

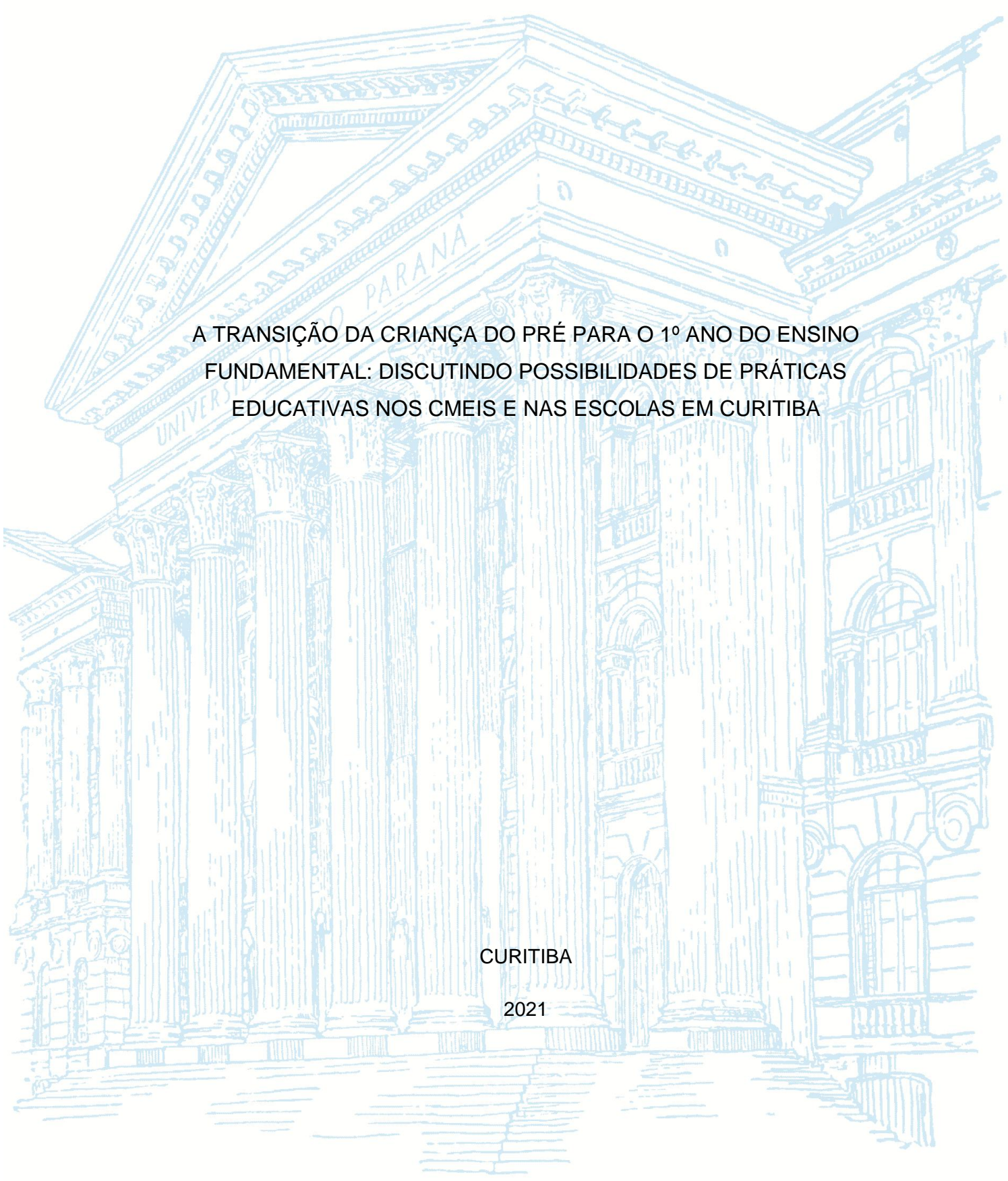
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAYHARA HELOÍSA DA SILVA SANTOS

A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DO PRÉ PARA O 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DISCUTINDO POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS NOS CMEIS E NAS ESCOLAS EM CURITIBA

CURITIBA

2021



MAYHARA HELOÍSA DA SILVA SANTOS

A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DO PRÉ PARA O 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DISCUTINDO POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS NOS CMEIS E NAS ESCOLAS EM CURITIBA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Paraná como
requisito à obtenção do título de
obtenção do grau de Pedagogo.

Orientadora: Roberlayne de O. B.
Roballo

CURITIBA

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por me concederem saúde, sabedoria e muito amor durante essa caminhada;

Agradeço a minha mãe, que sempre foi a minha inspiração, me apoiou, esteve do meu lado, acreditou no meu potencial e me cuidou durante todo o percurso. Gratidão;

Às minhas irmãs, que sempre me fizeram ter mais vontade de aprender e ser o melhor para elas;

Ao meu padrasto e aos meus tios, que sempre acreditaram no meu potencial, mesmo quando nem eu mesma acreditei;

Aos meus avós, que sempre me motivaram e por eles eu tanto lutei para chegar até aqui. Posso dizer, eu consegui;

Ao meu namorado, que me cuidou, me apoiou, nunca me deixou desistir e teve toda paciência mesmo nos momentos mais difíceis;

Às minhas amigas de graduação e de trabalho, que foram um porto seguro na imensidão da universidade e compartilharam tantos momentos comigo. Eu não conseguiria sem vocês;

Aos meus colegas da graduação, que me ajudaram muito, me explicaram conceitos que não consegui entender e me fizeram rir nos momentos mais inapropriados;

À Professora Roberlayne Roballo (minha querida orientadora) por ter aceitado o desafio e me feito ir além do que eu poderia esperar. Obrigada por todos os conhecimentos e experiências compartilhadas;

À Professora Ângela Coutinho que me encantou e me ensinou, para que eu quisesse cada vez mais saber sobre as crianças, fazendo isso com tanto amor e zelo;

À todos os mestres que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional durante a minha vida;

E por fim, não menos importante à Professora Leziany Daniel pelo interesse e disponibilidade em participar desse momento tão importante em minha jornada;

À Universidade pública, gratuita e suas políticas afirmativas, que me proporcionaram um espaço de formação genuíno e de qualidade, que não apenas me deu uma profissão, mas mudou minha visão de mundo;

À mim mesma, que tanto batalhei, relutei e amadureci durante esse percurso, tirando forças que eu nem imaginava possuir para que pudesse me tornar a profissional que sempre almejei ser;

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso aborda a importância de se refletir sobre as práticas educativas no processo de transição da criança do pré para o 1º ano do Ensino Fundamental. Destarte, o objetivo principal deste trabalho é investigar se há ações de transição na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e compreender a importância deste processo, refletindo sobre as especificidades das crianças e suas singularidades, visto que, no processo de transição da criança, se faz necessário estabelecer ações que precisam ser contínuas da Educação Infantil, na qual possuem necessidades diferentes que precisam estar presentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental para que não haja a ruptura do processo de ensino aprendizagem. A metodologia utilizada foi a análise de referenciais teóricos, documentos oficiais sobre a Educação Básica e pesquisa de campo sobre a temática estudada, realizada por meio de entrevista com pedagogas de uma escola municipal de Curitiba e de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) próximo. A verificação dos documentos oficiais deu o aparato no desenvolvimento do trabalho, além do aporte teórico para a realização da análise das práticas educativas, partindo de estudos de autores como Corsaro (2011), Kramer (2006), Moss (2011), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Postaman (199), Sarmiento (2004), Vygotsky (1998), Zabalza (1998) e Zanluch (2005), que trazem aspectos relevantes ao se pensar no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. A necessidade de realizar uma entrevista com as pedagogas advém das pesquisas realizadas e da investigação em documentos oficiais, a fim de discutir as possibilidades de práticas educativas desenvolvidas nas escolas e nos CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Concluímos com este trabalho que, é importante que gestores/as, pedagogos/as, professores/as considerem as dificuldades e singularidades das crianças durante esse processo, de modo a não considerar somente a demanda curricular, mas também promover momentos de maior interação com suas crianças em diferentes tempos e espaços, refletindo sobre suas práticas educativas.

Palavras-Chave: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, práticas educativas, tempos e espaços.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper addresses the importance of reflecting on educational practices in the transition process of preschool children to the 1st year of elementary school. Thus, the main objective of this work is to investigate whether there are transition actions in the Municipal Education Network of Curitiba and to understand the importance of this process, reflecting on the specificities of children and their singularities, since, in the child's transition process, it takes place. It is necessary to establish actions that need to be continuous in Early Childhood Education, in which they have specific needs that need to be present in the first years of Elementary School so that there is no disruption of the teaching-learning process.

The methodology used was the analysis of theoretical references, official documents on Basic Education and field research on the subject studied, carried out through interviews with pedagogues from a municipal school in Curitiba and a nearby Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) . The verification of official documents provided the apparatus for the development of the work, in addition to the theoretical support for carrying out the analysis of educational practices, based on studies by authors such as Corsaro (2011), Kramer (2006), Moss (2011), Neves; Gouvea; Castanheira (2011), Postaman (199), Sarmiento (2004), Vygotsky (1998), Zabalza (1998) and Zanluch (2005), which bring relevant aspects when thinking about the transition process from early childhood education to elementary education. The need to conduct an interview with pedagogues comes from the research carried out and from the investigation of official documents, in order to discuss possibilities for educational practices developed in schools and in CMEIs of the Municipal Education Network of Curitiba (RME).

We conclude with this work that it is important that managers/as, pedagogues/as, teachers/as considered as difficulties and singularities of children during this process, in order not only to consider the curricular demand, but also to promote moments of greater interaction with their children in different times and spaces, reflecting on their educational practices.

Keywords: Transition from Kindergarten to Elementary School, educational practices, times and spaces.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ÁREAS DO CONHECIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	31
TABELA 2 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIA – EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
TABELA 3 – ENSINO FUNDAMENTAL EM CURITIBA.....	49
TABELA 4 – ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DE UM CMEI DE CURITIBA.....	54
TABELA 5 – ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA.....	55

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEF – Caixa Econômica Federal

CEMIC - Centros de Estudos do Menor e Integração à Comunidade

CF – Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CSU – Centro Social Urbano

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAS - Fundação de Ação Social

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional destinado a Educação Infantil

RME - Referencial Curricular Nacional

SMCr - Secretaria Municipal da Criança

SME – Secretária Municipal de Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES.....	13
2.1 Educação infantil: História na Rede Municipal de Curitiba.....	13
2.2 Educação infantil e suas singularidades.....	21
3 DESAFIOS DO COTIDIANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	30
3.1 Tempos e espaços: pensando em uma transição adequada.....	35
3.1.1 Transição entre a educação infantil e o ensino fundamental em Curitiba.....	40
3.1.2 Quais são as mudanças e permanências presentes no processo de transição escolar	46
4 COMO AS PEDAGOGAS DESCREVEM O PROCESSO DE TRANSIÇÃO NAPRÁTICA.....	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

A inserção das crianças no ensino fundamental provoca alguns questionamentos relacionados a como ocorre esse processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular nas questões de aprendizagem, espaços, tempos e práticas educativas¹ e sua adequação à faixa etária das crianças.

A ideia da pesquisa surgiu a partir do interesse de compreender como se organiza o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais da rede municipal de ensino de Curitiba. Com isso engloba-se analisar alguns aspectos importantes nesse processo, como a investigação e análise de documentos pensados para esses níveis de ensino, o espaço físico na qual as crianças estão inseridas e as práticas educativas que corroboram para o processo de ensino- aprendizagem durante o processo de transição da criança do pré para o 1º ano do ensino fundamental.

