os professores. É preciso conversar, formar, pensar junto e apresentar uma proposta. Então se pedirem pra mim: “Vamos fazer um projeto?” Eu vou levar para o meu colegiado como eu fiz para falar sobre a transição dos anos finais anos, dos anos iniciais. Levamos para o colegiado para discutir com as pessoas porque é nessa gestão que eu acredito, é nessa escola que eu acredito, é nessa sociedade que eu acredito. Eu não acredito que alguém pense e que faça uma lei que tudo mude da água para o vinho. Então eu não acho que seja uma coisa institucional. O que eu tenho tentado fazer é garantir mais espaço para formação no calendário. Esse ano a gente conseguiu dois dias de formação, que a gente consiga que tenha um pelo menos no ano encontro de série com suspensão de aula da série para os professores poderem estar, assim, que não amplie a carga horária do professor para isso, mas garanta que o professor possa estar nesses momentos (PEF Teresa).

Na compreensão de Teresa, o sentido de ações institucionalizadas refere-se a decisões autoritárias. Para ela, que atualmente ocupa cargo de gestão, tal cargo assume o sentido de gestar e de gestar junto. Em sua fala destacada acima é citado uma ação chamada de encontro de séries. A chefia de departamento dos Anos Iniciais coordenou, no ano de 2018, encontros que agrupavam em um dia todos os professores de um mesmo ano do ensino fundamental de todos os campi.

E o que a gente está apostando agora são nesses encontros de série que cada encontro a gente distribuiu em um campus diferente como maneira também dos professores conhecerem outros espaços porque a gente também fica muito circunscrito naquele espaço onde a gente trabalha. A gente não conhece outras maneiras e possibilidades de pensar o trabalho. A gente não entende porque determinado campus se organiza de um jeito. E isso tem a ver com os espaços também e com as mediações que a gente faz a partir daqueles espaços. A gente fez ao longo do ano... encontros do primeiro e terceiro e o quarto e o quinto e tem sido muito importante. E aí o que ficou muito claro é que todos os campi tem uma preocupação com esse acolhimento. As crianças chegam e elas têm um cuidado, um olhar, uma preocupação com que criança é essa que está chegando, quais são as histórias dela, quais são as experiências.. Uma preocupação em propiciar experiências lúdicas que sejam permeadas pelos saberes que elas já sabem. Uma preocupação com a faixa etária, uma preocupação que elas conheçam os espaços e as pessoas que trabalham nesses espaços. Isso foi a tônica da conversa. E o interessante é o seguinte, a gente combinou com a coordenação, que a coordenação ia ajudar nessa organização, mas que a voz era dos professores, eles que tinha que tomar a palavra. Os professores é que se organizaram para preparar as apresentações e eles é que apresentaram. Em um primeiro momento é de ouvir, e aí depois no final a gente tem o momento de conversar, de trocar, de falar sobre

impressões, de questionar, de entender e a gente como departamento de registrar como é que essas dinâmicas acontecem em cada um dos campi. O encontro vai de 09:00 às 15:00. Fazemos um troca-troca de lanche para não precisar sair pra almoçar e voltar. Foi uma decisão tomada também em reunião de coordenação. Tínhamos várias propostas e essa foi a que ganhou e aí a gente tem o tempo inteiro e estar lá para se ouvir (PEF Carmen).

Trago um trecho longo que apresenta e descreve alguns desses encontros de série por ele ter em si diferentes pontos que abarcam a discussão para se pensar a possibilidade de acesso a diferentes práticas docentes. Sobre o registro mencionado que é feito pela coordenação não obtive acesso por razões éticas explicitadas em conversa com a chefia de departamento dos anos iniciais.

Apoio-me nas palavras de Nóvoa (2017, p.1129) quando diz: “Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando práticas (...) Uma profissão que não se escreve não se inscreve publicamente”.

Ainda que não registrado de maneira formalizada, os professores efetivos da instituição circulam por cargos e campi diversos e, dessa forma, diferentes experiências pedagógicas se deslocam através dos sujeitos que trocam, conversam sobre e se aproximam, possibilitando outras narrativas pedagógicas para o trabalho.

São nesses deslocamentos geográficos, por exemplo, que propostas de transição vêm sendo pensadas por Realengo I, a partir de uma nova gestão.

### **2.3 “Lá e Aqui”: Sobre CREIR e Realengo I**

O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) onde estou alocada, iniciou o atendimento às crianças em idade pré-escolar (4 a 5 anos) em 2012, ainda como Unidade de Educação Infantil Realengo. Teve, em sua inauguração, uma gestão atrelada ao Ensino Fundamental. Os coordenadores e a direção pertenciam ao Campus Realengo I (1º ao 5º ano), o chamado Pedrinho, e se dividiam entre as tarefas deste segmento e as demandas da Educação Infantil.

Foi a partir de 2014 que a escola deixou de ser Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR), passando a ter gestão específica, com uma coordenação setorial, se constituindo enquanto CREIR, e também a ampliar seu atendimento com a entrada de crianças a partir dos 3 anos. O Centro possui doze turmas divididas entre dois turnos, manhã e tarde, com crianças de 3 a 5 anos. Sendo duas turmas de 3 anos; seis turmas de

4 anos e quatro turmas de 5 anos. Atualmente, o CREIR ainda permanece vinculado ao Ensino Fundamental através de uma direção geral de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil exercida pela professora Leda Aló. O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo é a única unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II.

A Pró-Reitoria de Ensino – PROEN assim define a função da Diretoria de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil – DEFEI<sup>18</sup>:

Elabora a estrutura pedagógica e técnico-administrativa da Educação Infantil, concedendo-lhe identidade pedagógica e administrativa, conforme projeto de implantação inicial em obediência à legislação vigente; torna o ensino contínuo, contextualizado, objetivo, articulado entre os diferentes componentes curriculares, criando situações reais de aprendizagem; estabelece as necessidades e peculiaridades do trabalho da Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental.

Não há menção, nas atribuições da DEFEI, da palavra transição entre os segmentos. Entretanto, entendo que tornar o ensino contínuo e articulado entre os diferentes componentes curriculares pressuponha acompanhar a trajetória escolar dos egressos do CREIR no primeiro segmento e pensar essa passagem.

O campus Realengo I, nosso vizinho, fica a uma calçada de distância do CREIR. Na entrevista que realizei com as professoras do último grupamento do Centro de Referência e com a professora dos anos iniciais de Realengo, os pronomes demonstrativos se repetiam em todas as falas. Pronomes que ilustravam a posição de cada um desses lugares na relação um com outro. Aqui. Lá. Lá e Aqui.

“Lá e Aqui” (MOREYRA, 2015) é o título de um livro de literatura infantil que ganhou o prêmio Jabuti<sup>19</sup> em 2016, prêmio de grande prestígio literário. Na história, um menino conta a vida em sua casa que, de uma, viraram duas, a casa da mãe e outra do pai. O texto, com ilustrações poéticas e delicadas, fala da separação dos pais e mostra o menino em diferentes vivências em cada um de seus novos lares. E mesmo que um pouco lá, um pouco aqui, ele termina a narrativa dizendo que está sempre em casa.

Ouvir as professoras contando suas experiências entre esses dois lugares, CREIR e Realengo I, dentro do Pedro II, me fez pensar na narrativa do menino da história. Dois

---

<sup>18</sup>[http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias\\_secoes.html](http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias_secoes.html)

<sup>19</sup> Para mais informações sobre o prêmio: <https://www.premiojabuti.com.br/>

lugares que eram um e que se tornaram dois, ainda que ambos compartilhassem da mesma casa que é a instituição escolar. Ambos habitados pela mesma criança.

Segundo os relatos das professoras da EI, enquanto Unidade de Educação Infantil, seus docentes não se sentiam representados em sua especificidade de atuação na relação com as instâncias superiores de representação dos anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas entre a relação de “lá e aqui” são conflituosas, permeada de dúvidas, de embates de interesse.

