



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

LUCIDALVA PORCINA DA SILVA

**“A GENTE FICA NO ZERO A ZERO”:  
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O FUNDAMENTAL NO  
COLÉGIO PEDRO II.**

RIO DE JANEIRO

2018

LUCIDALVA PORCINA DA SILVA

**“A GENTE FICA NO ZERO A ZERO”:  
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O FUNDAMENTAL NO  
COLÉGIO PEDRO II.**

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

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes

RIO DE JANEIRO  
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LUCIDALVA PORCINA DA SILVA

*“A gente fica no zero a zero”:  
transição da Educação Infantil para o Fundamental no Colégio Pedro II.*

Aprovada pela Banca Examinadora  
Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Fernanda Rezende Nunes  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Anelise Monteiro do Nascimento - UFRRJ  
(Membro externo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – Unirio  
(Membro interno)

RIO DE JANEIRO

2018

*Às crianças que fazem suas travessias  
da Educação Infantil para o Ensino Fundamental  
pelas milhares de escolas deste Brasil.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda força e inspiração em todos os momentos da minha vida.

À Virgem Maria, Senhora Aparecida, por todo o cuidado nos momentos mais difíceis desta jornada.

À minha mãe e a Sophia, pela paciência e compreensão nas ausências ao longo deste percurso e por me amarem e apoiarem para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos amigos de perto e de longe, pelo apoio e incentivo durante o curso e a escrita deste trabalho.

À equipe maravilhosa e especial do CREIR, com quem divido meus dias e tanto aprendo. Gratidão pela amizade, carinho, cuidado, incentivo, torcida, confiança...

Ao Departamento de Educação Infantil, pelo incentivo e apoio neste estudo e na vida profissional e por me possibilitar um tempo propício para me dedicar exclusivamente a este estudo.

Ao Colégio Pedro II pela abertura e disponibilidade para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Aos professores que participaram desta pesquisa, por cederem seu tempo, por compartilharem seus pensamentos e reflexões e contribuírem tão ricamente com esta pesquisa.

À Unirio, pelas oportunidades ímpares que me proporcionou neste Mestrado em Educação.

A todos do grupo EIPP, pela acolhida, apoio, parceria e ensinamentos. Em especial, à querida Thaysa, que tanto me abraçou, ajudou e motivou.

À banca pela disponibilidade, acolhida e ricas contribuições.

De modo especial agradeço à querida professora-orientadora Maria Fernanda por toda delicadeza, respeito, paciência, sabedoria, ajuda, incentivo, confiança... Por acreditar em mim, quando eu mesma não acreditava que seria possível. Minha eterna gratidão, admiração e carinho.

*Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética.*

(Paulo Freire, 1996)

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as políticas institucionais propostas pelo Colégio Pedro II para a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, compreendendo este processo como um lugar privilegiado de encontro, diálogo e integração entre estes segmentos. Nos ajudando a pensar a relação entre estas etapas contamos com os estudos de Moss (2011), Kramer (2006), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Frangella (2009). Considerando a existência de diferentes concepções de infância e de educação, assim como a pluralidade de experiências pedagógicas desenvolvidas com as crianças no cotidiano dos espaços escolares, fez-se importante um estudo inicial dos documentos legais que orientam tanto o trabalho da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental. Deste modo, investigamos a transição nas políticas educacionais brasileiras apresentadas nos Planos de Educação – nacional, estadual (RJ) e municipal (RJ) – e em documentos do MEC, amparados pelos estudos de Rua (1998), Power (2006) e Campos e Silva (2011). Complementando esta pesquisa, fizemos um levantamento de trabalhos sobre a transição nas pesquisas acadêmicas apresentadas na ANPED, observando que discussões o tema tem suscitado. No campo da pesquisa, além da análise de documentos do colégio, entrevistamos os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que atuam nas duas unidades selecionadas para esta pesquisa (CREIR e RI), no *campus* Realengo, onde ocorre a transição das crianças de uma etapa à outra. Optamos por ouvir os professores, por entendermos a importância destes sujeitos políticos, que na outra ponta do processo, são responsáveis por implementar as políticas educacionais na escola, assim como ressignificar, reelaborar e fomentar novas políticas, nessa direção, contamos com os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016). As entrevistas semiestruturadas contemplaram questões relativas às políticas educacionais na instituição, em diferentes instâncias (diretorias, departamentos e unidades) e às vivências dos professores e suas perspectivas sobre o processo de transição no colégio. Elas nos permitiram olhar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Colégio Pedro II com sutilezas e minúcias que a pesquisa documental não foi capaz de captar, revelando a relação distante e conflituosa entre estes segmentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Colégio Pedro II; Políticas Educacionais.

## RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo analizar las políticas institucionales propuestas por el Colegio Pedro II para la transición de los niños de Educación Infantil a la Enseñanza Fundamental, comprendiendo este proceso como un lugar privilegiado de encuentro, diálogo e integración entre estos segmentos. Al ayudarnos a pensar la relación entre estas etapas contamos con los estudios de Moss (2011), Kramer (2006), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Frangella (2009). Considerando la existencia de diferentes concepciones de infancia y de educación, así como la pluralidad de experiencias pedagógicas desarrolladas con los niños en el cotidiano de los espacios escolares, se hizo importante un estudio inicial de los documentos legales que orientan tanto el trabajo de la Educación Infantil, de la Enseñanza Fundamental. De este modo, investigamos la transición en las políticas educativas brasileñas presentadas en los Planes de Educación - nacional, estadual (RJ) y municipal (RJ) - y en documentos del MEC, amparados por los estudios de Rua (1998), Power (2006) y Campos e Silva (2011). Complementando esta investigación, hicimos un levantamiento de trabajos sobre la transición en las investigaciones académicas presentadas en la ANPEd, observando qué discusiones el tema ha suscitado. En el campo de la investigación, además del análisis de documentos del colegio, entrevistamos a los profesores de Educación Infantil y de Enseñanza Fundamental, que actúan en las dos unidades seleccionadas para esta investigación (CREIR y RI), en el campus Realengo, donde ocurre la transición de los niños de una etapa a otra. En el caso de los profesores, por entender la importancia de estos sujetos políticos, que en la otra punta del proceso, son responsables de implementar las políticas educativas en la escuela, así como, resignificar, reelaborar y fomentar nuevas políticas, en esa dirección, contamos con los estudios de Ball, Maguire y Braun (2016). Las entrevistas semiestructuradas contemplaron cuestiones relativas las políticas educativas del colegio, en diferentes instancias (directorios, departamentos y unidades) ya las vivencias de los profesores y sus perspectivas sobre el proceso de transición en la institución. Ellas nos permitieron mirar la transición de la Educación Infantil a la Enseñanza Fundamental en el Colegio Pedro II con sutilezas y minucias que la investigación documental no fue capaz de captar, revelando la relación distante y conflictiva entre estos segmentos.

**PALABRAS CLAVE:** Transición; Educación Infantil; Enseñanza Fundamental; Colegio Pedro II; Políticas Educativas.



## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b> - Fachada do prédio .....	96
<b>Foto 2</b> - Sala das turmas .....	96
<b>Foto 3</b> – Refeitório .....	97
<b>Foto 4</b> – Brinquedão .....	97
<b>Foto 5</b> – Fachada do CREIR .....	97
<b>Foto 6</b> – Sala das turmas .....	97
<b>Foto 7</b> – Refeitório .....	97
<b>Foto 8</b> – Brinquedão .....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Número de trabalhos por ano .....	53
<b>Gráfico 2</b> – Número de trabalhos por GTs .....	53

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Documentos do MEC sobre o EF de nove anos 2004-2009 .....	32
<b>Quadro 2</b> - Metas e Estratégias selecionadas no PNE 2014-2024 .....	39
<b>Quadro 3</b> -Trabalhos apresentados nas Sessões Especiais .....	54
<b>Quadro 4</b> - Trabalhos sobre o eixo temático: Transição da EI para o EF .....	55
<b>Quadro 5</b> - Trabalhos sobre o eixo temático: Políticas públicas e conquistas de direitos .....	60
<b>Quadro 6</b> - Trabalhos sobre o eixo temático: Reformulação da proposta pedagógica para o EF de nove anos .....	66
<b>Quadro 7</b> - Trabalhos sobre o eixo temático: Alfabetização e escolarização .....	67
<b>Quadro 8</b> - Trabalhos sobre o eixo temático: Levantamento de pesquisas sobre o EF de nove anos .....	70
<b>Quadro 9</b> - <i>Campi</i> por município .....	74
<b>Quadro 10</b> - Desafios e propostas do PPP de 2002 .....	81
<b>Quadro 11</b> - Propostas de transição/integração nos <i>Planos de Ação de 2016</i> dos SESOPs <i>campi</i> I .....	91
<b>Quadro 12</b> - Tempo de instituição e de atuação dos professores .....	104

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Matrículas da Rede Estadual de Ensino 2004-2008 .....	42
<b>Tabela 2</b> - Percentual de atendimento do Estado 2004-2008 .....	43
<b>Tabela 3</b> - Matrículas da Rede Estadual de Ensino 2017 .....	43
<b>Tabela 4</b> - Total de Matrículas - 2016 e 2017 .....	75
<b>Tabela 5</b> - Relação candidato/vaga na Educação Básica - 2016 e 2017 .....	76
<b>Tabela 6</b> - Matrículas em 2016: EI e Anos Iniciais do EF por <i>campi</i> e Ano .....	78
<b>Tabela 7</b> - Diferença no número de matrículas do 1º para o 2º Ano .....	78