Portanto, o objetivo deste trabalho é compreender como se organiza a transição da educação infantil para os anos iniciais da rede municipal de ensino de Curitiba, de modo a descrever como está organizado o pré e o 1º ano do ensino fundamental na RME de Curitiba. Analisa-se os documentos oficiais da Educação Infantil e Ensino Fundamental do município, além de investigar as estruturas físicas, pedagógica e curricular da educação infantil para o ensino fundamental, que nos leva a refletir sobre as práticas educativas realizadas durante o processo de transição, e identificar desafios e possibilidades nesse processo de transição nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba.

Destarte, tornou-se importante neste processo problematizar essas práticas educativas, por meio da realização de entrevistas com pedagogas

¹ Segundo Libâneo (2012, p. 12), o uso da expressão práticas educativas ao invés de educação traduz melhor “[...] a dimensão eminentemente prática da educação. Ela facilita entender, por exemplo, que a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola”.

²sobre as ações desenvolvidas, clarificando que essa entrevista se refere a período anterior à pandemia de Covid-19 (2018 – 2019), na qual as crianças que estavam matriculadas e frequentando o CMEI, ingressaram no 1º ano do ensino fundamental na escola também questionada.

A fundamentação teórica deste trabalho conta com autores como Corsaro (2011), Kramer (2006), Moss (2011), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Postaman (199), Sarmiento (2004), Vygotsky (1998), Zabalza (1998) e Zanluch (2005), que trazem aspectos relevantes ao se pensar no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) atua na educação básica, em especial nas etapas de educação infantil e ensino fundamental nos iniciais e 11 escolas de anos finais envolvendo as diferentes modalidades, como a educação especial e a educação de jovens e adultos. É composta por 545 unidades, sendo 185 escolas municipais – 3 escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial - 225 centros municipais de educação infantil (CMEIs), 10 centros municipais de atendimento especializado (CMAEEs), 75 centros de educação infantil conveniados (CEIs), 41 faróis do saber, uma rede de biblioteca escolares, 2 gibitecas e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE).

Ainda no primeiro capítulo, apresento a educação infantil e suas especificidades, na qual saliento a história da rede municipal de Curitiba e algumas das singularidades da educação infantil, como a importância de um olhar mais sensível, considerando aspectos que são extremamente importantes nessa faixa de desenvolvimento.

No segundo capítulo, trago os desafios presentes no cotidiano na Rede Municipal de ensino durante a transição da educação infantil para o ensino fundamental, salientando aspectos que são importantes nesse processo, tais

² Solicitamos a autorização para realizar uma entrevista com uma pedagoga de uma escola municipal e de um CMEI - com o objetivo de analisar o processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede Municipal de Curitiba – de modo a preservar a identidade das instituições e pedagogas entrevistadas.

como as práticas educativas, o uso de tempos e espaços, e a importância das múltiplas linguagens, que devem permanecer durante esse processo.

No terceiro e último capítulo, apresento o que as pedagogas de uma escola municipal e de um CMEI da Rede Municipal de ensino de Curitiba falam sobre o processo de transição, especificamente nos anos de 2018 – 2019 (anteriores à pandemia de Covid – 19), além de trazer uma discussão acerca desse processo, pautado nas práticas educativas e entre outros fatores discutidos no texto.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica destinada às crianças de até 6 anos de idade, na qual o cuidado e aprendizado devem estar integrados, mas não como a "antecipação da escola". É a base inicial do processo educativo, devendo propiciar um ambiente onde a infância possa ser vivida em toda sua plenitude. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a educação infantil, tem como compromisso o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, nos contextos psicológicos, físicos, intelectuais e sociais, colocando a criança como principal sujeito da ação.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

A educação infantil de Curitiba vem se constituindo historicamente, no tempo e espaço, como uma importante etapa da educação básica, marcada por muitas conquistas e também desafios, ilustrando efetivamente o quanto o cuidar e o educar foram estabelecendo compassos que buscam o fortalecimento da infância das crianças da nossa cidade, em consonância com a legislação nacional. São os documentos e políticas públicas que tornaram a imagem de infância mais visível durante as ações pedagógicas, trazendo maior visibilidade ao protagonismo da criança. Em contrapartida, ainda há desafios como o processo de transição escolar das crianças, que muitas vezes se torna um momento tempestuoso.

De acordo com o documento "Educação Infantil: Caderno I – princípios e fundamentos (2016)" da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC) - que dialoga com o currículo da Educação Infantil do município - no ano de 1929 inicia-se o atendimento à criança pequena com o nome de creche comunitária

Escola Maternal da Sociedade Socorro aos Necessitados, que hoje é denominada CMEI Anete Macedo, servindo como pioneira das creches de Curitiba. Em 1968, conforme consta no mesmo documento, começou a se observar que apenas uma parte da população Curitibana residia na região central de Curitiba, e a Educação Infantil nesse momento servia como etapa pré-escolar, um sistema preparatório para o Ensino Fundamental, com o objetivo de realizar atividades que estimulassem desenvolvimento da coordenação motora e da aprendizagem de hábitos e atitudes. Neste mesmo ano, o Plano Educacional de 1968 foi elaborado mencionando a necessidade de atendimento às crianças em idade pré-escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, volume 2 – Educação Infantil, escrita em 2006, no ano de 1975, a educação infantil do município tinha caráter compensatório¹, na qual visava compensar as deficiências afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes culturais, sociais e economicamente marginalizadas, de modo que tivessem a oportunidade de ascensão social. No decorrer do tempo a infância foi conquistando aos poucos seu espaço e importância na cidade de Curitiba.³A prática da educação compensatória tende a compensar as deficiências culturais do educando, desde a primeira etapa da educação básica possibilitando uma suposta democratização do ensino, o que é direito de todos.

Essas práticas compensatórias fizeram com que se refletisse o modo como era feito, assim trazendo outra visão, que nos leva a uma abordagem interacionista, que parte da interação entre o indivíduo e a cultura, no qual, para Vygotsky (1998), é fundamental que o indivíduo se insira em determinado meio cultural para que aconteçam mudanças no seu desenvolvimento.

³ Por conta da privação cultural, deficiência cultural e da inexperiência por parte das crianças de não tirarem proveito da escola, surge a educação compensatória, com os avanços da Revolução Industrial - que teve início na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII e que se espalhou pelo mundo, causando grandes transformações - usada em geral na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental, como um meio político e pedagógico, para compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais, sociais e escolares das crianças marginalizadas, de modo que estas crianças pudessem estar cada vez mais inseridas na sociedade.

Diante disso, no ano de 1976 os poderes públicos municipais de Curitiba começaram a pensar na construção de creches públicas municipais, inaugurando quatro no ano de 1977. Já no ano de 1979, a demanda por pré-escolas já era maior, totalizando 34 das 59 escolas municipais existentes. Essas turmas de pré-escolas surgiram para que pudesse atender as mães trabalhadoras, que precisavam trabalhar e deixar seus filhos atendidos por uma instituição. Com o passar de tempo, a educação infantil passou a ter restrição de algumas atividades, bem como a otimização desse processo, portanto, as pré-escolas funcionavam em dias alternados para que pudesse economizar recursos e outros fatores, como a falta de profissionais envolvidos. Com a escassez de recursos e de profissionais de magistério, no dia em que havia turmas de pré-escola, o professor lecionava em mais de uma turma por dia.

Até 1979, tinham sido construídas 10 creches, com o objetivo de atender crianças de zero a seis anos de idade, favorecendo a liberação das mães para o trabalho. Tais iniciativas focalizavam a necessidade da mãe, tendo em conta dificuldades socioeconômicas, como a baixa remuneração e o elevado número de crianças na composição familiar. O atendimento infantil estava centrado na guarda e, do ponto de vista educativo, visava à disciplina da criança para evitar marginalização futura, evidenciando, assim, a dicotomia dos processos de guarda e educação (CURITIBA, 2006, p. 4)

Em 1980, inicia-se na Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) uma discussão do processo de criação de uma rede municipal de creches, de maneira integrada entre Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e Departamento de Desenvolvimento Social, resultando numa proposta que previa a definição de critérios e parâmetros para a expansão das creches, denominada “Módulo de Atendimento Infantil”. Nesse momento o olhar mais sensível à criança aparece, como programas para melhorar a alimentação, creches de vizinhança, etc. Essa proposta, parcialmente implementada, resultou na construção de 5 creches. Os objetivos de atenção à criança procuravam garantir o atendimento sob a ótica materna infantil, estabelecendo como objetivos a qualidade do atendimento, entendida, bem como o investimento em capacitação para os profissionais. Nesta década implantou-se o Programa de Estimulação Essencial, criado para atender as crianças de três meses a cinco anos, com o intuito de educação

compensatória, visto que era uma comunidade com pouco estímulo e que passava algumas necessidades, como a fome.

Neste mesmo período, iniciou também o Programa de Educação Pré-Escolar, para atender as crianças de quatro a seis anos, na qual era comandado pelas creches de comunidade. Essas creches de comunidade eram creches que funcionavam em residências, com uma média de 10 crianças entre 0 e 6 anos de idade em substituição à mãe. Mais tarde, passaram a ser gerenciadas pelas associações de moradores das comunidades onde estavam inseridas, com apoio técnico e financeiro da Prefeitura Municipal de Curitiba, sendo gradualmente integradas à Rede Oficial do Município, a partir de 1984.

De acordo com o currículo da Educação Infantil de Curitiba (2016), no ano de 1984, passou a existir creches regulamentadas e creches comunitárias – creches de vizinhança – que neste momento eram gerenciadas pelas Associações de Moradores das comunidades onde estavam inseridas. Com as creches já encaminhadas, se tornou possível que no ano de 1985 fosse realizado o primeiro concurso público para contratação de funcionários que podiam atuar nestas unidades, como babás, administradores, cozinheiras, auxiliares de cozinha e de lavadeira. Esse concurso tinha como público alvo as pessoas da comunidade – estas que já atuavam nas creches - com escolaridade mínima de 4.^a série (1º grau), eram contratadas sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sem critérios definidos. Já nos anos de 1987 e 1988, os concursos tinham como objetivo modificar o perfil dos funcionários das creches, passando a exigir escolaridade mínima de 8ª série.

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal (CF/ 88) que traz um novo olhar sobre a criança e o adolescente, definindo-os como cidadãos de direitos. Ao retratar a Constituição é importante destacar o artigo 227, que passou a garantir os direitos das crianças e dos adolescentes como absoluta prioridade. Esta possibilitou um novo caminho para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e trouxe um novo olhar sobre a infância ao romper com o modelo punitivista do Código de Menores que vigorava durante o Regime Militar.

Entre as décadas de 1970 e 1990 já havia mais creches, totalizando 108, que foram construídas com recursos federais na alçada dos projetos da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), do Programa dos Centros de Estudos do Menor e Integração à Comunidade (CEMIC), Centros Sociais Urbanos (CSU) e da Caixa Econômica Federal (CEF). (CURITIBA, 1992).

O projeto Araucária - Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - implantado na RME em 1985, teve por o objetivo direcionar a implantação de uma proposta pedagógica para o trabalho com as crianças, desenvolvendo cursos de aperfeiçoamento para os profissionais da educação infantil, que mais tarde no ano de 1989 teve maior efetividade com o Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar, que trazia a ideia de formação continuada dos profissionais da educação infantil trazendo mudanças na proposta pedagógica para o atendimento a crianças. Diante do avanço, se torna possível o uso de alguns materiais didático-pedagógicos em sala de aula e a realização de pesquisas na área. Como garantia de atendimento a população, houve a implantação do Programa Apoio às Iniciativas Comunitárias em 1989, que recebia o apoio de técnico-financeiro com algumas mantenedoras.