Bourdieu (1983) define o campo científico enquanto esse espaço de lutas e reconhecimento entre os pares, uma busca por prestígio social. A formação de um campus, enquanto agrupamento de unidades de ensino, é uma construção que também passa por esse lugar de disputa, de reconhecimento e com o CREIR não foi diferente. Ainda que ele não seja localizado enquanto campus, pois como Centro de Referência está atrelado à reitoria da instituição, buscou uma gestão autônoma e de caráter específico a esta etapa da Educação Básica.

Para algumas professoras essa separação trouxe benefícios, para outras a história não foi bem essa.

Em alguns lugares se pensa assim: Ah, a mesma direção vai facilitar essa integração, essa articulação, essa aproximação entre os segmentos. Não foi o caso que eu vivenciei. O fato de ter a mesma direção não proporcionou uma aproximação dos segmentos. (PEI Silvia)

Os professores que atuavam na Educação Infantil eram professores dos anos iniciais, do mesmo departamento. Por questões administrativas e políticas acabaram tornando o CREIR nem um campus, criaram um centro de referência e nessa de centro de referência perdeu-se um pouco essa aproximação entre os professores e entre o projeto (...) Aí virou outro departamento então teve esse isolamento. Eu julgo que houve um certo isolamento, que dificulta algumas coisas para vocês. Naquele momento foi bom, por alguns motivos foi positivo, pontualmente, mas isso acaba gerando algumas questões. Eu avalio desse modo. E aí por causa dessas questões político/administrativas não tinha um trânsito muito bom ali entre as pessoas (PEF Teresa).

O fato é que tanto UEIR (2012- 2014) quanto CREIR (a partir de 2014), a Educação Infantil do Colégio Pedro II encaminha por volta de 70 crianças anualmente para os anos iniciais de Realengo I. São 36 crianças das duas turmas de Grupamento 5 (crianças de 5 e 6 anos), do turno da manhã e o mesmo quantitativo de crianças no turno da tarde. O pedido de transferência do CREIR para outros campi de Ensino

Fundamental (Campi I), feito pelos responsáveis das crianças, é muito pouco frequente, segundo as chefias de Departamento (Anos Iniciais e EI), menos que 5 por ano.

O que o CREIR e Realengo I têm a dizer sobre as propostas e ações de transição entre os segmentos quando por um tempo os alunos estão “aqui” e seguem para o “lá”, ainda que na mesma casa?

Para essa pergunta recebi respostas similares que apontavam os silêncios e os desconhecimentos sobre a prática um do outro.

As professoras da Educação Infantil entrevistadas trouxeram diferentes propostas que aconteceram entre 2013 e 2015 mediadas pelos professores dos departamentos das linguagens; música, informática, educação física. Nessas propostas os professores dessas linguagens acessavam o espaço físico de Realengo I com a turma para vivências e conhecimento do lugar. O que os sujeitos entrevistados apontavam era que os professores de linguagem conseguiam uma entrada em Realengo I mais fácil.

Como a gente não tinha chefe de departamento, então a gente não tinha uma representação de departamento eu acho que talvez isso tenha dificultado e eles não, eles faziam parte do CREIR, mas conversavam fora e aí em uma dessas conversas as coordenações das linguagens conversavam nos seus departamentos e eles conseguiam fazer acordos para nos receber (PEI Fátima).

A gente teve muita colaboração dos professores de linguagens. Como a gente não tinha um departamento.... Via direção, a gente não conseguiu esses encontros. O que a gente conseguiu de ações foi via os departamentos de linguagens. A educação física pensando em uma proposta de educação física de lá, que eles já tinham essa proximidade. Música pensando com música. Artes pensando com artes e informática. Informática a gente não teve muito. Acho que foi no primeiro ano (2012) que a gente tinha o mesmo professor de informática pra lá e pra cá e aí tinha uma visita guiada, mas depois que eu estava não teve informática, então eram ações dos departamentos de linguagens. Eram esses professores que estavam envolvidos, com a orientação pedagógica e a coordenação de projetos também (PEI Silvia).

Das duas vezes que eu participei, eram com os professores de linguagem, nas aulas de música, nas aulas de informática, e aí assim, não era a realidade. Momentos preparados para gente receber, igual quando a gente tem visita na nossa casa. Não é a realidade que a gente tem, e eu acho que o ideal não era a gente ser visita, eu acho que o ideal era a gente estar mais unido mesmo, ser da mesma casa. (PEI Márcia).

A gente também conseguiu ir e fazer uma visita lá, enfim, conhecer, mas assim, pra mim o mais estranho é que não era formalizado (PEI Fátima)

Nesses relatos o que me espantou, além dos já referidos “lá” e “aqui”, foi a repetição da palavra “visita” ou o anúncio da expressão “visita guiada”. CREIR e Realengo I por algum tempo eram vizinhos que se espiavam pela janela e construíram narrativas sobre o lá e o aqui, a partir das poucas informações que tinham um sobre o outro. Vizinhos que pouco se falavam em que uma das portas só era aberta para os departamentos mediante acordos. Os professores do núcleo comum de Educação Infantil assim como as crianças do último grupamento compartilhavam do mesmo estranhamento para um espaço que estava do outro lado da calçada.

Foi uma visita para mim. Não tinha ido antes naquele espaço. Não conhecia os professores. O contato que eu tive às vezes quando a gente acompanhou linguagens. Lá eles também estavam acompanhando, mas assim, só oi, bom dia, sou professora da turma tal. Foi uma visita também para mim. Foi uma novidade também para mim. Conhecer aquele espaço junto com as crianças (PEI Silvia).

Nessa visita, também para os professores da Educação Infantil, uma das propostas destacadas pela professora Silvia para ambientar as crianças para o próximo ano no fundamental foi a seguinte:

Tentamos uma vez fazer uma troca de correspondências, só que não conseguimos. Para a gente elaborar isso, essa proposta, uma coisa simples, um correio, vamos trocar as informações, as crianças daqui e as crianças de lá, a gente precisava sentar com o professor e discutir como é que é, se tem espaço no seu cotidiano, trocar essas correspondências. Mas não conseguimos então, não vi diálogo. Era um diálogo muito entre a gente. A gente pensando como é que deve ser lá, levantando hipóteses. Aí, quando fomos fazer uma visita é... não foi guiada, não tinha ninguém de lá com a gente era o professor de linguagem, de música se não me engano. O que a gente fez? Tiramos fotos e aí quando voltamos mostramos as fotos e fomos discutindo com as crianças a partir das fotos daquele espaço, mas era uma conversa entre a gente aqui, não tinha um eco ali, não ecoava. Fazíamos uma conversa prévia antes de visitar o espaço “olha, a gente está organizando, a educação física está organizando uma visita lá no Pedrinho, como vocês imaginam que é lá?” Íamos levantando hipóteses e aí quando a gente ia lá, íamos conversando. “Lembra que o fulano falou isso e aquilo, é mais ou menos como você imaginava, como ele falou ou não?” E depois a gente vinha com o que tínhamos visto lá, o que tínhamos pensado com as fotos, mas ficava muito nisso, propostas assim. Conversávamos muito. O pouco que conhecíamos da rotina a gente ia explicando. “Ah, lá a sala é diferente. Vocês viram o formato? Sentar é diferente, o trabalho, assim, é mais individualizado nas mesas. Aqui a gente tem uma proposta mais coletiva, o refeitório, vocês viram? É um pouco diferente daqui, aqui temos essa mesa maior, a gente se serve, lá as mesas são menores, a comida já vem pronta, tem aqueles espacinhos.”. Pelo pouco que a íamos vendo, tentávamos dialogar e mostrar para eles que a rotina ia ser um pouco diferente (PEF Silvia).

Quando a criança do CREIR é matriculada no primeiro ano em Realengo I todo o histórico de registro escolar dela passa a acompanhá-la em seu percurso pela instituição. Sua inserção em uma nova etapa da Educação Básica é sentida pelas professoras entrevistadas com um misto de angústia e expectativas de boa vivência escolar nessa rotina um pouco diferente, como foi dito no recorte anterior. Por isso, uma das estratégias para se ter notícias das crianças era encontrá-las na hora da saída com seus responsáveis ou trocar algumas palavras no recreio delas que acontecia na quadra do campus. Da quadra gradeada do campus Realengo I se vê a entrada do CREIR.