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Classe de Alfabetização
COEF	Coordenação Geral do Ensino Fundamental
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CONSUP	Conselho Superior
CPII	Colégio Pedro II
CREIR	Centro de Referência em Educação Infantil Realengo
DCNEFNA	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEFEI	Diretoria de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil
DEP	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EIPP	Educação Infantil e Políticas Públicas
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENI	Engenho Novo I
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do EF e Valorização do Magistério
GIII	Grupamento III
GT	Grupo de Trabalho
GV	Grupamento V
HI	Humaitá I
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas

OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEE	Plano Estadual de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano de Educação Nacional
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
RI	Realengo I
RPS	Reunião de Planejamento Semanal
SCI	São Cristóvão I
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESOP	Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TI	Tijuca I
UEIR	Unidade de Educação Infantil Realengo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. O DESAFIO DE FAZER PESQUISA: CAMPO, OBJETO E METODOLOGIA</b> ..	20
1.1 Os desafios da pesquisa para uma iniciante .....	20
1.2 Campo .....	24
1.3 Objeto .....	25
1.4 Metodologia .....	27
<b>2. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	30
2.1 EF de nove anos .....	30
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais .....	36
2.3 Plano Nacional de Educação .....	38
2.4 Plano Estadual de Educação .....	42
2.5 Plano Municipal de Educação .....	44
<b>3. REVISITANDO A LITERATURA: A TRANSIÇÃO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS</b> .....	51
3.1 ANPEd como fonte de pesquisa .....	51
3.2 Os achados da pesquisa .....	53
3.3 Temas em discussão .....	54
3.3.1 Transição da EI para o EF .....	55
3.3.2 Políticas públicas educacionais e conquista de direitos .....	60
3.3.3 Reformulação da proposta pedagógica para o EF de nove anos .....	65
3.3.4 Alfabetização e escolarização .....	66
3.3.5 Levantamento de pesquisas sobre o EF de nove anos .....	69
<b>4. COLÉGIO PEDRO II: HISTÓRIA E ATUAÇÃO</b> .....	72
4.1 De Imperial Colégio à Instituto Federal .....	72

4.2	Documentos gerais do CPII .....	79
4.3	Instâncias e diretrizes de atuação .....	83
4.3.1	Pró-Reitoria de Ensino – PROEN .....	83
4.3.2	Diretoria de EF (Anos Iniciais) e EI – DEFEI .....	85
4.3.3	Departamento de Primeiro Segmento do EF .....	87
4.3.4	Departamento de EI .....	89
4.3.5	Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica – SESOP .....	90
<b>5.</b>	<b>DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO</b>	
	<b>PEDRO II: ESPAÇOS, SUJEITOS E ENUNCIADOS .....</b>	<b>95</b>
5.1	Os espaços .....	95
5.2	Os sujeitos .....	103
5.3	Os enunciados do campo .....	105
5.3.1	O que dizem os professores sobre a relação entre a EI e o EF? .....	106
5.3.2	O lugar da transição no CPII .....	110
5.3.3	Temas que atravessaram a transição .....	113
5.3.4	Como favorecer a transição no CPII: algumas alternativas .....	116
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>123</b>

## PREFÁCIO

### Das utopias

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!*  
(Mario Quintana, 1951)<sup>1</sup>

Escrever não é simples, nem fácil; entretanto, é necessário, indispensável e faz parte da vida e da atuação humana. Sendo assim, por onde começar esta escrita acadêmica e científica tão árdua? Comecei por onde me parecia mais leve e prazeroso, pela leitura de textos poéticos que me tocam, inspiram e confortam.

Revisitei poesias de Cora Coralina, Manuel de Barros e Mario Quintana. Alimentei a alma, para romper o medo e as barreiras que dificultavam e atravessavam o início dessa escrita. Nesta aventura de escrever e ser autora do que escrevo, desejo me arriscar inspirada pelas palavras de Mario Quintana, pois se a escrita parece difícil e, em certos momentos, até mesmo inatingível, não por isso devo deixar de querê-la, desejá-la e buscá-la. O caminho com a escrita se faz escrevendo. Inauguro então este percurso, partilhando com o outro os pensamentos que trago comigo sobre um tema que há algum tempo atravessou o meu caminho e me afetou. Tocou o meu trabalho pedagógico, minhas concepções de infância, de criança, de Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) e permeou minhas reflexões sobre a educação.

Antes de apresentar o tema e relatar como ele veio ao meu encontro, acho importante falar um pouco sobre a minha trajetória até aqui. Desta forma, posso revelar o lugar de onde falo, observo e atuo. Segundo Bakhtin, “[...] cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e desse lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve” (JOBIM e SOUSA; ALBUQUERQUE, 2013, p. 51).

Cursei Pedagogia na PUC-Rio e iniciei minha carreira docente como professora da EI da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, em 2011, ingressando no primeiro concurso para professora desta etapa do ensino. Nesse momento, retornei à mesma

---

<sup>1</sup> QUINTANA, Mario. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

universidade para cursar uma Especialização em EI e me aprofundar no trabalho com esta faixa etária. Atuei na rede municipal por dois anos, na creche, com crianças na faixa etária dos 2 aos 3 anos de idade.

Em 2013, ingressei na rede federal de ensino, no Colégio Pedro II (CPII), como professora substituta. Logo em seguida, participei do primeiro concurso público para professora de EI desta instituição. Desde então, venho atuando na pré-escola com crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade.

Em minha atuação como professora da EI, procurei compreender esta etapa da educação como um espaço privilegiado e importante de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, que devem experimentar toda a sua potencialidade criativa e inventiva, neste lugar que lhes é de direito. Nunca corroborei com a visão de uma EI que deva preparar as crianças para as etapas seguintes. Neste sentido, o foco de trabalho esteve sempre voltado para as crianças e sua capacidade de criação e imaginação.

O desafio cotidiano na EI do CPII despertou em mim o interesse por me aprofundar em determinados assuntos referentes ao universo do trabalho com crianças pequenas. No entanto, uma questão foi se sobressaindo e me inquietando: a transição das crianças da EI para o EF.

Foi assim que cheguei a este Programa de Pós-graduação em Educação. O projeto de pesquisa que apresentei se inseriu na linha *Políticas, História e Cultura em Educação* e na proposta de trabalho da professora Maria Fernanda Rezende Nunes, que por sua vasta experiência e atuação na área da EI, pôde contribuir significativamente na condução e na orientação deste estudo. A partir de então, passei a participar do grupo de pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP) e do Projeto: *Expansão da escolaridade obrigatória e políticas municipais de EI no Rio de Janeiro*, que muito contribuíram com este trabalho.



## INTRODUÇÃO

*Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto,  
de “distanciar-se” dele para ficar com ele;  
capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e,  
transformando-o, saber – se transformado pela sua própria criação;  
um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico,  
somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.  
(Paulo Freire, 1979)<sup>2</sup>*

Atuei durante dois anos nas turmas finais da EI do CPEI, o Grupamento V (GV), que vivenciam a transição para o 1º Ano do EF.<sup>3</sup> Nesse período, pude observar como o momento da transição entre estes segmentos desencadeava uma série de emoções, tanto nas crianças, quanto em seus familiares: inquietações, expectativas, dúvidas, ansiedades, entusiasmo, medos etc.

Por parte das crianças, havia muita curiosidade, principalmente, no que diz respeito à organização do espaço, do tempo e da rotina no 1º Ano: *Como é a sala do 1º Ano? As crianças sentam em roda? Elas fazem atividades na escola? Tem dever de casa? Onde as crianças brincam? Por quanto tempo? Todo dia? Do que as crianças brincam? A biblioteca tem livro para crianças ou para pesquisas? Quantas horas as crianças ficam na escola*<sup>4</sup>

Por parte dos responsáveis, havia mais dúvidas relacionadas às questões de conteúdo, metodologia e disciplina: *Eles vão sair alfabetizados? Como vai ser lá, se aqui eles só brincam e não aprendem a escrever? Como vai ser quando eles chegarem lá? Eles podem ser reprovados? Eles usam livro didático?*<sup>5</sup>

Estas inquietações também atravessavam os professores do GV e a elas se somavam outras: *Como é a organização das turmas do 1º Ano? Como é o processo de adaptação das crianças? E a avaliação? Nós vamos conversar com os professores do 1º Ano sobre as*

---

<sup>2</sup> Freire, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. – 32ª reimpressão – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 17.

<sup>3</sup> De 2012 a 2016 a última turma da EI era denominada Grupamento III (GIII). A partir de 2017, passou a se chamar Grupamento V (GV), relacionando desta forma, o grupamento com a faixa etária atendida (5 anos).

<sup>4</sup> Estas curiosidades foram relatadas pelas crianças em diferentes momentos nos anos em que fui professora do GV.

<sup>5</sup> Estas inquietações foram expressas em conversas e reuniões com os responsáveis ao longo dos dois anos em que atuei no GV.

*crianças? Como é o acolhimento às famílias? Eles usam algum tipo de material didático? Como eles trabalham com a leitura e a escrita?*<sup>6</sup>

As dúvidas que perpassavam aquele momento eram inúmeras, tanto das crianças e de seus familiares, quanto dos professores da EI. Contudo, nos questionávamos se os professores do EF também não tinham dúvidas, curiosidades ou expectativas em relação à transição das crianças?

No período em que atuei no GV, pude perceber que a transição entre a EI e o EF não foi tema da agenda de discussões e políticas institucionais do CPEI. Os segmentos não pensavam ou planejam juntos ações para este momento. Também não havia aproximação, diálogo ou troca (de informações e/ou experiências) entre eles. Essa situação se tornava mais evidente quando se aproximava o momento da transição das crianças, justamente, quando seria de grande importância uma integração entre os segmentos.