No ano de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990, que reafirmou a criança como cidadã de direitos e prioridade social. Neste mesmo ano é apresentada uma proposta para crianças curitubanas de 0 a 6 anos, da creche como um espaço de desenvolvimento, de caráter educativo. A partir disso, os familiares dessas crianças e os profissionais envolvidos, passaram a receber maior apoio pedagógico. Apenas no ano de 1994 é elaborada a Proposta Pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96)² que é a legislação que regulamenta o

² A LDB 9394/96, sofreu alterações na proposta da leis. Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019; Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019; Lei nº 13.826, de 13 de maio de 2019; Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019.

sistema educacional seja ele público ou privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior. A LDB declara que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e atende crianças até 5 anos em creches e pré-escolas, tendo como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, em diversos aspectos, como: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29 da LDB). A educação infantil é duplamente protegida pela Constituição Federal de 1988: tanto é direito das crianças como é direito dos(as) trabalhadores(as) urbanos(as) e rurais em relação a seus filhos e dependentes.

No ano de 1998 o Ministério da Educação (MEC) lança o Referencial Curricular Nacional destinado à Educação Infantil (RCNEI), para que fosse possível sintetizar a prática pedagógica na Educação Infantil do Brasil. Enquanto ocorria este movimento nacional de estabelecimento de referenciais, em Curitiba, com o apoio do Projeto de Escolarização desenvolvido pela Secretaria Municipal da Criança (SMCr) em Curitiba, os profissionais envolvidos puderam concluir o ensino médio através do supletivo, e 120 profissionais iniciaram, em março de 2002, a habilitação em Educação Infantil em nível médio, concluindo em julho de 2003. Dando continuidade a esse processo, em 2004, 500 profissionais iniciaram formação em nível médio, na modalidade Normal. No ano de 1999 o departamento de Atendimento Infantil da Secretaria Municipal da Criança (SMCr) realizou uma ação com o intuito de discutir e revisar a proposta pedagógica. Para isso, o departamento de Atendimento Infantil da Secretaria Municipal da Criança (SMCr), contou com o apoio de profissionais que também pudessem intervir no mesmo, como os pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, que davam a assistência aos profissionais da educação infantil.

Para que as propostas pudessem ter continuidade, no ano de 1999 o departamento de Atendimento Infantil da Secretaria Municipal da Criança (SMCr) realizou uma ação com o intuito de discutir e revisar a proposta pedagógica. Para isso, o departamento de Atendimento Infantil da Secretaria Municipal da Criança (SMCr), contou com o apoio de profissionais que também

pudessem intervir no mesmo, como os pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, que davam a assistência aos profissionais da educação infantil.

O documento “Educação Infantil: Caderno I – princípios e fundamentos” da RMC, cita que a partir do ano de 2000 as crianças maiores de 6 anos, começaram a ser atendidas nas escolas municipais de Curitiba por conta da implantação dos Ciclos de Aprendizagem pela Secretaria Municipal da Educação (SME), em que a pré-escola passou a constituir a etapa inicial do Ciclo I. Essas crianças de 6 anos frequentavam turmas denominadas Jardim III, mas com essa migração as professoras que atuavam nessas turmas passaram a atuar com crianças de cinco anos nas turmas de Jardim II, nas creches.

De acordo com o Currículo da Educação Infantil de Curitiba, a Educação Infantil passou por mudanças, que fizeram com que as crianças de 6 anos fossem inseridas nas escolas municipais de Curitiba. Diante dessa mudança, inicia-se às discussões sobre atualização da proposta pedagógica, elegendo como necessidade o estabelecimento de diretrizes para nortear a elaboração de propostas pedagógicas em cada unidade de educação infantil. Em 2000, é estabelecido o Decreto n.º 55/2001 que traz outra denominação, que de creche municipal passa a ser Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), como é até hoje.

Então em 2003, os CMEIs não são mais de incumbência da SMCr e passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação (SME), fazendo com que houvesse um maior cuidado com as propostas realizadas nestas instituições, assim como os profissionais que atuavam, dando maior significância a educação infantil. Com essa reflexão e esse maior cuidado com os profissionais que poderiam atuar nos CMEIs, os pedagogos e pedagogas passaram a compor o quadro de funcionários dessas instituições. A presença dos profissionais formados em pedagogia fez com que se repensasse as propostas pedagógicas da época.

No ano seguinte inicia-se a atuação do instituto “Avisa lá”⁴ em duas unidades de educação infantil: CMEI Solitude e o CEI conveniado Casa da Criança em São José. Neste mesmo ano houve o início da implantação dos Conselhos nos Centros Municipais Educação Infantil. Após a saída da Secretaria Municipal da Criança (SMCr), as creches de vizinhança – creches comunitárias – ficam sob a responsabilidade da Fundação de Ação Social (FAS), mas já no 2º semestre de 2004, estas também passam a receber encaminhamentos da SME, realizados pela equipe do Departamento de Educação Infantil.

No ano de 2005, começa a ser pensada as Diretrizes Curriculares na RME de Curitiba, estruturada com a participação dos profissionais da educação infantil, visto que são estes vivenciaram a experiências em sala de aula. A partir desse ano, os profissionais passaram a ter um quadro de horários fixo para estar em sala de aula e também para poderem realizar estudos a respeito da prática, o que chamamos hoje de horário de “permanência”.

É importante que nesse mesmo ano a Lei Federal nº 11.114/05 (BRASIL, 2005) passa por alterações em seu Artigo 6º da LDBEN, tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no ensino fundamental, sendo o mesmo ampliado para nove anos de duração por meio da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que mais tarde passou a ser dos 4 aos 17 anos de idade pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 (BRASIL, 2009), regulamentada pela Lei n.º 12.796/2013, estendendo a obrigatoriedade da escolarização às etapas da Educação Infantil (Pré-escola) e ao Ensino Médio, alterando o artigo 4º da LDBEN. Após a escrita das Diretrizes Curriculares na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), em 2005, é aprovado em 2009 no dia 11 de novembro, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

⁴ O Instituto Avisa Lá é uma organização não governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986 vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de educação infantil. A partir de 2002, passou atuar também no Ensino Fundamental (séries iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática. São exemplos dessa contribuição os diferentes programas de formação continuada que atingiram, até o presente momento, por volta de 200 municípios de diferentes estados brasileiros.

Com o avanço da educação infantil em Curitiba, o cenário já é outro. O que antes servia como uma área assistencial, em 2014 já tinha maior relevância pedagógica. Os educadores e educadoras que atuavam nas creches – denominadas em 2000 como CMEIs – agora precisavam ser professoras e professores da educação infantil, portanto, foi aprovada a lei nº 14.580 de 22 de dezembro de 2014 que reestruturou a carreira dos(as) profissionais da Educação Infantil da PMC e cria o cargo de professor(a) de Educação Infantil. Neste mesmo ano, profissionais da educação se reuniram para estudar os novos documentos nacionais, assim como as mudanças que estavam ocorrendo. Assim sendo, em 2016 foi criada a versão preliminar, intitulada Diretrizes Municipais da Educação Infantil: caderno de estudos, que surge com o intuito de discutir e refletir sobre as ações pedagógicas realizadas na educação municipal de Curitiba.

Destarte, os CMEIs passaram por transformações que envolvem a qualidade da educação, as interações com os adultos, assim como a formação continuada dos profissionais da educação.

2.2 Educação infantil e suas singularidades

Por meio das interações sociais, nós aprendemos sobre cultura, educação, crenças e valores, entre outras coisas. Essa troca de cultura e conhecimento ocorre em todos os lugares que frequentamos, com nossa família, colegas professores e muitas outras pessoas com quem convivemos diariamente, ou seja, esse aprendizado é constante e diário, não há um cessamento ou mesmo uma espécie de limite para que este seja impossibilitado de acontecer. As experiências e vivências são diferentes de lugar para lugar, mudam conforme a configuração de sociedade e costumes entre outras variáveis. Por essa razão é preciso que entendamos as crianças em seu contexto sócio-cultural. A ideia de infância foi uma transformação social e histórica, e, segundo Philippe Áries (1981), surgiu apenas por volta do século XIII.

Ariès destaca que:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para infância neste mundo (ARIÈS, 1981, p. 50)

Não havia diferenças estabelecidas entre o adulto e a criança, restava para ela o aprendizado das tarefas do dia a dia. A criança que até então era vista como um adulto em miniatura trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, era tratada da mesma forma que o adulto. A infância era considerada um período de transição sem importância e, conseqüentemente, o acesso da criança às singularidades da vida pela família era muito curto, tendo comunicações sociais e trocas afetivas realizadas fora do círculo familiar.

Ainda de acordo com Áries (1975), o modelo de criança na Idade Média tinha como simbologia o anjo, o menino Jesus e a criança nua. A imagem da Virgem com o menino Jesus no colo inspirou artistas da época, sendo referência para a reflexão sobre a maternidade e espelho para as famílias, que associavam a imagem à sua vida doméstica e idealizavam o papel da mãe. Depois desse processo, a criança começa a aparecer acompanhada dos pais, significando um ser frágil, como uma imagem de dependência.

É somente a partir do século XVIII que as crianças começam a ser reconhecidas em suas particularidades, ocupando um espaço maior no meio social, desta forma, principiava-se então a concepção de infância que conhecemos hoje. Costumeiramente, a educação adota métodos tradicionais e por vezes ultrapassados no ensino das crianças, optando por tarefas e rotinas cansativas. Muitas vezes o mesmo ocorre na educação infantil, esperando que crianças da primeira infância tenham comportamentos similares aos de um adulto, prezando pelo o silêncio e a produção de atividades com cunho tradicional, e pouco se utilizando a brincadeira como meio de diálogo entre criança e o adulto para uma construção coletiva do aprender, do brincar e do ensinar.

A educação infantil no Brasil é composta por dois grupos: creche de 0 a 3 anos e pré escola 4 a 5 anos em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. No artigo 29, (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013) que trata dessa etapa de educação, destaca-se a sua

finalidade, que visa o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A obrigatoriedade depende do sistema legal de cada país, no Brasil, na emenda Constitucional nº 59 de 2009, diz que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, isto é, independente do seu grau de escolaridade.

Essa etapa da educação básica tem como princípio despertar o imaginário das crianças, promovendo o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação, utilizando o lúdico como uma das principais ferramentas. Mas afinal, qual é a importância do brincar - principalmente – na primeira infância?

Segundo a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1999), a brincadeira e a imaginação não são inatas ao ser humano, são construídas (além do desenvolvimento biológico) a partir da convivência do meio estabelecida com a criança. Inicialmente a brincadeira infantil se dá a partir da reprodução de atos realizados pelos adultos que estão a sua volta e, por meio do convívio e dos estímulos dirigidos a ela, a criança repete pequenos gestos do cotidiano e desenvolve processos internos de compreensão da brincadeira e/ou do jogo, podendo a partir de certa idade transformar objetos aleatórios em objetos com significado apropriado para determinada brincadeira, por meio da imaginação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revisadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 tratam a educação infantil como uma etapa da educação básica na qual os fundamentos e princípios são indissociáveis um do outro, isto é, o cuidar e o educar lado a lado.

Mesmo com o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que a educação e o cuidado passam a ser legalmente considerados como função da educação infantil – estes já estavam em prática, mas de forma fragmentada – separação dada por conta contexto histórico da

educação infantil. Estes documentos salientam a importância e o cuidado para com as crianças pequenas, destacando a importância que a etapa tem para o desenvolvimento humano. A inclusão, a partir da Constituição Federal de 1988, de creches e pré-escolas no sistema de ensino, formando com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio a Escola Básica, apesar de já ter provocado avanços na área de Educação Infantil, necessita de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico realizado ao longo destas etapas, sem impor o modelo de uma etapa à outra, o que também nos leva a respeitar alguns princípios estabelecidos pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) como: éticos, políticos e estéticos.