Só ali na gradezinha, eles (os egressos do CREIR) passavam e comentavam... E aí alguns relatavam que estavam infelizes lá, que lá não tinha muito tempo para brincar, enfim, que a dinâmica é outra e outros falavam “não, eu tô bem, eu já tô começando a ler” e contava dos sucessos (PEI Fátima).

De visita em visita a entrada do CREIR em Realengo I foi acontecendo. No breve histórico com a listagem de ações de integração entre os dois segmentos totalizam-se 15 encontros que aconteceram tanto no prédio de Realengo I quanto no CREIR (Anexo 3). O quantitativo refere-se ao recorte temporal de 2017 a início de 2019 e que foi produzida pelo Grupo de Trabalho (GT) “Transição EI-EF”, do qual integro. O GT, ainda não oficializado e aguardando a finalização dos trâmites legais do Colégio, surgiu em agosto de 2018 da iniciativa de uma das entrevistadas para minha pesquisa e que atualmente é composto por cinco professoras do CREIR e duas professoras de Realengo I. Tem como um dos objetivos pensar estratégias e ações de integração entre os dois primeiros segmentos que não se restrinja aos anos finais entre uma etapa e outra.

Ter uma chefia de departamento de Educação Infantil<sup>20</sup> (2016) foi uma das possibilidades de circulação formalizada entre os segmentos, que ainda não acontece de maneira planejada e discutida a longo prazo, mas que tem dados seus sinais de uma porta mais aberta ao diálogo. O próprio ciclo de debates I Educação e Infâncias cujo relato iniciei o capítulo foi uma iniciativa proposta no diálogo entre as chefias de departamento dos anos iniciais e da Educação Infantil. Um ciclo que pretendeu discutir especificamente a transição entre esses segmentos. Como disse a professora Márcia:

---

<sup>20</sup> O Departamento de Educação Infantil foi instituído por meio da Portaria nº 3.415/2015. Notícia publicada no site do Colégio Pedro II. [http://cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/211-noticias2015/3584-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-integra-estrutura-de-departamentos-pedag%C3%B3gicos-do-cpii.html](http://cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/3584-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-integra-estrutura-de-departamentos-pedag%C3%B3gicos-do-cpii.html)

Eu acho que a gente precisa conversar mesmo, estreitar laços, para um não ficar criando idéias sobre o outro. Talvez eles fiquem criando que aqui seja muito “deixa pra lá” e talvez que nós estejamos criando a idéia de que eles são muito rígidos e na verdade nenhum dos dois é tão extremista assim (PEI Márcia).

Outra proposta que também aconteceu entre os segmentos, demonstrando seus sinais de aproximação, foi da abertura da cápsula do tempo. As professoras de grupamento V do turno da tarde produziram com suas turmas uma cápsula do tempo onde decidiram guardar as memórias de vivências deles no CREIR em registro no papel. Os papéis com desenhos, frases e palavras foram colocados dentro de uma garrafa e guardados pelas professoras da turma.

Na verdade, nós sentamos com as crianças e aí chega no final do ano não tem outra conversa, a gente começa a conversar: Como é que pode ser lá? Como é que eles imaginam? Enfim, e aí sentado em roda a gente teve a proposta: “E se a gente fizesse uma cápsula do tempo?” Na verdade, a gente pensou que iria lá para visitá-los com as crianças e lá a gente levaria essa cápsula do tempo, mas para nossa surpresa eles vieram até aqui. Maravilhoso! A proposta inicial era essa. Eu sentei com a (professora Márcia) e falei “(Márcia) vamos fazer tal coisa e aí no ano que vem quando a gente for lá a gente leva essa cápsula do tempo ao invés de ficar só ouvindo?” Porque, como a gente ia e não tinha proposta, a gente precisou se organizar e pensar em uma proposta também para levar e não só chegar lá e participar das propostas deles. Para minha surpresa foi maravilhoso (PEI Fátima).

Já com seu dobro de tamanho, as crianças do primeiro ano que pertenciam às turmas que produziram a cápsula do tempo vieram acompanhadas de seus novos professores e da equipe de gestão, orientação e direção<sup>21</sup>. Todos em um grande círculo na quadra do CREIR foram recebidos pela equipe gestora da EI, professores dos anos anteriores das antigas turmas do Grupamento 5 (GV) e professor de música da EI para cantar o hino da Educação Infantil e a famosa música dos bairros<sup>22</sup>.

Em entrevista com a PEF Isabela de Realengo I novas ações mais articuladas foram exemplificadas, relatando que a atual equipe gestora tem se debruçado a pensar possibilidades de trânsito entre os segmentos.

Agora a gente tem pensado nisso, porque há um tempo atrás não tinha. Tinha muita resistência por parte da coordenação, da direção. Agora a

---

<sup>21</sup> Atividade registrada e publicada no blog do CREIR:

<http://eduinfantilcp2.blogspot.com/2018/03/transicao-entre-educacao-infantil-e-15.html>

<sup>22</sup> Música dos bairros criada pelo professor de música da EI em parceria com as crianças da escola localizando-as na letra da música a partir dos bairros do Rio de Janeiro que moram.



gente está tentando estreitar esses laços da melhor forma possível. Vocês vindo aqui e trazendo as crianças, tendo esse contato entre eles, eles visitando o espaço (PEF Isabela).

Encerrando o ano letivo de 2017 para 2018, a equipe pedagógica do CREIR, as turmas do último grupamento e seus professores foram convidados para uma atividade de boas vindas organizada pelo Campus Realengo I. As crianças do GV foram até a quadra do campus Realengo I e lá assistiram a apresentação musical das turmas do primeiro ano, tiveram a oportunidade de trocar impressões com os alunos da EF e de brincarem juntos de totó, pique pega, e na estrutura plástica chamada de brinquedão presente no espaço. A diretora pedagógica do campus anunciou as boas vindas e compartilhou o microfone com as crianças do CREIR para falarem da produção de suas cápsulas do tempo.



Ainda sobre a entrevista com Isabela foi citada uma reunião com as famílias do primeiro ano, enquanto grupo familiar novo na escola, para que fossem apresentados a concepção de alfabetização com a qual a escola trabalha. A proposta não só teve como intencionalidade compartilhar algumas das práticas pedagógicas do primeiro ano, mas também diminuir a ansiedade dos responsáveis com relação ao processo de apropriação do sistema alfabético pelas crianças. Como já dito anteriormente no texto, a reprovação era um fantasma real, bem como o encaminhamento das crianças a explicadoras pelas famílias anteriormente ao seu ingresso no primeiro ano, ou seja, no período final do último grupamento do CREIR ou nas férias de janeiro delas.

Teve uma segunda reunião para falar sobre o processo de alfabetização com os novos pais, tanto do pessoal que estava vindo do CREIR, quanto os sorteados. Falando sobre esse trabalho, sobre esse processo de alfabetização, trazendo Emília Ferreiro, as fases de alfabetização, explicando bem detalhadamente tudo isso, como é que funciona, que acontece a reprovação no primeiro ano sim, que tem um período de recuperação, traçando tudo o que vai acontecer no ano letivo. Melhorou bastante. A gente teve menos críticas em relação a fazer essas comparações de trabalho. Teve essa iniciativa da direção de conversar com as famílias. Depois os professores foram na sala se apresentar, apresentar o trabalho. Foi uma reunião de apresentação mesmo, conhecer as famílias, apresentar o trabalho que seria desenvolvido no ano, e, assim, as ações que foram feitas foram essas. (PEF Isabela).

Uma iniciativa de grande importância para a integração entre Campus Realengo I e CREIR, garantindo que suas diferenças de trabalho estejam claras para as famílias e que sua semelhança em perseguir a dimensão das infâncias no trabalho não se percam. Ainda há muito o que se discutir sobre as interações entre CREIR e Realengo I. A própria ação de recepção das crianças do GV na quadra de Realengo I não possibilitou um encontro e aproximação entre os docentes das duas etapas. Como também, as propostas de reunião com as famílias sobre a alfabetização e posterior apresentação de seus professores sobre o trabalho desenvolvido foram ações decididas pela gestão pedagógica de Realengo I. Onde está o envolvimento dos docentes dos anos iniciais de Realengo I com o CREIR?