Nesse contexto, a transição das crianças da EI para o EF foi me inquietando cada vez mais e impelindo-me a pesquisar, discutir e refletir sobre isso. Posso dizer que o tema me tocou e atravessou o meu caminho, despertando em mim empatia.<sup>7</sup>

A empatia é uma experiência marcada pela vontade e pelo sentimento, ou seja, pelo **tom emotivo-volitivo** que o objeto de empatia desperta no **autor-criador**. Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o **tom emotivo-volitivo**, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa. Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar de modo algum indiferente a ele significa antes afirmá-lo de uma maneira **emotivo-volitiva** (Ibidem, p. 53 – grifos das autoras).

Trabalhar com o GV, vivenciar aquele turbilhão de emoções, dúvidas e expectativas e não ter muitas respostas para aquelas pessoas envolvidas (crianças e famílias) e nem para nós (professores), fizeram com que eu não ficasse indiferente à questão da transição. Isso me levou a dar uma “resposta responsável”. Decidi estudá-lo, ampliando meu olhar para além daqueles muros.

É neste sentido que Bakhtin afirma que o **autor-criador** é aquele que, ao reconhecer na vida um acontecimento que o atravessa de modo especial, se obriga a materializar a imagem do evento-único em objeto estético, transformando-o em objeto pertencente ao mundo da cultura. Ao destacar a **empatia** e o **tom emotivo-volitivo**, o que de fato Bakhtin quer mostrar é que não é a verdade teórica, ou um juízo

<sup>6</sup> Estas dúvidas foram levantadas em diferentes reuniões pedagógicas com os professores da EI, no período 2014 e 2015, em que atuei no GV.

<sup>7</sup> Conceito extraído do pensamento de Bakhtin quando discute a Filosofia do ato e discorre que a *empatia* antecede a criação do objeto estético. (JOBIM e SOUZA; ALBUQUERQUE, 2013.)

universalmente válido, que me obriga a assinar um ato na vida, mas sim meu desejo e vontade, enfim, meu amor pela vida. Daí ele afirmar que somente o amor é responsável pela criação estética. [...] **A simples constatação teórica não obriga ninguém a nada.** A superação deste dilema está no **ato responsável**, [...] (Ibidem, p. 54 – grifos das autoras).

A transição da EI para o EF começou a ganhar destaque nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos a partir da Lei Federal nº. 11.274/2006, que ampliou o EF para nove anos, incluindo neste segmento as crianças de 6 anos de idade, que pertenciam à EI. Para autores como Kramer (2006), esta legislação ampliou a garantia dos direitos das crianças desta faixa etária, pois até aquele momento a EI não era obrigatória. Por outro lado, autores como Frangella (2009) temem que esta nova configuração do EF provoque uma antecipação de práticas escolares inadequadas à faixa etária dessas crianças. E ainda, segundo documentos de orientação para a implantação desta nova política, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), este novo EF necessitaria de uma nova organização didático-pedagógica.

A partir deste cenário, este trabalho se propôs a estudar as políticas institucionais propostas pelo CPEI sobre a transição das crianças da EI para o EF. A pesquisa contou com o estudo de políticas educacionais (federal, estadual e municipal); de documentos que norteiam o trabalho tanto da EI, quanto do EF; de trabalhos acadêmicos; e de documentos oficiais do colégio. Para complementar a investigação, entrevistamos professores que atuam na EI e no EF e vivenciaram o processo de transição das crianças no colégio.

Na organização deste trabalho, apresentamos no primeiro capítulo o processo de construção da pesquisa, delimitando o campo, o objeto, a metodologia de trabalho e os autores que nos ajudaram nesta empreitada.

No segundo capítulo, investigamos a transição da EI para o EF nas políticas educacionais brasileiras (federal, estadual e municipal), tendo como ponto de partida a Lei Federal nº. 11.274/2006 que amplia o EF para nove anos, com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 6 anos de idade, nesta etapa do ensino, e como ponto de chegada, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e os seus desdobramentos nos Planos de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro. Neste entremeio, lançamos mão de alguns documentos do MEC que contribuíram e complementaram o estudo com as políticas públicas educacionais. O estudo da transição nas políticas públicas educacionais suscitou algumas indagações que retomamos no momento da pesquisa de campo.

Na discussão sobre a importância do diálogo entre a EI e o EF, um diálogo não somente institucional, mas, principalmente, pedagógico, nos questionamos: *Há diálogo institucional e pedagógico entre a EI e o EF do Colégio?* Pontuando a necessidade de uma

nova proposta pedagógica para o EF de nove anos, homologada pelo MEC, refletimos sobre como isso ocorreu no contexto do CPII. *A proposta pedagógica para o EF foi reformulada com a implementação do EF de nove anos?* Pensando na articulação entre os segmentos, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) nas instituições que atendem a ambos os segmentos, EI e EF, pensamos se esta especificidade possibilita uma melhor relação entre os segmentos, pois este é o caso do CPII. *O fato do CPII atender tanto a EI, quanto o EF, garante e facilita a articulação entre os segmentos?* Refletindo sobre a proposta apresentada no PNE, na Estratégia 1.13 da Meta 1, que trata da EI, nos perguntamos: *No CPII, está somente a cargo da EI a aproximação entre os segmentos?* E ainda pensando na implementação de políticas públicas educacionais pensamos: *Como isso acontece no CPII? Como as políticas chegam, são apropriadas, resignificadas e fomentam outras políticas (internas)?*

No terceiro capítulo, nos dedicamos a revisão da literatura, fazendo um levantamento de trabalhos sobre a transição da EI para o EF na ANPED, observando o que tem sido pesquisado e que discussões o tema tem suscitado.

Alguns destes trabalhos apontaram um desconhecimento, por parte dos professores, da política para o EF de nove anos, o que tem acarretado em práticas no 1º Ano centradas no processo de alfabetização, comuns à antiga 1ª Série. Essa discussão nos impele a pensar como isso ocorre no nosso campo de pesquisa. *Será que o 1º Ano promove práticas de alfabetização comuns à antiga 1ª Série?* Ainda nas provocações levantadas por essa discussão: *Teriam os professores do CPII conhecimento dos documentos oficiais que regem o EF de nove anos? Neste espaço, a alfabetização fomenta um lugar de encontro ou desencontro? A brincadeira e o lúdico se opõem ao processo de construção do conhecimento, no que tange ao processo de alfabetização?*

No quarto capítulo, apresentamos o campo da pesquisa, o CPII, e analisamos as políticas e diretrizes a respeito da transição, propostas por diferentes instâncias da instituição.

No quinto capítulo, nos debruçamos sobre os espaços onde a transição da EI para o EF acontece no CPII, o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) e a unidade Realengo I (RI) e trazemos as entrevistas com os professores da EI e do EF, refletindo sobre seus apontamentos e perspectivas a respeito da transição.

Por fim, apresentamos reflexões e considerações sobre este estudo.

## 1. O DESAFIO DE FAZER PESQUISA: CAMPO, OBJETO E METODOLOGIA

### Vista cansada

*De tanto ver, a gente banaliza o olhar...  
 Vê não – vendo...  
 Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver...  
 Parece fácil, mas não é...  
 O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade...  
 O campo visual da nossa rotina é como um vazio...  
 Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta...  
 Se alguém lhe perguntar o que você vê no seu caminho, você não sabe...  
 De tanto ver, você não vê...  
 (...) O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem...  
 Mas há sempre o que ver... Gente, coisas, bichos...  
 E vemos? Não, não vemos...  
 Uma criança vê o que um adulto não vê...  
 Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo...  
 O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de tão visto, ninguém vê...  
 Há pai que nunca viu o próprio filho... Marido que nunca viu a própria mulher  
 (e desconhece os seus segredos e desejos), isso existe às pampas...  
 Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos...  
 É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença...  
 (Otto Lara Rezende, 1992).<sup>8</sup>*

Neste capítulo, apresentamos o processo de construção da pesquisa e os seus caminhos, assim como descrevemos o campo, o objeto, a metodologia de trabalho e os autores que nos ajudaram nesta caminhada.

### 1.1 Os desafios da pesquisa para uma iniciante

Cheguei ao Mestrado desejando pesquisar a transição das crianças da EI para o EF. Minha intenção inicial era observar essa questão num contexto diferente do qual eu estava inserida, pois acreditava que minha visão sobre aquela realidade estava “viciada” e eu não seria capaz de perceber nada além do que já via. Vislumbrei realizar a pesquisa fora dos muros do CPII. Sendo assim, peguei carona nos estudos que estavam sendo realizados pelo

---

<sup>8</sup> REZENDE, Otto Lara. Vista Cansada. **Jornal Folha de São Paulo**. Edição de 23 de fevereiro de 1992. Fonte: <<http://www.sociologiaonline.com/2015/07/estranhamento-e-desnaturalizacao/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

grupo de pesquisa EIPP/Unirio e iniciei o trabalho com municípios do estado do Rio de Janeiro, participantes da pesquisa em andamento.<sup>9</sup>

O poema de Otto Lara Rezende (1992), citado na epígrafe deste capítulo, nos faz refletir sobre a dificuldade de enxergar as sutilezas em algo tão familiar, tão cotidiano, pois “De tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não – vendo”. Este me parece um dos grandes desafios para aqueles que desejam pesquisar o que lhes é tão familiar, sejam eles pesquisadores iniciantes ou mais experientes, como bem nos aponta Amorim (2004):

A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente (p. 26).

Embora minha intenção inicial tenha sido pesquisar a transição da EI para o EF fora dos muros do CPII, o caminhar do trabalho me reconduziu ao lugar de onde eu parti. Os textos, as discussões e os encontros de orientação me ajudaram a voltar os olhos para este campo de pesquisa; então, mudei a rota. Com isso, precisei exercitar o olhar para conseguir perceber o familiar de modo diferente, sob outros ângulos e perspectivas. Desta forma, pude enxergar a instituição em que atuo como um campo fecundo de pesquisa, tanto quanto os outros contextos que almejava pesquisar.