Nessa perspectiva, os princípios éticos, ressaltamos a importância de estimular na criança as manifestações de suas vontades e de promover a sua autonomia, de forma a apoiar e valorizar ações em situações cuja mesma esteja como sujeito da ação. Os princípios políticos estão diretamente ligados aos princípios éticos, visto que, este deve criar situações para que as crianças possam realizar novas descobertas e ter uma participação ativa atestando a sua aprendizagem. Ao que diz respeito aos princípios estéticos está a valorização do ambiente saudável, que proporcione as crianças maior interação e estimulação. Desta forma se dá a importância das Diretrizes como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009 - 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017 - 2018) ainda retratam outras possibilidades para a organização curricular da educação destacando princípios, eixos e fundamentos que tencionam o trabalho na Educação Infantil. Barbosa (2019) menciona que intenções, ações e interações vigentes no cotidiano envolvem a construção de um currículo democrático e participativo, pautado nos princípios das DCNEs. Esse currículo democrático representa mudanças nas concepções, acabando com a ideia de um currículo prescrito. Deste modo, se propõe repensar as propostas pedagógicas para compreender as crianças e suas relações como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, levando em consideração o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental é importante destacar que no ano de 1971 a LDB nº 5692 tornou obrigatório oito anos de escolarização, mas foi o Plano Nacional de Educação, de 2001, que implantou o ensino fundamental com nove anos de duração, incluindo as crianças aos seis anos de idade. Essa obrigatoriedade adveio com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou a redação do inciso I do art. 208 da Constituição Federal, designando que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita nessa faixa etária, assegurando inclusive a sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria.

É importante salientar que o Estado tem a obrigação de fornecer a educação, no entanto, a obrigação em matricular é dos pais. O inciso IV restringe a educação infantil, em creche e pré-escola, para as crianças até cinco anos de idade. Para normatizar essa nova estrutura, foi promulgada a Lei nº 12.796/2013 que altera alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996 (LDB), que reafirma a obrigatoriedade da disposta pela Constituição (art. 208). A norma determina ainda, em seu art. 6º que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade.

Segundo a Constituição Federal (1988) sobre a educação infantil:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV, educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006) [...]

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As novas DCNEIs aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) representaram uma valiosa oportunidade para pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica.

Com a criança protagonista do seu próprio conhecimento e autora de culturas, o currículo da educação infantil em Curitiba (2017), apresenta o papel de unificar o conhecimento, articulando as experiências e os saberes das crianças. Desta forma, é considerado inicialmente o que a criança já sabe sobre o mundo para refletir o conjunto de ações efetivadas nos contextos pedagógicos e vivenciadas por elas mesmas. Assim sendo, nestas últimas décadas observa-se que o currículo na educação infantil deve ser aberto e maleável, refletindo sobre os sujeitos envolvidos nesse contexto. É importante refletir sobre o currículo de modo que a educação infantil garanta as crianças relações efetivas no contexto educacional, de modo a considerar a ampliação de saberes.

Deste modo, uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenhe um papel complexo no atendimento integral das crianças, portanto, as crianças precisam ser o foco para conceber os estabelecimentos educacionais, estando presentes em seus objetivos, suas

finalidades, sua organização e suas práticas cotidianas. Um exemplo disso passível é o estabelecimento da rotina e o uso das regras já na educação infantil que auxilia na organização do pensamento, possibilitando que professores/ as e/ ou pedagogos/ as, planejem ações a serem realizadas futuramente, lidando melhor com as sequencias.

Ao se promover uma Educação Infantil de qualidade é possível que as crianças passem com tranquilidade por um processo de transição. A educação infantil é o primeiro contato com os tempos e espaços educativos, período na qual terá seus anseios, suas inseguranças, suas expectativas, novos desafios e experiências que ficarão marcados, fazendo parte da sua construção histórico-social. Desse modo temos a importância de ter um olhar mais sensível, para a interface da passagem que as crianças fazem da Educação Infantil ao ingressar no Ensino Fundamental, momento este em que suas preocupações, ansiedades e expectativas configuram uma nova fase e etapa de ensino e desenvolvimento.

Nesta chave de análise, é a partir das primeiras interações vivenciadas na educação infantil, que as crianças desenvolvem a capacidade de interagir com os seus similares e é a partir dessa capacidade de interagir que emerge a cultura, a cultura de pares, discutira por Willian Corsaro (2011). Esse termo diz respeito as crianças que passam um tempo juntas e trocam experiências entre si.

De acordo com Corsaro:

Essa interação possibilita que as culturas sejam produzidas e compartilhadas entre as crianças. Segundo o autor, o termo cultura de pares refere-se a “um conjunto de rotinas ou atividades, artefatos, crenças e preocupações que as crianças constroem durante a interação entre elas.” (CORSARO, 2008, p. 1)

Através desses mecanismos a criança se torna apta à aprendizagem cultural, que parte da interação social estabelecida entre as crianças e seus pares, assim constituindo as suas características pessoais e sociais com a intenção de gerar logicidade nas atividades desenvolvidas pelos adultos com os quais convivem, isto é, primeiramente na família, na qual é a sua primeira

instituição social, as crianças vão refazendo e reinventando essa cultura, isto é, não só reproduzindo a cultura, mas também a transformando.

Segundo Corsaro (2011) a presença das crianças nas rotinas que são mediadas pelo adulto, ditas como culturais, em geral, sucedem durante os primeiros anos de vida na família e na educação infantil. Isso mostra o papel indispensável que as famílias e educadores exercem no desenvolvimento da cultura de pares e até mesmo sofrendo influências nas interações que as crianças terão com seus pares.

A cultura de pares possibilita que as crianças possam conhecer a si mesmo e ao outro, além de desenvolverem uma capacidade de respeitar a si e ao outro, com suas vontades e capacidade de conhecimento. Esse processo ocorre com a mediação do adulto, que interfere somente na observação, pois as crianças são capazes de fazer essas construções sozinhas, visto que as mesmas estão construindo além de pares, a sua subjetividade. Diante disso, são construídos alguns valores que interferem ou não, na aprendizagem de conceitos como certo e errado, mau e bom presentes nas relações humanas, que auxiliam na construção do “eu”.

Nesta perspectiva, é importante considerar os educadores como investigadores da cultura da infância e que a pesquisa deve ser contínua, constante e sustentada pela vida cotidiana na escola, devendo considerar outros aspectos presentes no currículo como parte do processo de aprendizado. Diante dessa discussão, é possível analisar e investigar que em uma escola em que as crianças “brincam muito” e/ou “conversam muito” exista um currículo tão presente e potente, capaz de acolher a criança no 1º ano com respeito e responsabilidade.

Nesse aspecto é muito importante salientar a importância das brincadeiras. Segundo Zanluchi (2005), ao brincar livremente e explorando a sua imaginação, a criança está se preparando para viver, pois a brincadeira é o modo de como elas conseguem compreender o modo de como as coisas são através do contato com o mundo social e físico. Deste modo a brincadeira e a

exploração se tornam de suma importância para o desenvolvimento infantil visto que a criança pode criar e transformar, gerando diferentes efeitos. Quando a criança é estimulada, acaba quebrando aquela relação de obediência ao objeto, dando um novo significado, na qual a criança pode explorar, imaginar, isto é, brincar livremente.

Nesta perspectiva de análise, é importante ressaltar que os CMEIs são instituições que inter-relacionam a cultura de pares/o brincar/o imaginar, proporcionando contato com outros adultos e diferentes crianças, criando condições para que as conheçam e descubram novos sentimentos. É essa fase que as crianças são mais estimuladas a perguntar e a refletir sobre as informações recebidas pelos seus pares e por seus professores, pois sentem mais segurança e autonomia, enquanto sujeitos desse processo.

O processo pedagógico deve ser pensado a partir dos princípios que norteiam a educação infantil do nosso município - estão presentes e descritos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, volume 2 – Educação Infantil, escrita em 2006 - além de considerar a criança que é produtora de conhecimento, uma vez que, por meio da interação e da brincadeira, produz e compartilha cultura.

O currículo da educação infantil de Curitiba (2017) – norteado pelo documento “Educação Infantil: Caderno I – princípios e fundamentos” - assegura que as especificidades dessa faixa etária sejam contempladas, criando possibilidades de vivências das infâncias, constituindo um grande campo de experiências com diferentes interações diante ao patrimônio histórico, cultural e socioambiental, acolhendo “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural” (BRASIL, 2018). Deste modo refere-se como base os documentos oficiais que auxiliam na construção dos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos centros de educação infantil e das escolas em Curitiba.

Diante da jornada de Curitiba para chegar aos dias atuais, atualmente temos um currículo para educação infantil que dialoga com a BNCC, com o intuito de tornar real para as crianças, professores e pedagogos a dimensão local, construído em conjunto aos profissionais da rede. A nova BNCC norteia os currículos das redes de ensino e propostas pedagógicas de todas as instituições, públicas ou privadas em rede nacional. Nesse contexto, a BNCC faz com que se pense no contexto local, respeitando a individualidade de cada criança e seu papel em garantir os direitos à aprendizagem. São as diretrizes juntamente com os currículos que levam os profissionais a refletirem sobre suas práticas cotidianas, resultando em uma educação de qualidade e igualitária.

3 DESAFIOS DO COTIDIANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) atua na educação básica, em especial nas etapas de educação infantil e ensino fundamental nos iniciais e 11 escolas de anos finais envolvendo as diferentes modalidades, como a educação especial e a educação de jovens e adultos. É composta por 545 unidades, sendo 185 escolas municipais – 3 escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial - 225 centros municipais de educação infantil (CMEIs), 10 centros municipais de atendimento especializado (CMAEEs), 75 centros de educação infantil conveniados (CEIs), 41 faróis do saber, uma rede de bibliotecas escolares, 2 gibitecas e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE).

Na RME de Curitiba, o Currículo da educação infantil (2017) é pensado refletindo sobre a identidade das crianças, na possibilidade de desenvolver integralmente as mesmas a partir de seus interesses. Além disso, é importante considerar os seus espaços físicos, na qual desempenham uma função primordial na socialização e no aprendizado das crianças. O Currículo da Educação Infantil de Curitiba traz princípios norteadores que refletem sobre as

ações e interações presentes no cotidiano escolar que comprometem na construção de um currículo democrático e com ações participativas, pautado nos princípios expostos na BNCC (2017). Esses princípios são precursores para as ações realizadas na educação infantil e têm por objetivo proporcionar às crianças uma educação que respeita e valoriza a infância, constituindo o alicerce para construção do Projeto Político Pedagógico, o qual reflete a identidade da comunidade educativa e precisa de renovação e atualização regulares a partir das ações e avaliações institucionais.