Agora essa questão da conversa entre as equipes a gente ainda está articulando, pode-se processar isso, vou até recordar sobre essa demanda, da gente conversar, das duas equipes conversarem, eu acho que esse encontro com os professores é necessário. (PEF Isabela).

O encontro entre as duas equipes, professores do último grupamento do CREIR e do primeiro ano de Realengo I aconteceu no final do ano de 2018. A primeira reunião

entre as equipes se deu primeiramente no campus Realengo I com a presença da orientadora pedagógica e dos docentes de ambos os segmentos, da direção pedagógica do CREIR e da coordenadora de Língua portuguesa. Nesse primeiro encontro as trocas se concentraram em se ter notícias dos alunos egressos do CREIR. Foi o primeiro contato mais próximo que os docentes já tiveram nesses anos de existência dos segmentos no complexo escolar de Realengo para conversarem sobre as crianças e seus desempenhos escolares.

O segundo encontro, ainda no final de 2018, se realizou no espaço do CREIR. Estiveram presentes as orientadoras pedagógicas e direção pedagógica e os docentes de ambos os segmentos. Lá as professoras do primeiro ano puderam conhecer a configuração espacial das salas e dos demais ambientes do Centro de Referência e as professoras do Grupamento 5 tiveram a oportunidade de apresentar a dinâmica de trabalho realizado com as turmas. Ambos os encontros ocorreram em dia letivo.

Para o grupo de professoras do primeiro ano foi a primeira vez que adentravam o terreno vizinho. Foram surpreendidas pela autonomia das crianças ao circularem pelos espaços, no ato delas se servirem no refeitório durante o almoço e das paredes das salas comunicarem as diferentes práticas culturais vivenciadas com todas as suas letras e números em contextos significativos.

Outras ações têm sido construídas pensando a inserção das crianças egressas do CREIR para o 1º ano da EF de Realengo I como, por exemplo, as aulas abertas. Nesta proposta, as famílias das crianças do primeiro ano são convidadas a participarem de vivências juntos com os alunos na mediação dos professores presentes no formato de oficinas. O campus São Cristovão I realizou esta proposta<sup>23</sup> inicialmente e o campus Realengo I vivenciou-a também no final do ano letivo de 2018, buscando aproximar os responsáveis do cotidiano escolar das crianças.

Os atuais esforços entre CREIR e Realengo I na elaboração de algumas ações que visem uma transição entre os segmentos que não percam de vista a perspectiva do diálogo precisam ser valorizadas. Sim, ainda há muito o que fazer. No entanto, não se pode negar que uma aproximação marcante e importante para os territórios de “lá e

---

<sup>23</sup> Informações no *site*: [http://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/224-not%C3%ADcias-2018/8945-sci-realizou-aula-aberta-propondo-o-trabalho-conjunto-de-respons%C3%A1veis-e-alunos.html](http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/224-not%C3%ADcias-2018/8945-sci-realizou-aula-aberta-propondo-o-trabalho-conjunto-de-respons%C3%A1veis-e-alunos.html)

aqui” tem permitido abertura para uma escuta atenta às infâncias na busca de construção coletiva de um lugar de encontro entre os segmentos, como preconiza Peter Moss (2008).

Nesta relação que vem sendo construída destaco uma das propostas que aconteceu no final do ano letivo de 2018 onde as crianças do 1º ano de Realengo I dividiram espaço para compartilharem da alegria de tomar banho de mangueira no espaço do CREIR junto com as turmas do último grupamento da EI no período em que as altas temperaturas de Realengo convidam para atividades com água.



Fonte: Acervo documental do GT Transição EI-EF

Recordo que o complexo escolar Realengo, é uma das maiores estruturas, em termos de dimensão espacial, do Colégio Pedro II. O complexo agrupa todas as etapas da Educação Básica em um só lugar, o que ao meu ver, permitiria um ambicioso projeto-piloto de articulação entre as etapas. Para tanto, é preciso que todas os campi que compõem o complexo se entendam como sendo a mesma instituição composta por uma boa parte dos alunos que crescem ali dentro.

#### **2.4 As políticas oficiais de interação entre os segmentos da Instituição**

Nesta seção trago alguns dados levantados para complementar as discussões já abordadas no que se refere a ações institucionalizadas buscando responder a um dos

objetivos da pesquisa. Há propostas institucionais regulares e sistemáticas no Colégio Pedro II para tratar da transição entre EI e EF?

As propostas elaboradas pelo Campus Engenho Novo I em seu projeto acolhimento para além do primeiro ano do ensino fundamental; as ações da chefia de departamento dos anos iniciais possibilitando os encontros de séries; os primeiros e importantes passos de aproximação entre CREIR e Realengo I de maneira articulada entre os diferentes departamentos, incluindo o núcleo comum, são exemplos de ações de transição entre as etapas EI e EF que vêm sendo pensadas no Colégio Pedro II a partir da dimensão do cuidado que a passagem exige por se tratar de crianças pequenas. Campos (2009b, p. 5) ao compartilhar da mesma posição de Moss (2008) sobre o lugar de encontro pedagógico entre os dois primeiros segmentos da Educação Básica na perspectiva do cuidado diz que:

Nessa perspectiva, é possível visualizar diversas linhas de ação: um trabalho mais próximo às famílias, momentos de encontro entre equipes da educação infantil e do ensino fundamental, possibilidades das crianças visitarem as escolas para onde irão no ano seguinte, oportunidades para os professores de primeira série conhecerem as pré-escolas de onde chegam as crianças, adequação dos espaços internos e externos da escola, revisão de rotinas e horários, previsão de um período de adaptação dos alunos que não tiveram acesso à educação infantil quando de seu ingresso na primeira série, oportunidades de formação em serviço com a presença de profissionais das duas etapas da educação, apoio e orientação das secretarias a essas iniciativas, entre muitas outras.

A pesquisa fez uma aposta no trabalho docente ao trazer a temática da transição entre EI e EF para discussão, possibilitando que muitos dos esforços dessas professoras que atribuem importância a perspectiva do cuidado na relação com os alunos fossem visibilizadas no contexto acadêmico. No entanto, busquei também nos documentos oficiais do Colégio Pedro II, eco para tais esforços. Dentre eles estão: o Projeto Político Pedagógico da Instituição e o Projeto Político Pedagógico do CREIR.

Para a execução da investigação dei entrada ao processo de autorização no Departamento de Pesquisa do Colégio Pedro II, comunicando previamente a própria equipe gestora do CREIR sobre a temática da pesquisa. Buscando documentos oficiais que tratassem do tema e conversando com a equipe gestora sobre essa busca, foi enviado para o meu endereço eletrônico no dia 21 de setembro de 2018 uma minuta com documento anexado intitulado de “Políticas de Interação entre os segmentos de ensino” apresentado pela Diretoria de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e

Educação Infantil (DEFEI) e Diretoria de Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio (DEFEM), ambas diretorias ligadas a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN).

No email explicita que o documento, datado em 17 de agosto de 2018, reúne as contribuições dos servidores e sugestões das diretorias envolvidas na elaboração de planos didático-pedagógicas para as transições entre todas as etapas da Educação Básica e encaminha a proposta para uma discussão em reunião no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Colégio Pedro II (CONEPE).

O documento traz as especificidades de cada etapa da Educação Básica dentro da instituição e reitera a necessidade de diálogo entre todas as etapas como ponto central. Como um documento ainda em construção, os dois primeiros segmentos (EI e EF) estão no texto com ações e propostas mais desenvolvidas. O projeto de articulação assim se define:

O propósito deste projeto é estreitar laços entre as crianças, responsáveis e equipes pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), garantindo-se a criança como centro de todo o processo e viabilizando uma transição entre as etapas de forma prazerosa, contínua e potente para todas (s/n).