No exercício de fazer pesquisa, voltei inúmeras vezes ao projeto inicial, ao tema, ao objeto, às referências teóricas, ao material já escrito, às discussões e indagações suscitadas. Essa movimentação me possibilitou viver experiências importantes e significativas para a minha constituição, enquanto pesquisadora. Considero que esse seja um deslocamento legítimo e próprio do processo de construção do conhecimento. Contudo, inicialmente, pensei se tratar de falta de experiência de uma pesquisadora iniciante.

Acredito que se aprende a fazer pesquisa, pesquisando. Indo, voltando, pensando, escrevendo, ponderando, reescrevendo... Estas experimentações fazem parte da trajetória da pesquisa e do pesquisador. Elas me permitiram ganhar um *cadin* mais, como dizem os

---

<sup>9</sup> A pesquisa *Expansão da escolaridade obrigatória e políticas municipais de Educação Infantil no Rio de Janeiro* contou com uma amostra de oito pares de municípios, totalizando 16 municípios do universo de 92 no estado do Rio de Janeiro (Cambuci e São Sebastião do Alto; Iguaba Grande e Vassouras; Guapimirim e Saquarema; Belford Roxo e Nova Iguaçu; Carmo e Quatis; Paraíba do Sul e Santo Antônio de Pádua; Barra do Piraí e Teresópolis; Niterói e Duque de Caxias). Sua construção levou em consideração o tamanho da população, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e o atendimento na pré-escola e utilizou como fontes de dados o Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Censo Escolar dos anos de 2010 e 2014.

mineiros, de maturidade, experiência e confiança para fazer as escolhas do campo e da metodologia desta pesquisa.<sup>10</sup>

Na construção do projeto desta pesquisa, retornei a um trabalho que apresentei na disciplina *Epistemologia e Pesquisa em Educação*, em que falava sobre o projeto desta pesquisa e fazia algumas considerações sobre ele.<sup>11</sup> Em um dos trechos, relatava minhas intenções iniciais com o projeto e argumentava: “De qualquer forma, a intenção nunca foi pesquisar a instituição na qual atuo como docente, por já conhecer a maneira como o trabalho era desenvolvido naquele local e querer conhecer outras possibilidades de atuação” (SILVA, 2016, p. 3). Gostaria de correr e dizer que eu não escrevi essa frase. Quanta insensatez achar que tudo já era conhecido. Precisei percorrer um caminho mais longo para ter outra compreensão sobre esta situação, mas sabendo que o erro é parte importante do processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Do encontro e de seu fracasso, do diálogo e do equívoco se tece a produção de conhecimento em Ciências Humanas. Conhecimento que se constrói, portanto no paradoxo e na vertigem, pois sua possibilidade é alternativamente negada e afirmada (AMORIM, 2004, p.32).

Ainda nos escritos daquele trabalho, encontrei reflexões de Alves-Mazzoti (2003) sobre a inexperiência do pesquisador iniciante.<sup>12</sup> Segundo a autora, uma das grandes deficiências dos estudos realizados pelos pesquisadores iniciantes, principalmente, os alunos de Mestrado, consiste na pobreza da discussão teórico-metodológico, pois eles permanecem colados à própria prática “extraindo dela o seu problema de pesquisa e a ela buscando retornar com aplicações imediatas dos resultados obtidos” (ALVES-MAZZOTTI *apud* SILVA, 2016, p. 6). Talvez isso aconteça de fato; entretanto, penso que esta pobreza na discussão não seja somente fruto da inexperiência destes pesquisadores iniciantes, mas também conte com a contribuição do curto prazo imposto à realização do Mestrado, apenas 24 meses, que são divididos entre as disciplinas, suas leituras e a elaboração de trabalhos finais; a participação no grupo de pesquisa; suas leituras e a elaboração de trabalhos para participação em eventos; entre outras atividades inerentes à vida acadêmica; e ainda a realização da nossa própria pesquisa, com toda a sua carga de estudo, leitura, escrita etc. São inúmeras demandas para tão

---

<sup>10</sup> Segundo, o vocabulário popular mineiro, *cadin* significa um pouco. Fonte: <<http://blog.turismodeminas.com.br/dicionario-de-mineires/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

<sup>11</sup> Disciplina cursada no 1º período de 2016, no Mestrado em Educação da Unirio.

<sup>12</sup> ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. (organizadoras). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 33-48.

pouco tempo. Nestas circunstâncias, é possível que haja insipiência em alguns trabalhos realizados pelos pesquisadores iniciantes dos cursos de Mestrado.

O trabalho daquela disciplina também trazia Bourdieu (2000), refletindo sobre o percurso da pesquisa e o espaço que o nosso objeto de estudo deve ter para nos surpreender.<sup>13</sup> O autor nos ajuda a compreender que podemos, sim, pesquisar a nossa área de atuação, o nosso campo de trabalho. Para Bourdieu, a construção do objeto de pesquisa é a operação mais importante e ela passa pela capacidade de articulação entre teoria e prática, ao invés de colocá-las em oposição. A prática pensada por si só, permanecerá no rol do conhecimento produzido pelo senso comum. Contudo, balizar a prática a partir do que já foi estudado, pesquisado e construído sobre o tema, possibilitará a construção e/ou a ampliação de conhecimento sobre o mesmo.

Entretanto, embora seja possível e muito pertinente a pesquisa no campo de atuação, ela é imensamente desafiadora, pois requer de nós: estar no campo; pesquisar o campo; e voltar ao campo após a pesquisa. Esta relação nos traz ainda mais implicações e responsabilidades, não somente com a pesquisa, mas também e principalmente, com o campo de pesquisa/atuação.

Bourdieu falando ainda sobre os desafios de fazer pesquisa, assinala que eles não fazem parte apenas da vida dos pesquisadores iniciantes e inexperientes, eles são inerentes ao próprio exercício de fazer pesquisa.

Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. Cada um achará uma certa consolação no facto de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompetência, são universalmente partilhadas; e todos tirarão melhor proveito dos conselhos aparentemente pormenorizados que eu poderei dar (BOURDIEU *apud* SILVA, 2016, p. 5).

Nesta direção, concluo meu percurso compreendendo o quanto este exercício de estudo, escrita, reflexão e reelaboração faz parte da pesquisa, da formação e do *métier* do pesquisador.

A seguir, apresentamos o campo da pesquisa.

---

<sup>13</sup> BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 16-58.



## 1.2 Campo

Como mencionado no início deste capítulo, o CPII não se revelou de imediato como campo desta pesquisa, foi necessário algum tempo para perceber toda a sua potencialidade, enquanto campo investigativo. A professora precisou se afastar, para que a pesquisadora pudesse se aproximar. Neste exercício de afastar e reaproximar o olhar, o conceito de exotopia de Bakhtin nos ajuda a enxergar de maneira diferente o campo de pesquisa: “Assim, o movimento exotópico permite ao mesmo tempo evidenciar e relativizar a não coincidência entre sujeitos históricos envolvidos na produção do conhecimento [...]” (PADILHA, 2011, p.96).

O CPII integra a rede federal de ensino e está situado no estado do Rio de Janeiro, possuindo *campus* em três cidades: Duque de Caxias, Niterói e Rio de Janeiro. Atende desde a EI até a Pós-Graduação; contudo, seu foco de atuação é a Educação Básica. O colégio foi fundado em 1837 e concebido para ser uma escola de excelência e referência em educação pública no Brasil. A instituição ainda goza de grande prestígio e destaque no cenário educacional brasileiro. Sua subordinação direta ao MEC corrobora ainda mais para pensá-lo como um campo privilegiado de investigação, uma vez que, como autarquia federal e modelo de educação e inovação, promova políticas e práticas que sirvam de espelho para outras redes.

Optamos pela realização da pesquisa em duas unidades: uma com oferta de EI e outra com oferta dos Anos Iniciais do EF. Selecionamos o *campus* Realengo, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, onde se encontra o *campi* RI e a única unidade de EI da instituição, o CREIR. Embora o colégio tenha mais quatro unidades que atendem aos Anos Iniciais do EF (Engenho Novo I, Humaitá I, São Cristóvão I e Tijuca I) escolhemos RI, porque ela recebe a maioria das crianças que saem do CREIR. O número de crianças que vão para outras unidades é pouco expressivo, cerca de duas a três por ano.

Definidos o tema da pesquisa – a transição da EI para o EF – e o seu campo – RI e CREIR –, nos voltamos agora para o recorte do objeto a ser pesquisado.

### 1.3 Objeto

Em consonância com o pensamento de Minayo, Deslandes e Gomes (2010), de que é preciso esmiuçar e discutir os termos que compõem o objeto a ser estudado, desenhamos nesta pesquisa dois caminhos de estudo: por um lado as políticas educacionais e por outro a transição entre a EI e o EF. Nosso intuito, com isso, foi buscar uma compreensão mais rica e abrangente da questão.

Pretendemos examinar as políticas propostas pelo CPII para a transição das crianças da EI para o EF. Todavia, consideramos essencial conhecer antes as políticas educacionais que estão sendo fomentadas no âmbito nacional, estadual e municipal, para que possamos fazer relações com as políticas propostas pela instituição.<sup>14</sup>

Considerando a existência de diferentes concepções de infância, de educação e de conhecimento, assim como a pluralidade de experiências pedagógicas desenvolvidas com as crianças no cotidiano dos espaços escolares, faz-se importante o estudo de documentos legais que norteiam a Educação Básica brasileira, tanto no trabalho com a EI, quanto com o EF. Estes documentos não são apenas marcos regulatórios, que estabelecem regras e normas, eles expressam princípios e concepções de seus proponentes, sobre educação, infâncias e educação de crianças. Para isso, faremos uso, entre outros documentos, dos Planos de Educação – nacional, estadual e municipal – refletindo sobre as proposições que eles apresentam acerca da transição da EI para o EF. Como o colégio está situado no estado do Rio de Janeiro e as unidades pesquisadas no município do Rio de Janeiro, faremos uso dos Planos de Educação destas localidades. A análise macro e meso, sobre a transição, nos permitiu olhar o campo da pesquisa (micro) relacionando e contrapondo suas questões específicas, com questões mais gerais das políticas educacionais.<sup>15</sup>

No campo do estudo das políticas públicas voltadas para a educação, contamos com o apoio dos trabalhos de Rua (1998), Power (2006) e Campos e Silva (2011).