O currículo da educação infantil de Curitiba acompanha a BNCC (2018), na qual descreve que as experiências dos bebês e das crianças estão categorizadas em cinco campos de experiências: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A partir desses campos de experiências salientados pela BNCC, foram delineados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em três grupos etários: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Articulando questões referentes a transição, no que diz respeito ao ensino fundamental, o currículo da RME apresenta um diálogo com a BNCC no que diz respeito ao ensino fundamental, também temos um currículo que faz um diálogo com a BNCC, nas quais os planejamentos constituem-se como instrumentos que permitem a reflexão e o redimensionamento do trabalho pedagógico. Assim como a BNCC sugere, o currículo do ensino fundamental da RMC foi organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física); Matemática (matemática); Ciências da Natureza (ciências) e Ciências Humanas (geografia, ensino religioso, história) e está disponível em 5 Volumes. Logo abaixo temos um quadro apresentando as diferentes áreas do conhecimento presentes nos primeiros anos do ensino fundamental:

TABELA 1 – ÁREAS DO CONHECIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA RME DE CURITIBA

CIÊNCIAS DA NATUREZA	
CIÊNCIAS	
EIXOS	<ul style="list-style-type: none"> - Matéria e energia - Vida e evolução - Terra e universo
CIÊNCIAS HUMANAS	
ENSINO RELIGIOSO	
EIXOS	<ul style="list-style-type: none"> - O eu, o outro e nós; - Imanência e transcendência; - Organizações religiosas; - Lugares sagrados; - Sentimentos, lembranças e memórias; - Linguagens sagradas;
GEOGRAFIA	
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Relações espaciais topológicas elementares e projetivas: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, em cima, embaixo, antes, depois, entre, junto, separado, direita e esquerda. - Representação tridimensional (maquete e/ ou objetos) e representação bidimensional (mapa mental/desenho). - Simbologia: símbolos e códigos criados pela sociedade para representar e organizar o espaço. - Paisagem dos lugares de vivência e suas transformações. - Espaços de vivências: grupos sociais (família, escola e comunidade) e atividades desenvolvidas;
HISTÓRIA	
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade da criança: *História de vida, utilizando diferentes fontes, depoimentos orais (memórias) e objetos que se referem a si mesma e a outras crianças. *Crianças de hoje: quem são, o que fazem, seu cotidiano e grupos de pertencimento. - Os diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças, em diferentes tempos e espaços, a partir do uso de diferentes fontes. - Direitos e responsabilidades que regem as relações entre as crianças e os diferentes grupos.
LINGUAGENS	
ARTE	
EIXOS	<ul style="list-style-type: none"> - Artes visuais; - Música; - Teatro; - Dança;
EDUCAÇÃO FÍSICA	
EIXOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica; - Jogos e brincadeiras; - Dança; - Lutas;
LINGUAS ESTRANGEIRAS	
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação sobre a Língua Estrangeira/ cultura em estudo; - Cumprimentos, saudações e comunicação para

	apresentações pessoais; - Comunicação sobre partes do corpo; - Comunicação sobre números e quantidades; - Comunicação sobre cores e formas; - Comunicação sobre dias da semana e meses do ano; - Comunicação sobre objetos de sala de aula; - Comunicação sobre brinquedos e brincadeiras; - Comunicação sobre animais; - Comunicação sobre frutas;
LINGUA PORTUGUESA	
CONTEÚDOS	- Relações com a oralidade; - Construção do sistema de escrita alfabética (SEA); - Direção da escrita; - Compreensão e interpretação; - Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero textual; - Ampliação vocabular; - Argumentação; - Coerência e coesão; - Concordância nominal e verbal; - Organização tópica do conteúdo; - Leitura maiúscula e minúscula; - Segmentação de palavras; - Sinais de acentuação e sinais gráficos; - Sinais de pontuação; - Produção de textos; - Leitura literária;
MATEMÁTICA	
EIXOS	- Números e operações; - Pensamento algébrico/álgebra; - Grandezas e medidas; - Geometria;

FONTE: Currículo do ensino fundamental da RMC (2019)

Ao citar o processo de transição, o currículo da RMC traz o acolhimento como um dos fatores mais importantes, na qual devemos olhar com sensibilidade.

Segundo o currículo do ensino fundamental da RMC:

No que diz respeito à transição entre etapas e fases da escolaridade, é necessário que os profissionais da escola tenham esse olhar sensível e cuidadoso para com os estudantes, implicando na articulação de ações e estratégias em que seja assegurada a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o que requer planejamento e consolidação de um trabalho pedagógico no qual seja possível fluência na passagem de uma etapa ou fase para outra. (CURITIBA, 2019, p. 30, 31)

É preciso pensar na trajetória das crianças para chegar até o 1º ano do ensino fundamental, isto é, desde o ingresso das crianças na instituição até a mudança de etapa da Educação Infantil para a etapa do Ensino Fundamental. O currículo atual do ensino fundamental (2019) sugere que as sejam planejadas considerando a criança em sua integralidade e subjetividade, sem

rupturas entre os diferentes momentos, sendo imprescindível acolhermos suas dúvidas, inquietações, necessidades e curiosidades, assim como de seus familiares.

O Currículo do ensino fundamental de Curitiba viabiliza as escolas organizarem o trabalho pedagógico em interesse à aprendizagem das crianças com ações pedagógicas efetuadas pela equidade da educação. Nesse âmbito, podemos concluir que o currículo do ensino fundamental da RME de Curitiba, está de acordo com a BNCC, validando os princípios de garantir um currículo em ação, na qual certifica os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos previstos na BNCC, considerando a fase de desenvolvimento em que se encontram os estudantes, seus interesses, suas necessidades e suas formas de ver o mundo, consolidando uma proposta pedagógica que ultrapasse a realidade imediata dos estudantes (BRASIL, 2017).

Deste modo, esse currículo articula os conhecimentos científicos e históricos que os educandos trazem de seu cotidiano, o que contribui para que os sujeitos continuem a aprender ao longo da vida, melhor compreendam a realidade e possam, assim, “colaborar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”. (CURITIBA, 2019)

O ensino fundamental da RME está organizado em ciclos de aprendizagem. Os Ciclos de Aprendizagem são estruturados da seguinte forma: Ciclo I – 1.º, 2.º e 3.º anos, ciclo II – 4.º e 5.º anos, ciclo III – 6.º e 7.º anos e ciclo IV – 8.º e 9.º anos. Essa organização curricular faz com que as escolas pensem em melhores ações educativas, na qual permitam que esses estudantes sejam os principais sujeitos da ação, viabilizando maior interdisciplinaridade e contextualização, nas quais asseguram comunicação entre todas as áreas.

Quando as crianças ingressam nos primeiros anos do ensino fundamental, uma das dificuldades presentes é o tempo e espaço, que delimita muito o desenvolvimento das atividades. É importante que haja um currículo que considera as crianças e os conhecimentos historicamente produzidos, tanto para a vida escolar do educando, quanto para vida social do mesmo,

distribuindo conteúdos a serem estudados e atividades a serem executadas durante o seu percurso.

Nesta perspectiva de análise, para que a transição seja um processo mais tranquilo, o ideal é jamais pensar na educação infantil como uma etapa preparatória, mas sim como a etapa inicial da educação básica, na qual a criança se desenvolve integralmente, de modo a atender especificamente cada necessidade e as individualidades das mesmas. Assim, a transição entre educação infantil e o ensino fundamental tem que ser pensada, ressignificada e organizada a partir do currículo, da organização dos tempos e espaços, e das práticas educativas. Durante as práticas educativas, enfrentamos diversos fatores que impossibilitam a execução dos planejamentos, como a falta de tempos e espaços que possibilitem melhor desempenho do mesmo.

3 1 Tempos e espaços: pensando em uma transição adequada

O professor imerso na realidade escolar busca diariamente aprimorar suas práticas educativas com o intuito de atender a demanda do currículo escolar, bem como atender as necessidades e peculiaridades de suas crianças. É através das múltiplas linguagens que as crianças expressam emoções e desejos. Deste modo é importante que os espaços sejam pensados de modo a contribuir na interação entre seus pares e o conhecimento, pois a criança é um sujeito de direitos que participa ativamente do processo de construção de saberes sobre si e o meio em que está inserida.

As múltiplas linguagens se inter-relacionam, atribuem sentido e ressignificam as práticas cotidianas, configurando uma complexa rede, aberta para muitas possibilidades, pois “todas as expressões se constroem em reciprocidade e possibilitam gerar outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência” (HOYUELOS, 2006).

É importante que os educadores considerem as dificuldades e singularidades das crianças durante esse processo, de modo a não considerar somente a demanda curricular, mas também promover momentos de maior interação com suas crianças. A visão que se tem do Ensino fundamental é de que ao ingressar as carteiras ficam enfileiradas, o lúdico não é mais tão

importante assim e de que para aprenderem se deve utilizar os livros, cadernos e aulas expositivas. Essa visão não é propriamente adulta. Neste sentido, observa-se em várias escolas que o primeiro ano do ensino fundamental é tão distinto da Educação Infantil que muitas crianças já subtendem que nesse período as brincadeiras cessam. Mas como olhar esse período de transição com mais sensibilidade?

Como discutido anteriormente, a cidade de Curitiba propõe um currículo da Educação Infantil que seja flexível e dinâmico, de modo a se aprofundar nas diferentes áreas do conhecimento como: da arte, da ciência, da tecnologia, das manifestações culturais e sociais, da natureza e do meio ambiente, entre outros. Nessa perspectiva, se reconhecem seus direitos descritos no currículo da educação infantil de RMC (2017) cujos são essenciais para o desenvolvimento infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Conviver com outras crianças e adultos, utilizando diferentes linguagens; Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos; Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades; Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza; Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural“ (CURITIBA, 2017).

Segundo os documentos da RME, a educação infantil deve proporcionar momentos para que as crianças possam expressar suas opiniões, desejos e autonomia, explorando o espaço em que estão inseridas e manifestar as suas vontades. Diferente de só “ouvir” sobre conceitos, a experimentação é muito importante para a aquisição da linguagem, portanto, a criança precisa ir além.

Desta forma, é preciso que haja o manuseio e manipulação de objetos, questionando essas experiências vivenciadas no dia a dia, nas quais permitem a construção de conceitos. As crianças pequenas vivem em torno da

brincadeira, portanto, na educação infantil, não devemos separar a brincadeira do aprender, pois com certeza é mais fácil e divertido aprender brincando. Essa lógica nos faz pensar nos espaços adequados junto com a rotina a ser estabelecida às crianças, que acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens.

Documentos anteriores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trazem os espaços na educação infantil como lugares de encontros entre crianças, entre adultos e crianças, e essas relações devem ser permeadas pelo respeito à infância, com a efetivação de interações de qualidade. Isso resulta em novas experiências, aprendizados e desafios no decorrer do cotidiano. Um ambiente bem pensado e propício, colabora com o desenvolvimento das crianças, fazendo com que aos poucos as crianças ganhem autonomia e socializem com o ambiente, na qual a partir do momento que ingressam nos espaços escolares, fazem parte. Essa proposição nos leva pensar no quão importante são os espaços escolares e tempos organizados para o desenvolvimento e integração da criança com o ambiente e com as pessoas que estão a sua volta.

Estudos de Zabalza (1998) investigam o conceito de ambiente e espaço a partir de quatro dimensões: aspectos físicos, funcionais, temporais e relacionais. A primeira vincula-se aos aspectos físicos, na qual diz respeito a um espaço acolhedor; a segunda aos funcionais, na qual se possui recursos disponíveis, exercendo finalidade educativa; a terceira, aos temporais, que refere-se à organização do tempo, portanto, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços e por fim, aos relacionais que refere-se às diferentes relações que se estabelecem entre as crianças e entre essas e os adultos. É muito importante pensar no tempo e nos espaços como potencializadores na interação entre as crianças e diferentes formas de se estabelecer rotinas. De acordo com Zabalza (1998) o termo ambiente e espaço têm conotações diferentes, já que espaço seria o espaço físico propriamente dito e o ambiente o resultado da articulação entre as dimensões físicas, temporais, funcionais e relacionais. Essas dimensões estão interligadas, partindo do pressuposto de que em um ambiente o espaço físico influencia nas relações, favorecendo ou desfavorecendo a interação espaço – criança,

criança - criança e criança – aprendizado. Dessa forma o contexto do ambiente deve estar em constante transformação considerando que cada sujeito se relaciona com ele de determinada maneira.

A organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e das escolas que ofertam Educação Infantil possui grande potencial para continuamente propor novos e interessantes desafios às crianças. De acordo com essas orientações, o planejamento e a organização dos espaços e dos materiais refletem as concepções dos profissionais da instituição sobre a educação da criança: “o espaço da instituição como um todo irá traduzir um modo de ver e pensar sobre a criança, a infância, os profissionais, as famílias que dele participam” (CURITIBA, 2006, p. 36).

Ao planejar os espaços de brincar e de expressão de outras linguagens infantis, é necessário ir além dele, isto é, não pensar somente no espaço como físico, mas sim em um ambiente favorável para o desempenho de atividades que constituem relações. Portanto, na Educação Infantil da RME de Curitiba, o espaço pensado desta forma não é considerado apenas por suas características físicas, mas como um ambiente educativo. Quando são consideradas as quatro dimensões analisadas por Zabalza (1998), o espaço institucional torna - se objeto pedagógico, de modo que o educador possa planejar propostas, de modo que as brincadeiras sejam pensadas em onde, quando, como e com quem irão ocorrer.