Há muitas problematizações a se fazer neste documento que se pretende articulador entre as etapas. Nele, ainda que em processo de elaboração, não há menção de ações pensadas a partir da escuta das crianças ou dos professores das turmas de Educação Infantil do CREIR, por exemplo. O texto assim diz sobre o projeto: “Apresentar aos professores do Centro de Referência em Educação Infantil e o Campus I a política de transição”. Apresentar não é pensar junto. Há no histórico da escola construção de diferentes assembleias estudantis, inclusive na EI, para participação democrática de todos os envolvidos nas decisões que alteram as dinâmicas cotidianas.

Há, nas práticas cotidianas da Educação Infantil, diferentes maneiras em que é possível vislumbrar o acontecimento da infância como experiência política, que vai desde a elaboração e desenvolvimento de ações didáticas e projetos pedagógicos às modificações no regulamento interno como resultado de reivindicações das crianças (COLÉGIO PEDRO II, 2018a, p.117).

Se, é a criança o centro de todo o processo de trabalho nesta etapa, cujos princípios éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2010) orientam o currículo da EI são a base fundante do texto do PPP, considero pertinente e coerente perguntar a elas sobre possibilidade de ações para se pensar suas próprias transições. Se, é a professora a pessoa que está mais próxima da relação com a criança no cotidiano escolar, ela também deve ser ouvida sobre a viabilidade do plano.

O projeto traça um plano de interação de grupamento V da Educação Infantil com o 1º ano do Ensino Fundamental com sugestões de atividades que dentre elas estão: visita das crianças aos Campi I orientadas pelas crianças do 1º ano; um dia de vivência das turmas de GV no 1º ano; roda de conversa e troca de experiências entre os professores do GV e do 1º ano do fundamental; vivências do grupamento cinco no recreio do primeiro ano entre outras. Propostas de integração que permitem uma circulação mais fluída entre as etapas e que atende, em certa medida, algumas das curiosidades das crianças sobre esse novo espaço.

No entanto, um dos objetivos do plano me causou incômodo. O último ponto solicita um compromisso dos professores do GV da Educação Infantil na realização de tarefas contextualizadas para que as crianças levem para casa na justificativa de que “é importante desenvolver desde cedo atividades pedagógicas em casa, ligadas à escola”(COLÉGIO PEDRO II, 2018, p.10, no prelo). Com o objetivo de “promover o hábito de realizar atividades pedagógicas fora da escola, com vistas a potencializar o compromisso escola-casa” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p.10, no prelo), esta sugestão de atividade de articulação me soou como uma ação propedêutica na relação com os anos iniciais do ensino fundamental.

No Projeto Político Pedagógico do CREIR (2017) a relação escola-casa está disposta ao longo de todo o texto destacando a necessária parceria com as famílias no contexto escolar. Uma das propostas que convida os responsáveis para um compromisso escola-casa é o projeto “Ciranda Literária”. Semanalmente todas as crianças escolhem um livro de literatura infantil a partir do acervo organizado pelas funcionárias da sala de leitura e docentes. O livro segue para a casa para ser lido pelos familiares e retorna na semana seguinte. Na semana de retorno, cada turma constrói suas estratégias de aproximação com a leitura realizada em casa, rodas de conversa, recomendações, críticas, registros, entre outros. Além da proposta de envio de literatura infantil que envolve toda a escola, cada grupamento desenvolve projetos a partir dos interesses das crianças, projetos estes que acontecem na parceria com as famílias através de; pesquisas que são encaminhadas para casa, convite para que os responsáveis compareçam para trocarem saberes sobre o assunto investigado, entre outros pedidos, que comunicam aos familiares a importância da participação deles na relação de aprendizagem das crianças.

A partir deste pequeno recorte sobre um dos exemplos de aproximação família-escola praticado pelo CREIR que questiono a proposta do plano de articulação na busca

de uma promoção de um hábito característico do ensino fundamental, os deveres de casa. Como repetido neste relatório, o artigo 29 (2010) que fixa as DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos afirma que a direção para se garantir um percurso de aprendizagem contínuo se dá do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, o que não interpreto como repetição de práticas da EF, já que na própria DCNEB (2010, p.123) diz que é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil. Este último trecho também já foi problematizado no relatório.

Concordo que pensar a passagem dos alunos da EI para o primeiro ano do Ensino Fundamental não signifique antecipação de práticas de uma outra etapa (CAMPOS, 2009b; MOSS, 2008) e, que, partindo da compreensão da especificidade do trabalho na EI, o 1º ano pode cuidar, através de ações, para que famílias e alunos tenham tempo para entender as novas dinâmicas do primeiro segmento dentro da própria vivência no primeiro ano.

Com alguns pontos problematizados de um documento que ainda não está concluído, mas que demonstra avanços de elaboração, trago seu prenúncio apresentado no PPP do CREIR em que se diz:

(...) encontra-se em curso de elaboração de um projeto de interação entre estas duas etapas da Educação Básica do Colégio Pedro II, com o objetivo de que esta transição ocorra de forma gradativa e tranquila para as crianças e suas famílias. Entendemos que a construção deste projeto deve ocorrer a partir do diálogo entre todos os envolvidos. Atualmente, existem ações desenvolvidas pelos departamentos que atuam em ambos os segmentos (COLÉGIO PEDRO II, 2017).

Ao anunciar o projeto de interação em curso em um documento oficial considerei pertinente discutir alguns de seus pontos na seção que trata de políticas oficiais de transição entre os segmentos ainda que não tendo acesso aos processos de elaboração, mas sim, de uma minuta. Até o final do ano de 2018, em consulta ao sítio eletrônico do Colégio Pedro II, não foi encontrada atualizações sobre o andamento do projeto articulação.

A seção de proposta de integração entre EI e EF presente no PPP do CREIR (2017) deixa claro que o princípio do projeto não é a compilação de conteúdos entre EI e EF e, sim, a busca por “uma prática coerente com as especificidades da infância” (p.44), pois acreditam na proposta como “meio de implementação de uma política que respeite as crianças” (p.45). E quais seriam as especificidades da infância que habitam os dois primeiros segmentos da Educação Básica? O texto aponta que ambas “são



etapas que envolvem atenção, brincadeira, afetos, valores, seriedade, risos, etc.” (p.45). Poderia continuar o que o texto deixa de etcétera como desejo de movimento corporal, curiosidade, cuidado, aprendizagem entre tantos outros exemplos que abarcam a dimensão da infância. Como disse uma professora do CREIR em momento de reunião pedagógica, trabalhar com a infância implica “estar entre os gostares das crianças” (LIMA, no prelo).

No PPP da instituição (2018a), onde as demais etapas da Educação Básica também estão no texto, encontrei trechos que demonstram preocupação com a transição entre os anos iniciais e deste para os anos finais, no entanto, somente na seção sobre EI a transição entre os dois primeiros segmentos da Educação Básica é destacada. Será que pensar e viver a transição das crianças da Educação Infantil só cabe para a própria Educação Infantil?

Na pesquisa de Silva (2018, p.121) encontra-se a busca por dados de políticas institucionais do Colégio Pedro II a respeito da temática da transição e diante do “zero a zero”, como intitula o trabalho, um dado se destaca.

Todavia, embora o colégio não tenha discutido ou formulado políticas institucionais sobre a transição da EI para o EF, observamos em alguns documentos do CPII, uma preocupação com a transição dos alunos dos Anos Iniciais (5º Ano) para os Anos Finais do EF (6º Ano). Uma apreensão fomentada não somente por questões internas, mas, principalmente, por questões externas, posto que, a intenção era eliminar a dicotomia entre os alunos que já frequentavam o colégio e os alunos que iriam ingressar por meio de concurso.