---

<sup>14</sup> Quando nos referimos às políticas estamos nos remetendo às legislações educacionais, compreendendo que as políticas vão muito mais além dos textos legais, no entanto, este foi o recorte utilizado. Do mesmo modo, que nossa opção pelo estudo das políticas educacionais se tratou de um estudo descritivo destes documentos.

<sup>15</sup> Quando nos referimos a contexto macro, meso e micro, não estamos nos referindo a análise de contexto, conforme defendida por Power (2006), embora suas reflexões tenham nos ajudado a perceber as inúmeras possibilidades de trabalho com este tipo de análise, não é o que pretendemos neste estudo. O que nos propomos foi examinar as políticas sobre transição: para o território nacional, que chamamos de contexto macro; para o estado e para o município do Rio de Janeiro, que chamamos de contexto meso; e por fim, para o CPII, que chamamos de contexto micro.

Pensando a transição da EI para o EF, buscamos não nos deter somente na passagem das crianças de uma etapa à outra, mas também na articulação e integração necessária entre estes segmentos, para que a transição ocorra da melhor maneira possível.

Segundo o dicionário *Mini Aurélio* o termo transição apresenta três definições: 1. Ato ou efeito de transitar. 2. Passagem dum lugar, assunto, tratamento, etc. para outro. 3. Processo ou período de mudança de um estado ou condição para outro estado ou outra condição (2017, p. 751).<sup>16</sup> Na transição das crianças entre os segmentos, temos o trânsito/passagem de um lugar a outro, da EI para o EF, assim como, uma mudança de condição, deixam de ser alunos da EI e passam a ser alunos do EF. Nosso objetivo é ir além da transição de lugares e condições e problematizar a ação e a atuação destes segmentos na efetivação da transição/passagem das crianças. Para tanto, defendemos não somente a articulação entre eles, mas também a integração.

Fazendo uso novamente do dicionário temos as seguintes definições para articulação: 1. Ato ou efeito de articular. 2. Pronúncia distinta das palavras. 3. Dispositivo orgânico pelo qual ficam em contato 2 ou mais ossos, móveis ou não, entre si; junta (Ibidem, p. 69). E para integrar: 1. Tornar inteiro; completar; integralizar. 2. Fazer parte de. 3. Juntar. 4. Tornar-se parte integrante; incorporar-se (Ibidem, p. 432).

Com o auxílio destas definições, compreendemos que a articulação entre eles seria um passo além da aproximação, contudo, um passo aquém de um trabalho colaborativo. Já a integração seria capaz de dar conta da aproximação, da articulação e de um trabalho em conjunto. Nesta direção, pensamos a transição como um lugar de encontro entre a EI e o EF. Mais ainda, como um elo, que une estes segmentos. No entanto, para que este lugar não se transfigure num lugar de desencontro, a integração entre eles seria o caminho mais propício.

Para nos ajudar a pensar essa relação entre a EI e o EF contamos com os estudos de Moss (2011) e com autores que discutem o tema, numa perspectiva que debate e problematiza a antecipação da escolarização e a institucionalização da infância, partindo da implementação do EF de Nove Anos, tais como: Kramer (2006), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Frangella (2009).

Na convergência dos estudos sobre as políticas educacionais e sobre a transição da EI para o EF está o CPII, nosso campo de pesquisa. Apoiados no viés de transição que

---

<sup>16</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira. - 8. ed. rev. atual – Curitiba: Positivo, 2017.

descrevemos anteriormente, e a partir do estudo que fizemos sobre as políticas educacionais, discutimos como a transição vem sendo abordada pelo colégio. Nosso intuito foi articular as políticas no contexto macro (nacionais), meso (estaduais e municipais) e micro (institucionais). Neste exercício, a observação da realidade local, contextualizada a uma abordagem mais ampla, possibilitou um estudo mais robusto e potente.

Ajudando-nos a observar e compreender como as escolas fazem política, os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) foram de grande importância. Estudar os documentos internos da instituição nos permitiu observar como a política mais ampla reverbera nas políticas locais, chegando à escola e sendo traduzida, transformada e ressignificada em outras políticas, propostas pedagógicas e/ou ações cotidianas. Todavia, Rua (1998) nos adverte que a mera elaboração de uma política não garante que esta saia do papel e se concretize em ações, pois:

A rigor uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema expressas na forma de determinações legais: decretos resoluções etc. Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida (p.12).

Sendo assim, para compreender como as políticas educacionais se materializam em ações, contamos com a participação de sujeitos envolvidos diretamente neste processo, os professores. Neste encontro relacional e dialógico entre pesquisador e sujeito da pesquisa, os estudos de Bakhtin sobre linguagem nos ajudaram a respeitar e potencializar este encontro. Segundo Amorim (2004), “nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*” (p. 187, grifos da autora).

Para os estudos de Bakhtin, contamos com os trabalhos de Jobim e Souza (1994); Amorim (2004); Padilha (2011); Jobim e Souza e Albuquerque (2012).

## **1.4 Metodologia**

Para trilhar os caminhos desenhados nesta pesquisa, delineamos como metodologia de trabalho: i) pesquisa documental - legislações federais, estaduais e municipais e documentos oficiais do MEC; ii) pesquisa bibliográfica - levantamento de trabalhos e pesquisas junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); iii) pesquisa

documental - documentos oficiais do CPEI (Projeto Político Pedagógico (PPP); Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI); Estatuto; Regimento; Relatório Anual de Gestão; Portarias; Resoluções, entre outros.); e iv) entrevistas individuais com professores que atuam e/ou atuaram no GV da EI e no 1º Ano do EF.<sup>17</sup>

Minayo, Deslandes e Gomes (2010) afirmam que a pesquisa bibliográfica é uma etapa importante da pesquisa científica e deve ser realizada de forma disciplinada, crítica e ampla: i) disciplinada para manter o foco no nosso objeto de estudo, buscando desta forma trabalhos que dialoguem com o nosso tema; ii) crítica, para estabelecer um diálogo reflexivo entre o nosso estudo e os demais; iii) ampla, para ser capaz de abarcar o que de mais recente tem se produzido de conhecimento sobre o assunto. Nesta perspectiva, a pesquisa bibliográfica “ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado” (p. 40).

A pesquisa bibliográfica realizada no site da ANPEd teve como recorte temporal o período compreendido entre 2006 e 2017. Iniciamos em 2006, ano de promulgação da Lei Federal nº. 11.274/2006, que implantou o EF de nove anos e encerramos em 2017, com a última reunião nacional.

As entrevistas foram idealizadas não como um mero instrumento de coleta de informações, mas como uma estratégia de comunicação, que propõe um diálogo, uma troca entre os interlocutores (entrevistados e entrevistador), buscando informações construídas nesta relação entre eles, a partir da “reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MYNAIO; DESLANDES; GOMES 2010, p. 65).

Realizamos entrevistas semiestruturadas que contaram com o auxílio de um roteiro. Nele, eram contempladas questões relativas às políticas educacionais do CPEI, em diferentes instâncias da instituição (diretorias, departamentos e unidades), e às vivências práticas do processo de transição das crianças.

As entrevistas foram realizadas com os sujeitos políticos que, na outra ponta do processo, são responsáveis por implementar as políticas educacionais na escola, assim como ressignificar, reelaborar e fomentar novas políticas: os professores. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (p. 13).

---

<sup>17</sup> Segundo Severino (2007), a pesquisa documental abarca como fonte um amplo leque de documentos, tais como: jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Todavia, neste estudo, utilizamos somente os documentos legais.

A construção da amostra contou com professores que atuam e/ou atuaram no GV da EI e no 1º Ano do EF: professores em sala de aula e professores em cargos de coordenação. Há no CREIR quatro turmas do GV com dois professores (Núcleo Comum) para cada turma, do universo de oito professores, três foram entrevistados, além de um coordenador.<sup>18</sup> Em RI há cinco turmas de 1º Ano com um professor (Núcleo Comum) para cada turma, do universo de cinco professores, três foram entrevistados, além de um coordenador. Damos preferência aos professores efetivos, com algum tempo de atuação na instituição e nas séries indicadas, porém vale ressaltar que na EI, estes professores começaram a atuar somente a partir de 2014.<sup>19</sup>

Expostos os pormenores do coração desta pesquisa, nos debruçamos, a seguir, sobre as políticas educacionais (macro e meso) que tratam da transição da EI para o EF.

---

<sup>18</sup> Professor de Núcleo Comum é o professor formado no Curso Normal (Ensino Médio) ou no curso de Pedagogia (Graduação) com habilitação para o trabalho na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do EF. Ele é responsável pelo trabalho pedagógico nas áreas de: Ciências, Estudos Sociais, Matemática, Literatura e Língua Portuguesa.

<sup>19</sup> Os professores contratados atuam no máximo por dois anos no colégio, por esse motivo, optamos pelos professores efetivos.