Portanto, na transição da educação infantil para o ensino fundamental faz-se necessário que as modalidades organizativas do tempo e do espaço consistam em: atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos e atividades ocasionais. Já no Ensino Fundamental verificamos que há uma mudança em relação aos tempos e espaços, priorizando mais a questão dos conteúdos em áreas do conhecimento. De acordo com o documento curricular da rede municipal de Curitiba, a principal finalidade desse currículo é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento do letramento científico, de modo a possibilitar uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

Nessa perspectiva, após observar os currículos da RME, compreendemos que a interação, os estímulos e a troca de experiências, como primordiais no desenvolvimento da criança como parte da sociedade. Ao considerarmos os tempos e espaços disponíveis para a implementação de um currículo flexível, é importante salientar que tudo no ambiente escolar influencia na educação da criança, sendo no ambiente, nos diferentes modos de organização, cores etc., pois desenvolve potencialidades e propõe novas habilidades cognitivas, motoras e afetivas.

Sendo assim, o processo de aprendizagem acontece nos espaços dispostos à essas crianças, espaços esses que são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, na qual a criança é a própria autora de seu conhecimento. Lima destaca: “O espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela” (LIMA, 2001, p.16). Um espaço bem organizado é importante para o sucesso na aprendizagem, portanto, um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, na qual, elas tenham autonomia para brincar e criar de forma autônoma, é indispensável durante esse processo de transição. O espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a sua faixa etária, isto é, de modo a propor desafios que a farão avançar no desenvolvimento de suas habilidades. Desta forma, professores e professoras devem ter consciência de que é importante ofertar espaços que estimulem e proporcionem momentos de aprendizado, exploração e troca de saberes.

Conforme discutido anteriormente, tempo, espaço e relações que estes proporcionam, precisam ser pensados considerando a faixa etária dessas crianças, visto que, cada uma delas está em uma fase de desenvolvimento. Com esse pensamento voltado ao desenvolvimento das crianças, é possível criar ambientes que proporcionem liberdade, potencializando as propostas recorrentes sugeridas pelo currículo da educação infantil da RMC (2017), como por exemplo, retornar a propostas realizadas em outros momentos, seja um desenho, um jogo, leitura, faz de conta, brincadeiras, entre outros.

Diante disso, é de extrema relevância para os processos de transição que a organização desses espaços internos e externos, sejam oportunos a elaboração de brincadeiras, a disponibilidade de objetos manipuláveis - que não precisam necessariamente ser brinquedos prontos, mas sim construídos por eles – possibilitando a imersão no meio cultural e social, atribuindo diferentes sons, cores, texturas, dimensões e outros atributos. Desse modo, podemos comparar os espaços e tempos pensados para a educação infantil e para o ensino fundamental, nas quais muitas vezes as escolas municipais não possuem a mesma estrutura para atender as crianças advindas de CMEIs, promovendo curiosidade, exploração, encantamento, questionamentos, teorizações e conhecimentos em relação ao mundo físico, natural e sociocultural, aproximando-se e distanciando-se da realidade quando vivem personagens e transformam objetos e brinquedos pela brincadeira (CURITIBA, 2017).

Além de proporcionar momentos de interação e de desenvolvimento, os tempos e espaços possibilitam maior reflexão aos professores e pedagogos, que podem observar diferentes modos de agir das crianças entre elas e em relação ao processo pedagógico, sobre nossa prática, podendo reorganizar e replanejar, oportunizando novos espaços, tempos e materiais para que aconteçam aprendizagens de modo mais lúdico prazeroso tanto em CMEIs quando durante o processo de transição.

De acordo com Sônia Kramer (2011), a educação infantil e o ensino fundamental não podem ser vistos de maneira distintas, pois necessitam oferecer à criança e aos seus familiares receptividade. Ao refletirmos sobre a visão da autora, podemos perceber o quão importante é proporcionar um ambiente acolhedor para receber as crianças, em que possam criar, brincar e aprender prazerosamente no contexto em que estão inseridas.

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a

aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (KRAMER, 2011, p. 80).

Segundo Kramer (2011) cabe à instituição e ao professor favorecer esse novo caminho, buscando novas estratégias e criando novas situações de aprendizagens para que a aquisição de conhecimentos seja significativa para todas as crianças, isto é, levando em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural. Partido deste pressuposto é indissociável pensar que para cumprir com o objetivo é importante planejar considerando esses tempos e espaços, assegurando para além do reconhecimento das especificidades etárias ou da utilização ampla dos espaços externos ou internos, o direito a ser criança, e ao reconhecimento da importância da sua participação ativa neste processo de ensino-aprendizagem.

3.1.1 O processo de transição entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental na rede municipal de Curitiba

Neil Postman (1999) apresenta diferentes pesquisas referentes a construção social da infância. O autor enfatiza em suas obras, que a infância está em processo de desaparecimento, nas quais a brincadeira está perdendo a importância, de modo a não considerá-la como parte do desenvolvimento. Trata-se da escolarização da infância⁵, que abrange da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo estabelecida por diferentes práticas educativas tencionando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de diferentes idades e em diferentes etapas da educação básica. Desta forma, os espaços e tempos devem ser pensados de formas diferentes, visando a necessidade de cada faixa etária e etapa de desenvolvimento.

A BNCC prevê que devem ser consideradas medidas que assegurem um percurso contínuo de aprendizagens entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. O processo de transição da educação infantil para os anos

⁵ Para Postman, em sua obra: "O desaparecimento da infância" (1999) a infância está em processo de desaparecimento, para ele o acesso à informação é o grande responsável pela aproximação entre o mundo da criança e dos adultos e, conseqüentemente, do desaparecimento da infância. O autor faz ainda uma relação entre o surgimento da infância e os processos educacionais que envolvem a criança.

Iniciais do Ensino Fundamental é um momento que exige maior cuidado, para que haja continuidade do processo educativo e não uma ruptura traumática.

De acordo com a BNCC:

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

Uma transição proveitosa, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) depende desse cuidado - acolhimento - que leva em consideração toda a trajetória da criança até então. O ideal é promover uma ponte entre uma fase e outra, sem assustar a criança e nem fragmentar seu aprendizado.

Como descrito no documento criado pela SME “Processos de transição das crianças da educação infantil: práticas e reflexões”, no ano de 2016 as equipes os departamentos de educação infantil e do ensino fundamental precisam promover encontros com intuito de aproximar os profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental de Curitiba, assim com o intuito de reconhecer suas especificidades, viabilizando a articulação entre as etapas.

Conforme exemplifica o documento, para que ocorra a transição, os núcleos devem planejar primeiro um momento para que ocorra a integração entre os departamentos, depois das equipes de Núcleos Regionais da Educação (NRE), para que possa se planejar ações educativas que visem à visibilidade da importância de um processo de transição de acolhimento das crianças. Da mesma forma, o documento descreve que professores e pedagogos precisam se encontrar para que possam refletir sobre suas práticas no cotidiano em sala de aula.

O documento ainda descreve que é a partir dos encontros que os professores e pedagogos podem pensar nos princípios que norteiam seus trabalhos, planejamentos e avaliações, refletindo o modo como esse processo de transição deve ser realizado. Conforme apresentado no documento, a

realização dessas ações torna o processo de transição exitoso, pois fazem com que se pense mais nesse processo, dando maior engajamento na orientação dos profissionais de educação de modo a reestruturarem suas práticas pedagógicas olhando para cada criança em sua singularidade compreendendo o que importa a elas e no momento que trânsito de uma etapa para outra.

Destarte, para que ocorra uma transição mais intergrada, a passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental como descrito anteriormente é preciso estabelecer um diálogo entre os profissionais da educação dessas duas etapas da Educação Básica, em que ambos possam compreender e respeitar as características e especificidades de cada uma, sem cobranças desnecessárias e sem a intenção de sobrecarregar as crianças antecipando processos.

E, de acordo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 35)

É importante também, que esse diálogo se estabeleça com antecedência, não acontecendo apenas nos últimos dias da passagem de um ano para o outro, de modo a oportunizar a vivência de atividades que possam amenizar essa transição entre as crianças. Portanto, no início do ano, é importante se pensar em propostas pedagógicas que supram essas necessidades.

Ao ingressar em uma nova turma - principalmente se for em outra escola - é importante que haja um período para a adaptação, assim as crianças poderão se sentir acolhida no ambiente em que estão inseridas. De acordo com o Parecer 20/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e

curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2009, p. 7)

Outra ação necessária é ouvir as crianças e considerar suas hipóteses, podendo, na sequência, promover outras ações que aproximem as crianças do espaço da escola no 1º ano. Ouvir e refletir sobre o que as crianças têm para dizer faz com que haja a possibilidade de organizar práticas educativas a partir dos interesses manifestados pelas crianças, para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. Desta forma poderá evitar rupturas de transição subsidiando a continuidade de sua educação e trazendo o papel que o brincar tem nessa fase.

Ainda de acordo com a BNCC:

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 35);

É preciso pensar em práticas educativas que auxiliem a organizar o cotidiano, mas não prenda essas práticas educativas em uma bolha capaz de controlar. As práticas educativas precisam a provocar o interesse das crianças em aprender, sem interpretar a sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental como algo monótono. Mas como essas práticas podem ser acolhedoras às crianças em período de transição sem distanciar o currículo escolar? Quem acolhe esses professores de Educação Infantil que fazem esse acolhimento durante a transição?

É necessário que haja um processo formativo para os professores para que sejam pensados planejamentos para os processos de transição. No planejamento, o/a professor/a e o/a pedagogo/a precisam pensar em

desenvolver práticas que contemplem o que o currículo pede, mas se faz necessária a reflexão desse planejamento na prática pedagógica de modo a atender a individualidade de cada criança durante esse processo.

Ao refletir sobre essas práticas educativas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso resignificar o currículo, pensando nas singularidades das crianças, tempos e espaço, reconhecendo o presente, sem subestimar o que já passou, utilizando o passado para agregar nesse processo de transição o tornando mais confortável e proveitoso possível.

O objeto de pesquisa de Moss (2011) é exatamente essa relação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Segundo o autor, com o ingresso da criança no 1º ano do ensino fundamental muda – se o tempo de permanência, algumas estruturações culturais e estrutura física. Moss (2011) sugere em seu artigo quatro possibilidades de bom desempenho entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

- a) Preparar as crianças para a escola;
- b) Distanciamento - impasse, educação e cuidado.
- c) Preparando o ambiente escolar para as crianças - mudar os tempos e espaços para suprir as necessidades das crianças;
- d) Pensar em uma possível convergência – culturas diferentes que se expressam em valores e práticas diferentes. Para operar juntas, é preciso examinar melhor as diferenças e buscar de forma colaborativa uma construção conjunta.

Assim, torna-se fundamental que o professor do ensino fundamental saiba como foi a trajetória daquela criança na educação infantil, o que as crianças já conseguiram desenvolver, quais são as maiores dificuldades e quais são seus potenciais. Isso vai ajudar a pensar em uma transição mais saudável, respeitando os conhecimentos que aquela criança traz.

Os autores Neves; Gouvêa; Castanheira (2011) no início de seu arquivo apresentam um percurso histórico e algumas vivências sobre essa temática através de pesquisas de campo e observações realizadas com um grupo de crianças em processo de transição do pré para o 1º ano do ensino

fundamental. Deste modo a sua pesquisa apresenta uma perspectiva interacional, que permitiu investigar como se dava o uso dos tempos e espaços para garantir estratégias de atividades a serem realizadas durante esse processo. Desta forma se torna possível fazer um mapeamento das atividades desenvolvidas e dos espaços utilizados a fim de comparar o novo espaço e as experiências vivenciadas anteriormente pelas crianças na Educação Infantil. Desta forma, também foi possível verificar um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar dessa etapa da educação básica.