A disparidade no desempenho escolar dos alunos ingressantes no sexto ano do Ensino Fundamental por meio de exame admissional e dos alunos que ingressaram por sorteio nos anos anteriores alertou as diferentes instâncias da instituição. Como medida de prevenção algumas propostas de articulação entre os segmentos do Ensino Fundamental vêm ocorrendo, como o projeto “Pedrinho pergunta, Pedrão responde!”<sup>24</sup>

Outras medidas mais profundas levaram ainda mais o debate sobre a quem atende o cuidado com a transição dos alunos entre as etapas da Educação Básica. Uma

---

<sup>24</sup> Informações no site: [http://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/224-not%C3%ADcias-2018/8934-projeto-%E2%80%9Cpedrinho-pergunta,-pedr%C3%A3o-responde-%E2%80%9D-facilita-processo-de-transi%C3%A7%C3%A3o-do-5%C2%BA-para-o-6%C2%BA-ano-em-s%C3%A3o-crist%C3%B3v%C3%A3o.html](http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/224-not%C3%ADcias-2018/8934-projeto-%E2%80%9Cpedrinho-pergunta,-pedr%C3%A3o-responde-%E2%80%9D-facilita-processo-de-transi%C3%A7%C3%A3o-do-5%C2%BA-para-o-6%C2%BA-ano-em-s%C3%A3o-crist%C3%B3v%C3%A3o.html)

portaria de número 2772<sup>25</sup> factada pelo reitor da instituição em 10 de agosto de 2018 resolve a mudança da lógica de construção do currículo e dos componentes curriculares dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental para que os alunos tenham mais condições de enfrentamentos diante dos desafios pedagógicos da etapa seguinte, o Ensino Médio. Será mesmo necessário mudar a lógica de uma etapa anterior para atender aos requisitos da próxima etapa? Pergunta que se insere tanto na dinâmica entre EI e Anos Iniciais da EF quanto desta para o Ensino Médio.

---

<sup>25</sup> Fonte: [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/AGOSTO/portaria\\_2772.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/AGOSTO/portaria_2772.pdf)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo de investigação as propostas e ações que vêm sendo pensadas para a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II. Busquei compreender as concepções de infância e cuidado com os quais a escola opera. Sendo professora de Educação Infantil dentro da instituição há menos de três anos, a pesquisa também se apresentou como uma oportunidade significativa de aproximação com meu local de trabalho e de entendimento de algumas das dinâmicas estruturais e complexas que abarcam esta instituição de mais de 180 anos de existência no Brasil.

Como professora que atuou por sete anos em turmas de crianças entre 4 e 6 anos em uma escola de Educação Infantil da rede particular do Rio de Janeiro e que ingressou no Colégio Pedro II também atuando com crianças da mesma faixa etária aos anos anteriores de atuação, as perguntas sobre a minha própria prática pedagógica circulavam nesse lugar de reconhecer as especificidades da Ei percebendo o necessário diálogo com os anos iniciais da EF, para onde os alunos se encaminham.

Estando em pesquisa, e não somente fazendo pesquisa, como mencionado na introdução do relatório, adentrei em uma tema que revelou uma imensa produção acadêmica no recorte temporal de 2009 a 2016, constatado em fontes de busca como banco de teses e dissertações da CAPES<sup>26</sup>, a plataforma CAPES, SCIELO<sup>27</sup>, Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED) que tiveram os seguintes descritores: “transição”, “educação infantil” e “ensino fundamental”. Buscando em outras fontes e aplicando filtros com direcionamentos mais específicos para o objeto deste estudo, obtive um total de 86 publicações e destes, um total de 32 trabalhos que se aproximavam da minha temática.

Debruçar-se sobre o tema seguiu tanto motivações pessoais explicitadas no texto quanto na retomada dessa discussão no campo educacional a partir da obrigatoriedade da matrículas das crianças a partir de 4 anos na escola com a lei nº12.796, de 4 de Abril de 2013, e nas metas do Plano Nacional de Educação com vigência até 2024 que tem como meta 1 a universalização do atendimento das crianças de 4 a 5 anos na pré escola.

---

<sup>26</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

<sup>27</sup> Scientific Electronic Library online

Há propostas institucionais de articulação? Como as crianças vivenciam esse processo de transição? O que tem se discutido teoricamente a respeito do problema? Quais os impactos de uma lei que insere mais cedo a criança no sistema escolar obrigatório? Os artigos das pesquisadoras, Campos; Neves, Gouvêa e Castanheira; Kramer, Nunes e Corsino; e Motta, publicadas no volume 31 de 2011 da Revista Educação e Pesquisa, trazem a temática “implantação do ensino fundamental de 9 anos”, e seus impactos no segmento anterior, a Educação Infantil. São abordadas questões como disciplinarização, cultura grafocêntrica, as interações entre adultos e crianças, a lógica individualista e o impacto de tomar o primeiro segmento do Ensino Fundamental ainda permeada pela dimensão das infâncias.

Campos (2009b) e Moss (2008) contribuem para apontar caminhos possíveis para essa transição onde a lógica de diálogo entre as etapas seja a norteadora de práticas pedagógicas como um lugar comum dentro da especificidade de cada etapa. Tanto a Educação Infantil quanto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão na relação com crianças e é nessa relação que o planejamento curricular não pode perder de vista.

Para tanto, realizei entrevistas com 4 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 3 professoras do último grupamento do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) com o objetivo de conhecer as práticas desses sujeitos, tanto na configuração pedagógica da Educação Infantil quanto do primeiro segmento do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, e analisar as estratégias elaboradas pelas professoras na criação de propostas e ações para a realização da transição das crianças.

Os sujeitos da pesquisa foram convidados a partir de sua participação em alguns ou todos os quatro encontros do ciclo de debates I “Educação e Infâncias no CPEI: integração e transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental” de iniciativa dos Departamentos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio. Esse grupo de professoras selecionadas demonstravam interesse em tratar da temática e sinalizavam em seus discursos um olhar cuidadoso e sensível às infâncias para se pensar a transição das crianças da EI para EF em suas práticas.

Foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras bem como um questionário exploratório inicial que buscava traçar um perfil com o tempo de atuação enquanto docente, o tempo de atuação no Colégio Pedro II e breve histórico da trajetória profissional. Para fins de sigilo identitário, as entrevistadas

receberam nomes fictícios escolhidos por mim usando como critério nomes de professoras que marcaram minha trajetória escolar e profissional e que reafirmavam em sua prática um compromisso com a escola pública e de emancipação dos sujeitos.

Também foram consultados documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), documentos do Colégio Pedro II, como Projeto Político Pedagógico (2017, 2018).

Os dados da pesquisa revelaram a importância do trabalho docente na construção das ações de transição entre os segmentos e o quanto uma equipe estável colabora não só para os avanços da discussão do tema mas também para a reflexão sobre as propostas já elaboradas. Contribuiu também para dar visibilidade às práticas das professoras da instituição que compreendem a dimensão das infâncias e do cuidado com elas na relação pedagógica. Destaco um dos dados apontados pelo questionário exploratório inicial que indica a atuação de todas as professoras entrevistadas no primeiro segmento da Educação Básica anterior à suas inserções no Colégio Pedro II. Nesse sentido, a sensibilidade desse corpo docente na relação com as crianças pode ter propiciado uma atuação nos anos iniciais atenta às demandas das crianças.

Além disso, os exemplos narrados neste relatório nos fazem perceber que são muitas as possibilidades de trabalho com os anos iniciais dentro da configuração escolar do Ensino Fundamental. As experiências das professoras Beth e Carmen, desconstruem a lógica individualista das salas de aula dos anos iniciais, do silenciamento da curiosidade das crianças, de seu desejo de participar das relações, de imobilização dos corpos das crianças.

As experiências inspiradoras do campus Engenho Novo I, com o projeto acolhimento, as aproximações construídas entre CREIR e o campus Realengo I, a iniciativa do Departamento dos Anos Iniciais do Colégio na promoção dos encontros de séries possibilitando compartilhamento e reflexão sobre a própria prática, e principalmente, o ciclo de debates I “Educação e Infâncias no CPEI: integração e transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental” organizado pelo Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental em parceria com o Departamento de Educação Infantil, revelam a disposição em encarar essa temática dentro da instituição. Como disse a professora Beth em entrevista, foi a partir da existência do CREIR que o debate sobre a transição entre os dois primeiros segmentos iniciou dentro do Colégio.

Encontrar tais dados possibilitou um movimento de sair da constatação de que nada é feito em relação à transição das crianças da Educação Infantil no Colégio Pedro II. Mesmo não existindo uma política oficial de interação entre os segmentos, pois ainda está em processo de elaboração, o esforço desses professores entrevistados traz perspectivas de uma trabalho que possa se dar de forma regular e sistemática.