## 2. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

### Arte da secreta viagem

*Os olhos que buscam com pressa  
Apenas a destinação final da viagem  
Nunca podem conhecer o doce vagar.  
Florestas, rios e espetáculos maravilhosos,  
Toda a imensidão de cada ponto do caminho  
Estão fechados a eles.  
(Hermann Hesse)<sup>20</sup>*

Neste capítulo, examinamos a transição da EI para o EF nas políticas educacionais brasileiras nos contextos macro e meso (nacionais, estaduais e municipais), partindo da ampliação do EF para nove anos e encerrando no atual PNE (2014-2024) e nos seus desdobramentos no PEE e PME do Rio de Janeiro. Nosso intuito foi conhecer como a transição vinha sendo abordada nas políticas públicas, que concepções traziam consigo, que debates suscitavam e quais propostas estavam sendo apresentadas.

### 2.1 EF de nove anos

Nossas pesquisas iniciais sobre a transição da EI para o EF nos apresentaram a discussão sobre a ampliação da obrigatoriedade do ensino com a ampliação do EF para nove anos. Com isso, iniciamos nosso estudo pela legislação que tratou desta ampliação.

O EF de nove anos foi implantado pela Lei Federal nº. 11.274/2006, que antecipou a entrada das crianças de 6 anos de idade nesta etapa do ensino, incorporando a última etapa da EI e estendendo assim a obrigatoriedade do ensino, pois até o momento, a EI não era obrigatória.

A partir de então, tanto a transição da EI para o EF, quanto a articulação entre estes segmentos, passaram a ganhar destaque e despertar o interesse de profissionais da educação,

---

<sup>20</sup> HESSE, Hermann. In: RÔSHI, Shundo Aoyama. **Para uma pessoa bonita – contos de uma Mestra Zen**. São Paulo: Zen do Brasil/Palas Athena, 2002, p. 125.

pesquisadores, entre outros, que buscavam compreender quais os impactos desta nova legislação.

Kramer (2006) nos ajuda a perceber a importância desta nova legislação como uma estratégia de democratização e garantia de direitos, ao ampliar a obrigatoriedade do ensino a partir dos 6 anos de idade, visto que o ensino era obrigatório dos 7 aos 14 anos. Essa ampliação possibilitou que uma parcela significativa da população infantil tivesse acesso à Educação Básica, uma vez que a EI, até o momento, era considerada dever do Estado, direito da criança e opção da família, mas não obrigatória. Nesta perspectiva, podemos observar os avanços e os aspectos positivos promovidos por esta política de ampliação do ensino. Entretanto, a questão da qualidade começou a ser debatida, porque mais do que pensar a garantia do acesso das crianças à escola e o aumento de sua escolaridade, era imprescindível pensar sua permanência e a qualidade do trabalho realizado.

Nessa direção, Frangella (2009) teme que a ampliação da garantia dos direitos à educação desta faixa etária se transforme numa forma de institucionalização da infância e de antecipação de conteúdos escolares para estas crianças que estão entrando mais cedo no EF. Para que isso não ocorra, é preciso levar em consideração as especificidades das crianças dessa faixa etária; problematizar as concepções de infância e de educação que estão permeando estas políticas e, conseqüentemente, as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, tanto de EI, quanto de EF.

A Lei nº. 11.274/2006 estabeleceu como prazo de implementação para o EF de nove anos o ano de 2010. Até este período, estados, municípios e o Distrito Federal deveriam se adequar à nova proposta. No entanto, a ampliação do EF não apareceu como uma novidade a partir desta legislação. Ela já vinha sendo tecida há alguns anos, por meio de outras legislações.<sup>21</sup>

A ampliação do EF já fazia parte da agenda pública brasileira desde o final da década de 1990, quando os processos de avaliação internacional e nacional passaram a ganhar destaque. Os rankings relativos ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), por exemplo, e os estudos publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a

---

<sup>21</sup> O amparo legal para a ampliação do EF constitui-se dos seguintes dispositivos: **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** – artigo 208; **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade; **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001** – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional; **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005** – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010 (BRASIL, 2009b, p. 6, grifos do documento).



Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a média de anos de estudo da população (ou a média de horas diárias na escola) refletem a importância do tema para o sistema de ensino brasileiro.<sup>22</sup>

O MEC, impelido a responder às novas demandas com a pré-figuração do novo EF de nove anos, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade neste segmento, publicou ao longo dos anos 2000 uma série de documentos sobre a ampliação do EF. Tais documentos tinham como objetivo orientar e subsidiar estados, municípios e instituições de ensino na implantação e implementação deste novo modelo de ensino. O quadro a seguir apresenta alguns destes documentos:

**Quadro 1- Documentos do MEC sobre o EF de nove anos 2004-2009**

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tema</b>
2004	<b>Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais</b>	Constitui um referencial para as questões pedagógicas e administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no EF. O documento apresenta também a fundamentação legal pertinente e temas como organização do tempo e do espaço escolar, trabalho coletivo, formação do professor para atuar com criança de seis anos, enfim, aspectos significativos para a construção de uma escola com qualidade social.
2004	<b>Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – 1º Relatório do Programa</b>	Apresenta as principais ações realizadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) / Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) / Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação até julho de 2004.
2005	<b>Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos – 2º Relatório do programa</b>	Expõe as principais ações realizadas pela SEB/DPE/COEF em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no período de agosto de 2004 até julho de 2005.
2007	<b>Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade</b>	Busca fortalecer o processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no EF de nove anos, mas sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. Nesse documento são desenvolvidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

<sup>22</sup> Ver: BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014.

Ano	Título	Tema
2009	<b>A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.</b>	Destina-se às turmas de crianças de seis, sete e oito anos (ciclo da infância) e pretende subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita.
2009	<b>Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação</b>	Procura subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do EF de nove anos. Ao final, estão as perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

No documento *EF de Nove Anos: orientações gerais*, de 2004, o MEC aborda a ampliação do EF, contextualizando e fundamentando o projeto na perspectiva de uma educação de qualidade, bem como destaca a necessidade de uma nova organização desta etapa do ensino e, conseqüentemente, o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido. Ele também sinaliza a questão da transição da EI para o EF, frisando que deve ser assegurado que ela aconteça de forma tranquila, a fim de evitar rupturas e impactos negativos no processo de aprendizagem e escolarização das crianças.

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no EF. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o EF ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004a, p. 22).

Interessante observar como a preocupação com a questão da transição já aparece neste primeiro documento, antes mesmo da promulgação da lei que amplia o EF, em 2006. Contudo, ele não aponta quais os caminhos possíveis para que esta transição ocorra de forma harmoniosa, assim como também não problematiza o papel da EI e do EF neste processo.

Compreendendo que a EI e o EF possuem objetivos, lógicas de organização e estrutura diferentes e que as crianças estão chegando mais cedo nesta segunda etapa, *Como não promover rupturas e impactos negativos neste processo de transição?*

Kramer (2006) sinaliza que é necessário que se estabeleça um diálogo entre a EI e o EF, não somente entre as instituições que atendem tanto um segmento quanto o outro, mas um diálogo mais efetivo, do ponto de vista prático e cotidiano, um diálogo pedagógico. Pensando

no nosso campo de pesquisa, o CPII, *Haverá diálogo institucional e pedagógico entre a EI e o EF?*

Segundo os documentos, o EF nove anos não trata apenas da inclusão de um ano a mais nesta etapa do ensino, mas diz respeito a um novo EF, que necessita de uma nova estrutura organizacional, curricular e pedagógica. Sua reorganização não deve ser reduzida à incorporação da classe de 6 anos de idade, conforme também sinalizam Campos e Silva (2011):

[...] a focalização das orientações apenas nas classes de seis anos, para além de atender às urgências da “implantação da política”, colocam, de fato, o risco de se consolidar ainda mais segmentações e rupturas tanto no interior do Ensino Fundamental – entre os anos iniciais e finais – como entre este e a educação infantil (2011, p. 357).

Sendo assim, o EF com oito anos e o EF com nove anos de duração não podem ser considerados a mesma coisa, conforme nos aponta o documento *EF de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação*: “O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida em cada escola” (BRASIL, 2009b, p. 14).

Nesta mesma direção, a 1ª Série (do EF com oito anos) e o 1º Ano (do EF com nove anos) também não podem ser considerados a mesma coisa. O ano a mais que o EF ganhou em seu início foi a Classe de Alfabetização (CA) que fazia parte da EI. Sendo assim, o 1º Ano do novo EF corresponde à antiga CA, da EI.

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um EF de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. [...] O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado (BRASIL, 2004a, p.17).

A necessidade de uma nova proposta pedagógica para o EF de nove anos, homologada pelo MEC, também nos leva a pensar como isso ocorreu no contexto do CPII: *O colégio reformulou sua proposta pedagógica com a implementação do EF de nove anos?*

A série de documentos publicados pelo MEC buscou subsidiar e contribuir, da melhor forma possível, com o processo de implantação e implementação do EF de nove anos. Por meio destes documentos, observamos que este novo EF não afetou apenas a si próprio, mas

afetou também a EI, ao incorporar seu último ano nesta nova etapa. Esta nova proposta acabou lançando luz sobre a transição das crianças da EI para o EF.

Contudo, não foi apenas o MEC que se antecipou na orientação e discussão da matrícula de crianças de 6 anos de idade no EF. Segundo Campos e Silva (2011), antes mesmo da promulgação da Lei nº. 11.274/2006, alguns municípios já matriculavam as crianças desta faixa etária no EF, motivados pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do EF e Valorização do Magistério (FUNDEF).<sup>23</sup> Os recursos repassados aos municípios eram atrelados ao número de matrículas nesta etapa do ensino. Numa conta simples, quanto mais matrículas, mais recursos.