Argumentamos que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido, a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea. [...] (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p.138).

Durante esse processo é importante compreender quais as continuidades e discontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento da transição, bem como elas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professores, pedagogos e familiares.

3.1.2 Quais são as mudanças e permanências presentes no processo de transição escolar

Na educação infantil, o aprendizado é pautado pela interação e pelas brincadeiras, ou seja, ele também é menos rígido. Isso não quer dizer que não há regras, a própria BNCC determina direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como campos de experiências a serem trabalhados. De acordo com o Currículo da Educação Infantil de Curitiba, o aprendizado é menos rigoroso, mas também pautado por regras e combinados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como campos de experiências a serem trabalhados. O ponto é que na educação infantil, o enfoque primordial é desenvolver e estimular as crianças, da forma mais organizada e planejada, isto é, utilizando

o lúdico. Isso faz com que a avaliação com que a avaliação venha de encontro com o desenvolvimento integral das crianças.

O ensino fundamental é a maior etapa da educação básica. Possui nove anos de duração, atendendo crianças de 6 a 14 anos, sendo dividida em duas fases: Anos iniciais (Ensino Fundamental I) e Anos Finais (Ensino Fundamental II). Quando a criança ingressa no 1º ano do ensino fundamental, a escolarização se mais presente, a brincadeira dá lugar a atividades mais estruturadas e desafiadoras, o parquinho não é mais utilizado por eles e as carteiras passam a ser “seus lugares”. A interação também ganha outra intensidade, à proporção que os alunos precisam afirmar sua identidade e se relacionar no coletivo. Desta forma, a avaliação e a retenção ganham importância e elas passam a ser avaliados e cobrados com maior intensidade.

Segundo a BNCC é nessa fase que os alunos fazem relação com múltiplas linguagens, inserindo os usos sociais da escrita e da matemática, permitindo a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e mais adiante dela. Nesse sentido, como já citado anteriormente, é importante que se considere os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim a BNCC traz uma síntese de aprendizagem, que serve como indicativo de elementos que são explorados na educação infantil e devem ser aprofundados no ensino fundamental. Vejamos a seguir um quadro que sintetiza essas aprendizagens ilustrando as diferentes áreas do conhecimento na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental:

TABELA 2 – CAMPOS DE EXPERIENCIA – EDUCAÇÃO INFANTIL

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>

Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p>

	Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).
--	---

FONTE: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA, 2018.

Assim como sugerem os documentos que regem essa prática – currículo da RMC e a Base Nacional Comum Curricular - é importante que os anos iniciais do ensino fundamental, disponha de recursos pedagógicos que valorizem situações lúdicas de aprendizagem, ampliando as experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil, considerando que essas crianças passam por diversas mudanças físicas, cognitivas, sociais e afetivas.

De acordo com a BNCC:

[...] essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2018, p. 35);

Vejamos a seguir uma tabela com as diferentes áreas do conhecimento que estruturam o currículo do ensino fundamental da RMC:

TABELA 3 – ENSINO FUNDAMENTAL EM CURITIBA

ENSINO FUNDAMENTAL	
Áreas do conhecimento	
Linguagens	- Língua Portuguesa - Arte - Educação Física - Língua Inglesa
Matemática	- Matemática
Ciências da Natureza	- Ciências
Ciências Humanas	- Geografia - História
Ensino Religioso	- Ensino Religioso

FONTE: Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

É possível perceber que há mudanças na composição dos conhecimentos escolares, contudo há similaridades como as áreas de conhecimento, nas quais sofrem algumas modificações em como são desenvolvidas essas práticas educativas a partir das novas racionalidades. São essas práticas educativas que precisam ser repensadas, como: a arte educativa, o brincar e as brincadeiras, que são importantes para o processo educativo. Durante esse período de transição, as crianças estão passando por mudanças que são fundamentais em seu desenvolvimento, resultando em vivências ressignificadas em relação à elas mesmas, com os outros e com mundo. A inserção no mundo letrado no 1º ano deve ocorrer de maneira processual, bem como a aprendizagem da fala, ou seja, a alfabetização é um processo que também perpassa uma trajetória em sua significância e função.

Assim, os anos iniciais do Ensino Fundamental são destinados à alfabetização das crianças, na qual faz a fusão entre a cultura letrada e o sujeito, que tem como mediador o professor sendo resultado de um processo histórico-cultural, onde a linguagem e a aprendizagem ocupam papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças adquirem autonomia intelectual, compreensão de normas e valores sociais, desenvolvendo com mais clareza noções de cidadania sem a necessidade de imposição para isto.

Como citado anteriormente, é a partir das múltiplas linguagens que as crianças expressam emoções e desejos. Entre as linguagens expressas no Currículo da Educação Infantil de Curitiba, temos: arte, movimento, brincar, brincadeiras e o lúdico, que representam práticas sociais e culturais, com o intuito de apreciar e participar de diferentes produções sonoras, escutar, movimentar-se, imitar e explorar, ajudando a ampliar a percepção das crianças diante dos eixos da arte, do movimento e do lúdico, que também são significativos no processo educativo. As múltiplas linguagens são descritas no currículo da RMC linguagens que transformam ideias, conceitos e proposições ao longo do tempo, acompanhando os passos evolutivos da humanidade.

Essas múltiplas linguagens, acredito, devem permanecer e serem preservadas no processo de transição. Pois, é importante que além do foco principal o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, os professores e professoras proporcionem a produção de textos nas diferentes linguagens, como a arte, o cantar, brincar e o explorar. Manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir, conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/ corporais, são requisitos indispensáveis no desenvolvimento dos sujeitos, independente de sua faixa etária. Para que aconteça a leitura de mundo, o letramento vai adiante do texto escrito. A Arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas, além de favorecer o reconhecimento de semelhanças e diferenças, em uma perspectiva que vai além do discurso verbal. Diante disso, dar continuidade nessas múltiplas linguagens que se fazem tão presentes na Educação Infantil é de suma importância de modo a envolver a experiência com a apropriação.

No processo de transição, como dito anteriormente, a brincadeira faz parte do desenvolvimento da criança sendo reflexo do mundo interior, do que acredita, do que sabe e do que imagina, expondo sua criatividade, naturalidade e emoções. Na escola, a brincadeira deve oferecer para a criança um ambiente mais acolhedor, agradável e cheio de possibilidades para a aprendizagem, desta forma, a brincadeira é um importante mecanismo para o desenvolvimento de aprendizagens da criança, em aspectos intelectuais e sociais.

Entender o processo que envolve o aprender e o ensinar no mundo da leitura e da escrita são de suma importância para o trabalho significativo, mas a aprendizagem tem muito mais significado para criança quando ela consegue relacionar ao seu cotidiano e quando essa aprendizagem parte de um momento prazeroso envolvendo atividades lúdicas, isto é, a partir da brincadeira.

Nesta perspectiva de análise, no 1º ano, pode ser interessante manter práticas educativas realizadas na educação infantil, como nesta perspectiva de análise a relação com alguns experimentos e propostas de interação, de modo

a promover sempre a autonomia das crianças nesse período de escolarização. Na proporção em que as crianças vão se adaptando à uma nova rotina, pode se inserir gradativamente, mas conteúdos significativos para as aprendizagens nesta etapa de ensino, visto que, como citado anteriormente, nos primeiros anos devem ser incorporadas as aprendizagens que já eram existentes na educação infantil, considerando que no 1º já possuem conteúdos e diferentes disciplinas.

Desta forma as brincadeiras e os jogos no espaço escolar são capazes de transformar esse ambiente tão tencionado em um espaço agradável e prazeroso, permitindo que a criança se aproprie do conhecimento. Pensar e ter, tempos e espaços disponíveis para jogos e brincadeiras no processo de alfabetização são uma tarefa de suma importância, que deve ser proporcionada e direcionada pelo professor e equipe pedagógica, com o intuito de instigar as crianças a imaginar e a criar, colocando em prática seus conhecimentos.

Além dos princípios que regem o brincar, temos outras propostas recorrentes que são tão importantes quanto, quais práticas socioculturais que são construídas a partir das interações e relações que se estabelecem. Partindo desse pressuposto, é fundamental que voltemos a pensar e refletir sobre os tempos e espaços, que se fazem tão presente diante a essas propostas, considerando as linguagens, o tempo, o espaço e os materiais durante o processo, pois:

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito (BRASIL, 2009c).

Assim, desenhar, modelar, cantar, dançar, dramatizar, escrever, ler, ouvir histórias, conversar, brincar e jogar, entre outras formas de expressões infantis, são ações importantes para o cotidiano das crianças não só durante a

educação infantil, mas também seria importante que permanecessem durante esse processo de transição e no decorrer de sua jornada escolar.

4 COMO AS PEDAGOGAS DESCREVEM O PROCESSO DE TRANSIÇÃO NA PRÁTICA

Para que houvesse uma discussão maior sobre como ocorre esse processo de transição, houve interesse de realização de uma pesquisa de campo. Essa pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas, nas quais infelizmente por conta da pandemia de Covid – 19, não puderam ser realizadas presencialmente. Diante disso foram elaborados dois questionários, na qual, um destinado à pedagoga de uma escola municipal de Curitiba e outro destinado a um CMEI próximo à escola municipal.

A entrevista via questionário foi realizada a fim de compreender o processo de transição, na qual buscou-se o método de pesquisa qualitativa como técnica de abordagem ao objeto de estudo deste trabalho, por meio das entrevistas foi possível observar que o processo de transição ainda é uma questão a ser abordada com mais sensibilidade e com mais aprofundamento para que seja um processo mais tranquilo e proveitoso, não só para as crianças, mas também aos professores e familiares. Minayo diz que:

O tema de uma pesquisa indica uma área de interesse a ser investigada. Trata-se de uma delimitação ainda bastante ampla [...] contudo, é necessário para a realização de uma pesquisa um recorte mais "concreto", mais preciso deste assunto. Ao formularmos perguntas ao tema e ao assunto proposto, estaremos construindo sua problematização (MINAYO, 2012, p.37).

Nos capítulos anteriores buscamos refletir sobre os documentos oficiais em relação às práticas educativas desenvolvidas durante o processo de transição do pré para o 1º ano do ensino fundamental. Diante da verificação dos documentos foi possível constatar que as leis estabelecem todo aparato em relação à matrícula, ao ingresso, à permanência, ao desenvolvimento pedagógico e total do aluno, garantem seus direitos, asseguram um currículo e proposta pedagógica integrados (aprender e brincar) indispensáveis em sua formação ética, estética e política, bem como um ensino de qualidade e, principalmente a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, de modo que o aluno sinta-se acolhido dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas dificuldades que vivenciamos na transição de um segmento para outro.

Assim, houve alguns questionamentos que nos levaram a investigar o que ocorre na passagem da educação infantil para o ensino fundamental na RMC. Neste capítulo, apresentamos a entrevista realizada com duas pedagogas, uma de uma escola municipal de Curitiba e outra de um CMEI da mesma regional, pois as crianças que saem do CMEI apresentam grande possibilidade de ingressar nessa escola.

Nesta perspectiva, solicitamos a autorização para realizar a entrevista com as pedagogas com o objetivo de analisar o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental na rede Municipal de Curitiba. Clarificando que essa entrevista se refere a período anterior à pandemia de Covid-19 (2018 – 2019).