A própria construção do Grupo de Trabalho (GT) de Transição entre os dois primeiros segmentos, em agosto de 2018, composto por professoras do último grupamento do CREIR e por professoras do campus Realengo I já inauguram um movimento mais sistematizado de se pensar propostas e ações de transição dentro do Colégio Pedro II. Aliás, considero a construção desse GT, assim como as ações de integração entre CREIR e Realengo I, unidades separadas por grades e que compartilham do mesmo complexo escolar, uma importante quebra de silêncios entre as etapas no colégio. O histórico de silêncios que incomodavam as entrevistadas foram relatadas como entraves para o acompanhamento dos egressos do CREIR para os anos iniciais do Ensino Fundamental em Realengo. Tal comportamento avestruz (KULHMANN, 1999) só aumentavam o abismo entre as etapas .

Ainda há muitas perguntas ao redor do tema e problematizações a se fazer diante das propostas que vem sendo construídas no Colégio, no entanto, concluo este relatório reafirmando o compromisso da escola a favor do direito às infâncias, já que mesmo saindo da Educação Infantil, as crianças continuam sendo crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZOTTI, Aida Judith. Revisão de Bibliografia. In: \_\_\_\_\_; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2 edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BENJAMIN Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R.(org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. “Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. [p.693-732].

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. 2 edição. Maria Alice e Afrânio Catani (orgs.) Petrópolis, Rj: Vozes, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) <Acesso em 20 de julho de 2017>

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) <Acesso em 26 de janeiro de 2019>

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº5**, 17 de Dezembro de 2009. 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](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 de julho de 2017>

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> <Acesso em 20 de julho de 2017>

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº7**, 14 de Dezembro de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192) <Acesso em 20 de julho de 2017>

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº510**, 07 de Abril de 2016. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html) <Acesso em 13 de Outubro de 2018>

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) <Acesso em 20 de julho de 2017>

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.106, p.117-127, março, 1999.

\_\_\_\_\_. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n°136, jan/abr 2009a.

\_\_\_\_\_. Ensino Fundamental e os desafios da lei n. 11.274/2006. Por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem. **Salto Para o Futuro: Anos iniciais do Ensino Fundamental**, n.º12, setembro 2009b.

COLÉGIO PEDRO II. CPEI unifica critérios de avaliação dos Anos Iniciais do EF. 25 de abril de 2016. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4604-cpei-unifica-crit%C3%A9rios-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-anos-iniciais-do-ef.html](http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4604-cpei-unifica-crit%C3%A9rios-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-anos-iniciais-do-ef.html) < Acesso em 20 de Dezembro de 2018>

COLÉGIO PEDRO II. Projeto Político Pedagógico. Centro de Referência em Educação Infantil, 2017. Disponível em: <http://eduinfantilcp2.blogspot.com/p/ppp-2017.html> < Acesso em 12 de outubro de 2018 >

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico Institucional, 2018a. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/224-not%C3%ADcias-2018/8220-cpei-divulga-novo-projeto-pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico-institucional.html](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/224-not%C3%ADcias-2018/8220-cpei-divulga-novo-projeto-pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico-institucional.html) <Acesso em 12 de outubro de 2018 >

\_\_\_\_\_. (no prelo) Política de interação entre os segmentos de ensino. DEFEI/DEFEM/PROEN, 2018b.

CORAZZA, Sandra. “Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos”. Em COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CORSINO, Patrícia. A abordagem das diferentes áreas do conhecimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Salto Para o Futuro: Anos iniciais do Ensino Fundamental**, n.º.12, setembro 2009.

COSTA Marisa Vorraber, “Uma agenda para jovens pesquisadores”. Em COSTA Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FARIA, Sonimar Carvalho. História e políticas de Educação Infantil. In: KRAMER, Sônia et all (org.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos et all. **O Educador: Vida e Morte**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002, p.89 -101.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

GARCIA, Regina Leite (org.) et all. **Revisitando a pré-escola.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas.** Florianópolis, v.18, n.38, p.81-142, set./dez. 2017.

GUIMARÃES, Daniela. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. **Seminário PROINFANTIL.** UFPR, 2010.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 27, nº 96, especial, p. 797- 818 out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf> <Acesso em 20 de julho de 2017>

KULHMANN, M. “Educação Infantil e currículo”. In: FARIA, A.L.G. (org.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento.** In: LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p.535-549.

LIMA, Camila Machado. (no prelo) **Por uma formação docente infantil: modos outros de fazer-se professora.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

LISBOA, Ana Paula. Primeira Infância ganha destaque durante Assembléia Mundial da Saúde. **Correio Braziliense,** 25 de maio de 2018. Disponível em: [https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2018/05/25/ensino\\_educacaobasica\\_interna,683479/p\\_rimeira-infancia-ganha-destaque-durante-assembleia-mundial-da-saude.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/05/25/ensino_educacaobasica_interna,683479/p_rimeira-infancia-ganha-destaque-durante-assembleia-mundial-da-saude.shtml) <Acesso em 05 de março de 2019>

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2º edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v.38, no 141, p.951-964, Dez, 2017.

MATTOS, Amana Rocha. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia,** 18 (2), abril-junho/2013, 369-377.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 25ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREYRA, Carolina. **Lá e aqui.** Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

MOSS, Peter. What future for the relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? **Research in Comparative & International Education**. Vol. 3, n. 3, 2008. Disponível em: [www.worlds.co.uk/RCIE](http://www.worlds.co.uk/RCIE)<Acesso em Janeiro de julho de 2018>

\_\_\_\_\_. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 417- 436.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Revista Educação e Pesquisa**, vol.37, São Paulo, janeiro-abril de 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008) <Acesso em 07 de Setembro de 2017>

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, nº350, p.203-218, setembro-dezembro, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf) <Acesso em 20 de Novembro de 2018>

\_\_\_\_\_.Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out/dez, 2017.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **“Que rei sou eu?” Escolas públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Os Cinco Sentidos**. São Paulo: Global, 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (org.) et all. **Revisitando a pré-escola**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2005, p.52-77.

SANTOS, Renata Machado de Souza. **Bidocência na Escola de Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2018.

SARMENTO, M.J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B.(org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SILVA, Lucidalva Porcina. **“A gente fica no zero a zero”: Transição da Educação Infantil para o Fundamental no Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## Anexo 1 - Levantamento organizado por categorias

Crianças como sujeitos da pesquisa			
TÍTULO	AUTOR	LOCAL	ANO
A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças.	CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenza	ANPED	2012
Diálogos com crianças sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental.	SCHMIDT NUNES, Jessica.	Revista Pedagógica	2012
Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade.	DIAS, Edilamar CAMPOS, Rosânia	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2015
Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental	RAMOS, Patrícia	Universidade de Brasília (D)	2015
Tchau, creche! adeus, creche! vamos pra escola: os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental.	CASTODI, Geane de Aquino.	Universidade Federal de Santa Catarina (M)	2011
Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos.	GARCIA, Yuska Natasha Bezerra Felício.	Universidade Católica de São Paulo (M)	2012
Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar.	MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (M)	2009
Dinâmica das significações de si em	RONCACIO	Universidade de	

crianças na perspectiva dialógico-cultural.	MORENO, Mónica.	Brasília (D)	2015
"Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	MARTINATI, Adriana Zampieri  ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educaciona	2015
A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves.	Educação e Pesquisa	2011

<b>Propostas e ações das redes municipais</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>LOCAL</b>	<b>ANO</b>
Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental.	RIBEIRO, Edinéia Castilho	ANPED	2015
A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil: um estudo em municípios catarinenses	SPONCHIADO, Justina Inês	Revista Zero-a-seis	2010
As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	LIMA, Izabel Maciel Monteiro.	Universidade Federal do Ceará (M)	2013
Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: uma olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental.	RIBEIRO, Edinéia Castilho	Universidade Federal de Juiz de Fora (M)	2014

O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia.	<u>PANSINI, Flávia</u> e <u>MARIN, Aline Paula.</u>	Revista Educação e Pesquisa	2011
---	---	-----------------------------	------