Power (2006), discorrendo sobre a análise de políticas e práticas educacionais, argumenta que as relações entre Estado e capital devem ser levadas em consideração, nesta análise. Embora a relação entre o Estado e as formulações de suas políticas não seja regida, exclusivamente, pelo capital, a autora corrobora com a ideia de que não é possível ignorar totalmente sua influência. Sob esta ótica, e pensando na matrícula antecipada das crianças de 6 anos de idade no EF, bem antes da regulamentação legal, nos questionamos: *Os recursos do FUNDEF teriam impulsionado a ampliação do ensino obrigatório se dar no EF e não na EI, visto que, à época, a EI não participava deste fundo?* E nos perguntamos ainda: *As implicações pedagógicas para tal decisão foram levadas em consideração na formulação desta política?*

O fato é que quaisquer que tenham sido as intenções que embasaram a implantação do EF nove anos, ela trouxe implicações pedagógicas contundentes para si, para a EI e, principalmente, para as crianças de 6 anos de idade, pois “as políticas não são apenas implantadas, mas produzem efeitos” (BALL *apud* Campos e Silva, 2011, p. 361).

Embora tenhamos observado um grande esforço do MEC na discussão e elaboração destes marcos regulatórios sobre a implantação e a implementação do EF de nove anos, bem como sua preocupação com o processo de transição da EI para o EF, não encontramos, nestes documentos, propostas efetivas sobre como isso poderia se dar.

Sendo assim, buscamos outros documentos do MEC que poderiam apresentar proposições tanto à EI, quanto ao EF, sobre processo de transição e a relação entre eles. Nesta direção, nos debruçamos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.

---

<sup>23</sup> Para mais consultar: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

## 2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pontuam, além da importância do diálogo entre a EI e o EF, a articulação entre eles, no processo de transição.<sup>24</sup> Há ainda, uma preocupação em trazer as crianças e suas necessidades específicas para o foco das proposições, buscando continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além do cuidado para não antecipar, numa etapa, o que deverá ser trabalhado na outra. Nesta perspectiva, a EI não é concebida com uma etapa preparatória à etapa seguinte.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2013a, p. 80).

Na revisão das diretrizes, em 2013, o documento continuou dando destaque a articulação entre os segmentos, desta vez, dando ênfase a questões mais específicas, como por exemplo, a troca de informações e documentos entre os professores dos dois segmentos, conforme observamos no trecho a seguir:

[...] d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2013a, p. 96).

Encontramos nas DCNEI orientações legais sobre a relação que deve se estabelecer entre a EI e o EF. O documento fala da articulação entre os segmentos não apenas dentro de uma mesma instituição (que atende EI e EF), mas também entre diferentes instituições (que atendam apenas um dos segmentos), uma proposta bastante ousada e complexa, se pensarmos amiúde como isso poderia se concretizar num sistema de ensino tão amplo, complexo e

---

<sup>24</sup> Fixadas em 2009, pela Resolução nº. 5, de 17 de dezembro, do MEC.

diverso como o nosso, no Brasil. Para Rua (1998), o fato de uma política ter sido proposta, não garante, automaticamente, que ela será implementada.

Pensando na articulação proposta pela DCNEI, nas instituições que atendem ambos os segmentos, EI e EF, nos perguntamos se esta especificidade promove uma melhor relação entre os segmentos, pois este é o caso do CPII, que atende ambos os segmentos. *O fato do colégio atender tanto a EI, quanto o EF, garante a articulação entre estes segmentos?*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEFNA) também destacam a questão da articulação entre a EI e o EF, pensando nas continuidades do processo de aprendizagem.<sup>25</sup> O documento sinaliza ainda a importância de outras articulações com as demais etapas da Educação Básica.

Na revisão destas Diretrizes, em 2013, o documento afirma que a falta de articulação entre os segmentos prejudica o percurso escolar dos alunos, e sugere que o EF incorpore algumas práticas da EI para superar as barreiras impostas pela falta de articulação entre eles.

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

Esta incorporação de práticas pedagógicas pode ir mais além do que o mero uso de estratégias de um segmento pelo outro, se pensada e trabalhada de forma colaborativa, como um compartilhamento de práticas, valores e concepções, que levariam a um caminho de convergência pedagógica entre a EI e o EF, conforme defendido por Moss (2011).

Tanto as diretrizes para a EI quanto para o EF enfatizaram a importância da articulação entre estes segmentos, sinalizando que sua ausência pode provocar uma ruptura entre suas propostas e práticas pedagógicas, podendo prejudicar, além do processo de transição, o percurso escolar das crianças. É preciso respeitar e levar em consideração as especificidades da faixa etária envolvida, pois embora as crianças não façam mais parte da EI, elas não deixaram, por este motivo, de ser crianças. Sua faixa etária requer um olhar sensível às suas necessidades, que devem ser conhecidas, compreendidas e acima de tudo, respeitadas. Além disso, a falta de articulação entre os segmentos desrespeita também os documentos que destacam, insistentemente, a sua importância.

---

<sup>25</sup> Fixadas em 2010, pela Resolução nº. 7, de 14 de dezembro, do MEC.

As diretrizes dão destaque à articulação entre os segmentos, porém não promovem uma forma colaborativa de trabalho e enfrentamento da questão da transição. Sob esta ótica, a articulação os aproxima, mas não os integra. É preciso estimular um trabalho colaborativo, onde as características específicas de cada segmento e os seus objetivos pedagógicos sejam respeitados, de forma alinhada às especificidades das crianças da faixa etária envolvida na transição, vislumbrando um processo harmonioso, sem rupturas e impactos negativos para o percurso escolar destas.

A seguir, analisamos os Planos de Educação – nacional, estadual e municipal – buscando propostas políticas que contribuam com a efetivação de uma relação integrada/articulada, entre a EI e o EF, além de contribuições à respeito da transição entre eles.

### **2.3 Plano Nacional de Educação**

Os Planos de Educação, de grande importância e abrangência enquanto políticas públicas que definem diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a manutenção e o desenvolvimento da educação pública brasileira, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, são fontes fundamentais para uma pesquisa que se propõe a tratar de política educacional. Sendo assim, iniciamos nossos estudos pelo PNE, política que norteia e fomenta os Planos de Educação de estados e municípios.

Embora esteja em vigor um novo PNE (2014-2024), achamos interessante examinar também o plano anterior, uma vez que era o plano em vigência no período em que o EF de nove anos foi implantado, em 2006. O PNE a que nos referimos foi aprovado pela Lei Federal nº. 10.172/2001, com vigência de 2001 a 2011. Ele já dava indícios da ampliação da escolarização obrigatória para as crianças de 6 anos de idade. No entanto, em certos momentos, deixava dúvida de onde esta expansão deveria acontecer, na EI ou no EF. Essa hesitação pode ser o indício de uma disputa de forças entre a EI e o EF na implantação da política de expansão do ensino obrigatório. De um lado, a EI, buscando se estabelecer e fortalecer, enquanto etapa importante da Educação Básica, puxando para si as crianças de 6 anos de idade, que já eram suas, mas agora como uma etapa obrigatória do ensino. Do outro lado, o EF, vislumbrando para si os recursos do FUNDEF. No meio desta disputa, as crianças

de 6 anos de idade. Por fim, o que se estabeleceu foi a matrícula obrigatória no EF. Sobre a transição da EI para o EF, não encontramos nenhuma menção neste documento.

O atual PNE, aprovado em junho de 2014, pela Lei Federal nº. 13.005, com vigência de 2014 a 2024, apresenta questões um pouco mais específicas para cada etapa e modalidade de ensino, diferentemente do plano anterior. O documento foi composto por 20 Metas que abrangem desde a EI até o Ensino Superior, abarcando também outros aspectos concernentes à educação brasileira. Das 20 Metas apresentadas, escolhemos três nas quais a questão da transição da EI para o EF poderia ser contemplada, a saber: Meta 1 – trata da EI; Meta 2 – trata do EF; e Meta 5 – trata da alfabetização.

A Meta 5, que trata da Alfabetização, foi escolhida por considerarmos que a alfabetização pode ser um ponto de encontro ou desencontro na relação entre a EI e o EF, principalmente, se não há um consenso sobre a quem compete alfabetizar.

A escolha destas três Metas nos permitiu olhar a questão da transição da EI para o EF no PNE a partir de três perspectivas: como o tema é abordado pela EI (Meta 1); como o tema é abordado pelo EF (Meta 2); e por último, como é abordado pela perspectiva do processo de Alfabetização (Meta 5).

A Meta 1 apresenta 17 Estratégias e dentre elas podemos considerar que a Estratégia 13 contempla a questão da transição. A Meta 2 apresenta 13 Estratégias e nenhuma delas contempla o tema. A Meta 5 apresenta 7 Estratégias e a Estratégia 1 contempla o tema. Abaixo, um quadro síntese apresenta as Metas e Estratégias destacadas.

**Quadro 2 – Metas e Estratégias selecionadas no PNE 2014-2024**

<b>META 1</b>	<b>META 2</b>	<b>META 5</b>
Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	Universalizar o EF de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do EF.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>ESTRATÉGIA</b>
1.13) Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco)	-----	5.1) Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do EF, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e



anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no EF;		valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Nas Estratégias destacadas, notamos que uma aborda a articulação entre os segmentos e a outra entre as propostas pedagógicas. A estratégia da Meta 1 fala da articulação entre as etapas e destaca a preservação das especificidades da EI, na organização das redes escolares. A estratégia da Meta 5 ressalta a articulação entre os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais e as estratégias desenvolvidas na pré-escola.

A Estratégia referente à Alfabetização poderia nos ajudar a refletir sobre a questão da disputa entre os segmentos, no que diz respeito a quem compete alfabetizar: EI ou EF. O texto frisa que os processos pedagógicos de alfabetização devem ser estruturados nos anos iniciais do EF. Sendo assim, cabe ao EF estruturar e consolidar o processo de alfabetização das crianças. Contudo, este processo deve acontecer de forma articulada com as estratégias desenvolvidas na pré-escola (EI). À EI não cabe alfabetizar, mas iniciar este processo, despertando e fomentando o desejo e o interesse das crianças pela linguagem oral e escrita, de maneira lúdica, prazerosa e a mais diversificada possível.