Ressalto que as respostas da entrevista foram coletadas por meio de formulários Google, pois conforme dito anteriormente não foi possível realizar uma entrevista presencial, o que impossibilitou maior exploração das respostas coletadas. As perguntas foram realizadas de acordo com as necessidades de saber sobre as instituições. Vejamos a seguir uma tabela com as perguntas respostas realizadas:

TABELA 4 – ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DE UM CMEI DE CURITIBA

PEDAGOGA DO CMEI	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
Considerado o Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Curitiba: O que é apresentado em relação à transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental?	<i>“Há orientações do núcleo de educação sobre a importância do processo de transição e de como devemos agir durante esse período de muitas incertezas para nós e para os estudantes.”</i>
Nos anos entre 2018 e 2019 - que ainda tínhamos encontros presenciais – havia alguma ação de formação continuada aos professores/as em relação a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental?	<i>“Não.”</i>
Como o CMEI se preparou – nos anos de 2018 e 2019 - para a transição da educação infantil para o ensino fundamental?	<i>“Fizemos visita a uma escola perto de nossa Unidade.”</i>
As pedagogas e gestoras da escola e do CMEI estabelecem algum tipo de vínculo sobre a transição?	<i>“Nessa visita as crianças conheciam um pouco da</i>

Como as pedagogas organizavam em 2018 e 2019, os seus planejamentos para trabalhar com as professoras sobre a transição?	<i>rotina da escola e sempre eram organizados momentos de conversa, contação de histórias e brincadeiras.”</i>
Há no currículo da Educação Infantil e no PPP, questões que consideram a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino Fundamental?	<i>“Sim, iremos atualizar nosso PPP com mais ações no processo de transição.”</i>
A BNCC sugere que os professores façam uma síntese do que foi aprendido na educação infantil. Como o CMEI orientou a construção desses pareceres das crianças? Esses relatórios foram encaminhados para as escolas?	<i>“O CMEI sempre faz esse pedido às professoras. Sim, eles são encaminhados para as escolas, para que haja integração.”</i>
Como favorecer a participação das famílias nos períodos de transição entre educação infantil e ensino fundamental?	<i>“Sensibilizar sobre a importância desse processo, visando uma transição bastante segura.”</i>

TABELA 5 – ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA

PEDAGOGA DA ESCOLA	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
Considerado o currículo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba: Existem elementos que apresentam reflexões na escola sobre a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental? O que é observado na escola sobre a continuidade de propostas de atividades da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?	<i>“Para fazer essa transição tem que ter um olhar diferenciado pois a primeira fase do ensino fundamental e da educação infantil é o início do processo educacional. A proposta apresentada tem um equilíbrio entre as mudanças que irão acontecer, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos.”</i>
Nos anos entre 2018 e 2019 - período em que ainda tínhamos encontros presenciais – havia alguma ação de formação continuada aos professores/as em relação a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental?	<i>“A SME de Curitiba sempre proporcionou aos professores diferentes formações, inclusive sobre essa transição.”</i>
Como a escola se preparou – nos anos de 2018 e 2019 - para a transição da educação infantil para o ensino fundamental?	<i>“A Secretaria Municipal da Educação sempre buscou, com cuidado e atenção, preparar os pequenos para o próximo passo da educação - ensino fundamental. Para amenizar os desafios que irão acontecer com essas mudanças, as crianças que estão na educação infantil conhecem antecipadamente os espaços e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde são agendadas visitas.”</i>
As pedagogas e gestoras da escola e do CMEI estabelecem algum tipo de vínculo sobre a transição? Como as pedagogas organizavam em 2018 e 2019, os seus planejamentos para trabalhar com as professoras sobre a transição?	<i>“Já é colocado no calendário escolar dos CMEIS o dia que irá acontecer a visita e é explicado para os pequenos como isso vai ocorrer. Há uma conversa entre as diretoras e pedagogas.”</i>

Há no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e no PPP, questões que consideram a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino Fundamental?	“Sim!”
No planejamento do início do ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, há a continuidade de ações educativas e acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa a partir do que as crianças já são capazes de fazer, evitando a descontinuidade do trabalho pedagógico?	“Sim.”
A BNCC sugere que os professores façam uma síntese do que foi aprendido na educação infantil. De que forma a escola contemplou essa sugestão?	“Em permanências, há a conversa com as professoras da educação infantil, quando da própria escola, e essas passam as especificidades de cada estudante.”
Como favorecer a participação das famílias nos períodos de transição entre educação infantil e ensino fundamental?	“Na primeira semana de aula é realizada uma reunião com as famílias onde é explicado todo o processo.”

Diante da entrevista realizada, é possível refletir que por mais que haja a instrução de como esse processo deve ser feito nos documentos oficiais como na BNCC, nos currículos da RMC, ainda faltam instruções e formação continuada aos profissionais de educação da RMC. Por mais que a realização de visitas às instituições, somente isso não é o necessário para suprir as necessidades que essa fase apresenta.

O autor Paulo Freire (1996) em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” discorre sobre uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando. Nesta perspectiva, Freire (1996) destaca que o professor, denominado por ele progressista, que visa ao desenvolvimento da autonomia de seus educandos, reconhece que não há docência sem discência, que ensinar não é transferir conhecimentos e que é uma especificidade humana. Reconhecer que não há docência sem discência implica reconhecer que o ensino-aprendizagem intencional só acontece quando se estabelece uma relação pedagógica entre professor, educando e conhecimentos. Para que essa relação de fato aconteça, é necessária a constituição de um campo intensivo em que todos os envolvidos estejam em conexão, promovendo a

emancipação do educador e do educando e potencializando ambos para a geração de novos conhecimentos.

É importante sim planejar visitas para conhecer os espaços da futura instituição (salas, biblioteca, laboratórios e quadras, entre outros), oportunizando às crianças interagirem, darem e receberem dicas, conversarem, brincarem juntas e compartilharem materiais, mas, além disso é importante pensar em ações de transição que articulem o planejamento da equipe gestora com os professores da educação infantil e do ensino fundamental.

As pedagogas foram bem claras em relação a quais ações foram realizadas para que esse processo de transição fosse mais tranquilo. Contudo, é importante destacar que em nenhum momento as pedagogas citaram quais ações/práticas educativas foram planejadas e realizadas, fora a ausência da importância do brincar ou das múltiplas linguagens em suas respostas, citaram apenas a realização das visitas nas instituições. Ressalto que, as visitas também são importantes, mas as concepções e práticas educativas vão além disso. São essas ações educativas que favorecem um diálogo contínuo, suprimindo e minimizando as rupturas de uma etapa para outra.

Contudo, para minimizar a ruptura que essa transição pode sofrer, informações contidas em registros que são feitos por professores e/ou professoras sobre a sua trajetória na educação infantil contribuem na inserção dessas crianças no 1º ano do ensino fundamental, aliás, as práticas educativas devem partir da realidade das crianças e do que ela já viveu em sua trajetória. Ao planejar, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, as tornamos protagonistas do seu próprio conhecimento, criando desafios, que possibilitam a criação de hipóteses em suas narrativas e possibilitando- as construir noções significativas.

Para que as crianças e todas as pessoas envolvidas passem pelos desafios dispostos pela transição escolar, é indispensável que as mudanças sejam introduzidas de forma gradativa, com a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa seja construída com base

no que as crianças já sabem e são capazes de fazer, de modo a evitar a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, é importante que os conceitos construídos na educação infantil sejam ampliados no ensino fundamental como potencializadores e não como requisito para um bom ingresso no ensino fundamental, instigando a curiosidade, as novas descobertas, a construção de saberes e a produção de cultura.

Ao pensarmos e refletirmos sobre o que as crianças pensam nesse momento, podemos considerar que o que esperam é encontrar no ensino fundamental o brincar presente no cotidiano, já os pais acreditam que a partir desse período o brincar já não se torna importante, pois há a mudanças na rotina, as atividades realizadas são diferentes da Educação Infantil, tem mais tarefas, atividades, o contato com a professora não é pessoal e diário e sim por meio da agenda.

Analisar a trajetória das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos permite ir além do conjunto de concepções e práticas pedagógicas, visto que nos propicia observar as condições ofertadas para que a construção do conhecimento e desenvolvimento global seja significativo e realizado com qualidade por todos os indivíduos envolvidos nesse processo de escolarização. Todavia, verificamos na entrevista realizada que as atividades lúdicas são desenvolvidas em menor proporção na rotina escolar, no entanto, há um olhar sensível em relação ao acolhimento durante a transição. Em relação à transição da educação infantil ao ensino fundamental, notamos que não foi feito nenhum trabalho específico na educação infantil e/ou no ensino fundamental para preparar crianças, professores e pais para essa passagem. O trabalho pedagógico era realizado com base na proposta da educação infantil, sem considerar as possibilidades que encontrariam no que diz respeito ao conteúdo pedagógico do próximo ano, ficando a critério do professor ter essa visão ou não.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consulta aos documentos oficiais nos faz refletir sobre o contexto político educacional conquistado pela educação Infantil e ensino fundamental até os dias atuais, apontando uma trajetória histórica desses segmentos, desde o seu ingresso, até a garantia de permanência, a articulação dos segmentos e a oferta de um ensino de qualidade, proporcionando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento global da criança. A educação passou por diversas modificações no decorrer da história – em especial na história da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Diante das reflexões presentes neste trabalho posso concluir que o período de transição da educação infantil para o ensino fundamental gera na criança expectativas e inseguranças, e para nós – pedagogos e pedagogos – muitas vezes temos apenas os documentos oficiais e normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo da educação infantil de Curitiba (2017), o currículo do ensino fundamental de Curitiba (2019) e as Diretrizes Curriculares para educação municipal de Curitiba (2010) que trazem muito a respeito desse processo de transição escolar e nos auxiliam bastante durante esse processo.

Contudo para além desta documentação (necessária), faz-se importante estabelecer políticas de formação continuada para os profissionais que atuam nesses níveis de ensino da Educação Básica (educação infantil e ensino fundamental) estruturadas que levem em consideração questões relativas aos processos de transição. Além de pensar na formação adequada para suprir os desafios desse processo, é importante se pensar nos tempos e espaços destinados a educação infantil, visto que estes fazem parte das propostas pedagógicas, pois possuem grande potencial para continuamente propor novos e interessantes desafios às crianças. Afinal, a criança, muitas vezes, não terá uma passagem de segmento equilibrada e harmoniosa se o profissional que ali atua não tiver a formação necessária para desenvolver um ensino e formação de qualidade.

Contudo, o presente trabalho “A transição da criança do pré para o 1º ano do ensino fundamental: discutindo possibilidades de práticas educativas nos CMEIS e nas escolas em Curitiba”, me fez refletir sobre a necessidade de

fazer a articulação entre os dois segmentos durante o processo de transição, mantendo algumas práticas educativas que trazem o acolhimento e o caráter lúdico da aprendizagem, além de considerar os tempos e espaços como parte dessas práticas que interferem diretamente nos componentes curriculares, na rotina e principalmente a considerar a formação continuada dos professores nas escolas e CMEIS em Curitiba. É através da reflexão acerca dessas práticas educativas, que se torna possível minimizar a ruptura da transição e atribuir significado na aquisição e construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Ensino Fundamental/ Brasília: MEC/SEB, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 2v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providencias. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. Lei nº 11.274 de 06 de junho de 2006. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC.** 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. 1º ao 9º ano. Volume I.** 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. 1º ao 9º ano. Volume II.** 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. 1º ao 9º ano. Volume III.** 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. 1º ao 9º ano. Volume IV.** 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. 1º ao 9º ano. Volume V.** 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil- Caderno I: princípios e fundamentos.** 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOYUELOS, Alfredo. **La escuela, ámbito estético educativo.** In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. (Coords). **Territórios da infância: diálogos entre arquitetura e pedagogia.** Barcelona: Graó, 2005.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Revista Educação & sociedade. Campinas, v.27, n.96, out. 2006a. p.797-818.

LIBÂNEO, J. C. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. *In:* BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.11-34, 2012.

MINAYO. S. C. M. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, F. S.; GOMES. R.; NETO, C. O. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002. p. 9 - 29. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Tradução Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.142, jan./abr. 2011. p.142 -159.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Revista Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. v. 37, n.1, jan/abr, 2011. p.121-140.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro, Grafia, 1999.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel. Jacinto. CERISARA, Ana. Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa Editores, 2004. p.09-34.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.