<b>O processo de transição como objeto</b>			
TÍTULO	AUTOR	LOCAL	ANO
A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia.	Educação e Pesquisa	2011
Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos.	MARCONDES, Keila Hellen Barbato.	Universidade Estadual Paulista (D)	2012
Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida.	Universidade Federal de Minas Gerais (D)	2010
Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar.	PIZATO, Elaine Cristina Gardinal.	Universidade de São Paulo (D)	2010
Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico.	CASTRO, Paula Almeida	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (D)	2011
Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.	<u>KRAMER, Sonia;</u> <u>NUNES, Maria</u> <u>Fernanda R. e</u> <u>CORSINO,</u>	Educação e Pesquisa	

	<u>Patrícia</u>		2011
De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.	<u>MOTTA, Flávia</u> <u>Miller Naethe.</u>	Educação e Pesquisa	2011

<b>A implementação e o impacto do ensino fundamental de 9 anos</b>			
TÍTULO	AUTOR	LOCAL	ANO
Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: Desafios à garantia de direitos.	<u>CORREA, Bianca</u> Cristina.	ANPED	2007
Ensino fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? um velho caminho em nova estrada?	<u>HASHIMOTO, Cecília</u> Iacononi.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (D)	2013
A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.	<u>CAMPOS, Maria</u> <u>Malta et al.</u>	Educação e Pesquisa	2011
O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.	<u>ARELARO, Lisete</u> <u>Regina Gomes;</u> <u>JACOMINI, Márcia</u> <u>Aparecida e</u> <u>KLEIN, Sylvie</u> <u>Bonifácio</u>	Educação e Pesquisa	2011
Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?	<u>MARCELLO, Fabiana</u> de <u>Amorim e</u> <u>BUJES, Maria Isabel</u> <u>Edelweiss</u>	Educação e Pesquisa	2011

Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política.	<u>CORREA, Bianca</u> <u>Cristina.</u>	Educação e Pesquisa	2011
--	---	---------------------	------

<b>Ações pedagógicas no primeiro ano</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>LOCAL</b>	<b>ANO</b>
Alfabetização no ensino fundamental: novas bases curriculares.	BORTOLACI, Natalia.	Universidade de São Paulo (D)	2015
Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos.	<u>DORNELLES, Leni</u> <u>Vieira.</u>	Educação e Pesquisa	2011
Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos.	<u>NOGUEIRA, Ana Lúcia</u> <u>Horta e CATANANTE,</u> <u>Ingrid Thais</u>	Educação e Pesquisa	2011
Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental.	<u>KISHIMOTO, Tizuko</u> <u>Morchida;</u> <u>PINAZZA, Mônica</u> <u>Appezato;</u> <u>MORGADO, Rosana de</u> <u>Fátima Cardoso e</u> <u>TOYOFUKI, Kamila</u> <u>Rumi</u>	Educação e Pesquisa	2011



## Anexo 2 – Folder do evento I Educação e Infâncias no CPPI



**Comissão Organizadora**

Alessandra Lopes  
Camila Perrotta  
Carolina Monteiro  
Carolina Sousa  
Cintia Tavares  
Débora Carmo  
Denise Rezende  
Lucidalva Silva  
Luiza Andries

**Realização**

**DEI DISEG**  
Departamento de Educação Infantil / Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

**Apoio**



**PROPGPEC**  
PROFESSORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

**I Educação e Infâncias no CPPI: Integração e Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**

Dias 15/08 e 16/10 de 2017, das 14h às 17h.  
Dias 20/09 e 11/11 de 2017, das 08 às 11h.  
Colégio Pedro II



## I Educação e Infâncias no CPPI: Integração e Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é um tema desafiador que captura a atenção de educadores em diferentes Estados e Municípios brasileiros.

Aspectos que envolvem o currículo destas etapas

da Educação Básica, as formas que assumem no cotidiano de diversas escolas, seus impactos nas vivências e experiências de crianças e educadores que nelas atuam são foco de reflexões, estudos e pesquisas na área.

Os Departamentos de Educação Infantil e de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, reconhecendo o desafio que o tema apresenta,

tanto para as práticas educativas desenvolvidas no Colégio Pedro II quanto para as reflexões sobre esta problemática no cenário da educação nacional, propõem a realização de um ciclo de debates

que reúna pessoas interessadas em juntar esforços no enfrentamento deste desafio.

15/08/2017, às 14:00



Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

Bruna Molisani (FEE-UERJ)  
Ananda Marciano (CPPI-EF)  
Lucidalva Silva (CPPI-EI)

Local: Auditório do Campus Realengo II  
Colégio Pedro II  
Rua Bernardo de Vasconcelos, 941  
Realengo/RJ

20/09/2017, às 08:00



Alfabetização: tensões e contradições na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

Patrícia Gorsino (UERJ)  
Vera Santos (CPPI-EI)  
Néia Mara Macedo (CPPI-EF)

Local: Teatro do Campus Tijuca II  
Colégio Pedro II  
Rua São Francisco Xavier, 204/208  
Tijuca/RJ

16/10/2017, às 14:00

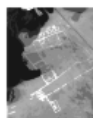


Brincadeira tem hora?

Aristeo Leite (UERJ)  
Ana Carolina Martins (CPPI-EI)  
Carolina Monteiro (CPPI-EF)

Local: Auditório do Campus Humaitá I  
Colégio Pedro II  
Rua João Afonso, 56  
Humaitá/RJ

10/11/2017, às 08:00



Práticas pedagógicas e integração curricular: ponte ou abismo?

Sílvia Neli Falcão Barbosa (PUC-RJ)  
Pablo Faria (CPPI-EI)  
Maria Elizabeth Diniz (CPPI-EF)

Local: Anfiteatro do Campus São Cristóvão II  
Colégio Pedro II  
Campo de São Cristóvão, 177  
São Cristóvão/RJ

informações:  
edinfancias@cpipi.org.br  
edinfancias@blogcpipi.org.br

### Anexo 3 - Breve histórico Integração e Ações de Transição G5 e Realengo I

- 2017 – Encontro da informática do CREIR com a informática de Realengo I
- 2017 – Visita à biblioteca de Realengo I com Natália da Floresta dos Livros (nome da sala de leitura) do CREIR.



- 27/11/2017 – Encontro de Equipes Napne (CREIR e Realengo I) em Realengo I.



- 09/03/18 – Reunião entre os gestores do CREIR em Realengo I para a para pensar a transição.



- 13/03/18 – O CREIR recebeu o primeiro ano de 2017 (antigo G5 2016 do CREIR); aberturas das cápsulas do tempo.





- 21/03/18 - G5 de 2017 vai ao Pedrinho para receber as boas vindas do 1º ano.



- 23/03/18 – Paulinho da turma dos detetives da 52 do CREIR faz visita individual à Realengo I com mediação da orientadora pedagógica Amanda Marcicano.



- 09/08/2018 – Visita da turma 53 ( turma Arco-íris) ao Campus Realengo I.
- 17/08/2018 – Visita da turma 53 (Arco-íris) à biblioteca Liga da Leitura em Realengo I.



- 03/09/2018 – Visita das turmas do G4 ao Laboratório de Ciências de Realengo I com medição da coordenadora de Ciências Marianna de Luna.



- 14/09/2018 – Visita de turmas do G4 à exposição Memória Histórica do Colégio Pedro II, em parceria com a professora do CREIR Camila Perrota interpretando a Princesa Isabel.



- 13/12/2018 – Concerto Desconcertante: atividade realizada pela equipe de professores do CREIR com convite aos alunos do 1º ano.



- 16/02/2019 – Festa de encerramento do ano letivo do G5 no CREIR com visita das famílias ao campus Realengo I e recepção pela direção com mensagem de boas-vindas e o hino do colégio.





- 20 e 21/02/2019 – Visita das turmas do 1º ano de 2018 às turmas do G5 com banho de mangueira no CREIR e bate-papo das crianças sobre como é o 1º ano. As crianças também visitaram ex-professores e mataram um pouco a saudade.



- 21/02/2019: Aula de Educação Física entre as turmas do G5 e do 1º ano de 2018.