Nos chama a atenção o fato de não haver nenhuma proposta ou menção ao tema na Meta referente ao EF. Pelo que se apresenta no PNE nos parece ser de responsabilidade somente da EI buscar a articulação com o EF, no processo de transição das crianças. Desta forma, a responsabilidade pela construção de uma relação não é compartilhada. *Que relação pode ser estabelecida quando compete a apenas um dos envolvidos buscar esta aproximação? Por que somente à EI esta responsabilidade?* Nesta perspectiva, a política pode ter o efeito inverso, ao invés de aproximar, afastar, fragilizando ainda mais uma relação já marcada por tensões.

A ausência de estratégia revela a presença de uma etapa já consolidada, os *estabelecidos*, com questões próprias que não se beneficiam com as demais. Caberia à etapa ainda em fase de consolidação, os *outsiders*, a tarefa de aproximação. Fazendo uma referência aos estudos de Elias e Scotson (2000), seria o EF os *estabelecidos*: o grupo que chegou primeiro, que já conseguiu se organizar e estabelecer e que possui maior poder e prestígio

sobre o outro grupo.<sup>26</sup> A EI seria os *outsiders*: o grupo que chegou depois, que ainda não se organizou e estabeleceu, por isso, mais frágil, e desprovido de poder e prestígio.

Segundo Rua (1998), a ausência de uma questão na política ou o seu silenciamento, não significam apenas ausências, podem significar também uma posição política.

A não decisão não se refere à ausência de decisão sobre uma questão que foi incluída na agenda política. Isso seria mais propriamente resultado do emperamento do processo decisório. Não-decisão significa que determinadas temáticas que ameaçam fortes interesses, ou que contrariam os códigos de valores de uma sociedade (e, da mesma forma, ameaçam interesses) encontram obstáculos diversos e de variada intensidade à sua transformação de um estado de coisas em um problema político e, portanto, à sua inclusão na agenda governamental (p. 7, grifo da autora).

Na dimensão discursiva, as ínfimas estratégias apresentadas pelo PNE de 2014 que tratam da articulação entre a EI e EF, não promovem uma relação, muito menos uma relação igualitária, com responsabilidades compartilhadas entre as etapas do ensino. Uma política pública nacional de força e peso, como o PNE, deixar a cargo apenas de uma das partes a responsabilidade pela aproximação e articulação entre os segmentos, acaba não cumprindo o seu papel no fortalecimento das diferentes etapas da Educação Básica; ao contrário, compromete uma relação que já é delicada. Pensando no nosso campo de pesquisa: *Será que isso ocorre no CPII, estar somente a cargo da EI esta aproximação entre os segmentos?*

Nos próximos pontos, analisamos os Planos de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro. Como o CPII está inserido neste estado e município, achamos interessante conhecer as políticas sobre a transição da EI para o EF que estão sendo propostas nestes contextos, mesmo o colégio não fazendo parte de nenhuma destas redes, por se tratar de uma instituição de federal de ensino.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã: Pedro Sússekind; apresentação e revisão técnica: Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

<sup>27</sup> Embora, o CPII possua *campus* também nos municípios de Duque de Caxias e Niterói, nos detivemos no Plano de Educação do município do Rio de Janeiro, pois nele se encontram as unidades que foram pesquisadas neste estudo, CREIR e RI.

## 2.4 Plano Estadual de Educação

O Plano Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro (PEE/RJ) em vigência foi aprovado pela Lei Estadual nº. 5597 de 18 de dezembro de 2009, oito anos após a aprovação do PNE de 2001, que lhe serve como diretriz.

Os planos de educação, tanto os nacionais, quanto os estaduais e municipais, têm vigência de dez anos. Sendo assim, pode se dizer que este PEE elaborado em 2009, tem vigência até o ano de 2019. Todavia, o estado apresentou seu projeto muitos anos depois da aprovação do PNE de 2001 e um novo PNE foi sancionado em 2014, com vigência até 2024. Neste último PNE, o prazo de elaboração dos novos planos estaduais e municipais foi até junho de 2015. Até o momento de finalização desta pesquisa, em 2018, o estado do Rio de Janeiro ainda não havia elaborado o seu novo plano de educação.

Sobre o tema da transição da EI para o EF, que é o foco deste estudo, o PEE/RJ não menciona nada. Podemos supor que isso se deva por não ser de competência do estado a oferta destes dois segmentos, conforme a divisão de responsabilidades entre os entes federados. Contudo, mesmo não sendo de sua incumbência a oferta da EI e do EF, quando da elaboração do PEE/RJ, o estado ainda tinha sob sua responsabilidade matrículas nestes segmentos, conforme observamos na tabela a seguir:

**Tabela 1 – Matrículas da Rede Estadual de Ensino 2004-2008**

Ano	Creche	Pré-Escola	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Total EI e EF	Ensino Médio	Total EI, EF e EM
<b>2004</b>	641	21.547	195.775	380.308	<b>598.271</b>	615.090	<b>1.213.361</b>
<b>2005</b>	538	16.265	167.972	374.408	<b>559.183</b>	606.073	<b>1.165.256</b>
<b>2006</b>	331	13.165	154.978	360.683	<b>529.157</b>	591.754	<b>1.120.911</b>
<b>2007</b>	503	10.710	138.787	346.100	<b>496.100</b>	534.514	<b>1.030.614</b>
<b>2008</b>	477	3.206	114.677	348.009	<b>466.369</b>	524.428	<b>990.797</b>

Fonte: PEE/RJ 2009. Tabulação própria.

Por estes dados, podemos observar um número expressivo de matrículas na EI e no EF sob a responsabilidade do estado, principalmente, se compararmos seus percentuais em relação às matrículas no Ensino Médio, etapa por lei de responsabilidade dos estados.

**Tabela 2 – Percentual de atendimento do Estado 2004-2008**

Ano	EI e EF	Ensino Médio
2004	49,3%	50,7%
2005	47,9%	52,1%
2006	47,2%	52,8%
2007	48,1%	51,9%
2008	47%	53%

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Comparando estes números, podemos perceber que o atendimento era quase meio a meio, entre EI e EF e o Ensino Médio, quando sua prioridade de atendimento deveria ser o Ensino Médio.

Buscando priorizar o atendimento ao Ensino Médio, sua responsabilidade, o estado traça como meta excluir a oferta de matrículas na EI no prazo de um ano da publicação do plano e transferir progressivamente, no prazo de dez anos, as matrículas do EF para a rede municipal.

Embora fosse sua meta deixar de ofertar estas etapas do ensino quando da publicação do PEE/RJ, o estado tinha mais de 460 mil alunos da EI e do EF sob sua tutela, fato que lhe exigia pensar e propor estratégias pedagógicas para as crianças inseridas nestas etapas, o que não foi o exposto no plano. E não me refiro somente à questão da transição ou da articulação entre os segmentos, mas de modo geral, o que não apareceu neste documento.

Atualizando os dados sobre o número de matrículas no estado do Rio de Janeiro, em 2017, temos os seguintes números:

**Tabela 3 – Matrículas da Rede Estadual de Ensino 2017**

Ano	Creche	Pré-Escola	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Total EI e EF	Ensino Médio	Total EI, EF e EM
2017	69	155	1.931	167.667	<b>169.822</b>	424.216	<b>594.038</b>

Fonte: INEP, Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2017. Tabulação própria.

Durante o período de 2008-2017, o estado buscou alcançar sua meta reduzindo substancialmente o número de matrículas na EI e no EF, de acordo com o que havia proposto o PEE/RJ, de 2009. Contudo, ainda apresentou um número significativo de alunos nos Anos Finais do EF: 167.667 matrículas.

Observando mais atentamente estes dados, percebemos que a diminuição no número de matrículas na EI e no EF não foi acompanhada por um aumento no número de matrículas do Ensino Médio, como pretendia o estado. Mesmo não sendo este o foco da nossa pesquisa,

provocados por esta observação, fomos comparar estes números com os dados apresentados no PEE/RJ 2009.

No período de 2004-2008, o número de matrículas nesta etapa do ensino já vinha decaindo ano a ano, conforme sinalizado no próprio plano. No período de 2008-2017 essa redução foi persistindo e tivemos uma diminuição do número de matrículas no Ensino Médio em mais de 100 mil. Essa redução, nos anos seguintes, contradiz as intenções apresentadas no PEE/RJ 2009 para a próxima década e atesta que o estado do Rio de Janeiro não conseguiu cumprir suas metas de expansão para o Ensino Médio, etapa do ensino, pela qual é responsável.

De modo geral, o plano traz muitos dados estatísticos para apresentar a sua rede de ensino e o seu atendimento. Suas metas trazem proposições amplas e genéricas e, assim como o PNE de 2001, não apresenta estratégias específicas para alcançar as metas traçadas. Aguardamos a reformulação do novo PEE/RJ e também que neste novo projeto o estado consiga apresentar, de forma mais clara, estratégias de atuação para o cumprimento de suas metas; principalmente, que ele consiga atingir suas metas e cumprir suas responsabilidades, como por exemplo, ampliar a oferta de vagas no Ensino Médio, assim como, melhorar a qualidade deste ensino.

A seguir, nossos estudos percorrem o Plano Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (PME/RJ).

## **2.5 Plano Municipal de Educação**

Nossos estudos sobre o PME/RJ se debruçaram sobre os planos de educação baseados nos PNEs de 2001 e 2014. O plano baseado no PNE de 2001 foi aprovado somente em 2008, pela Lei Municipal nº. 4.866. Já o plano baseado no PNE de 2014 foi aprovado em maio de 2018, por meio da Lei nº. 6.362.

Diferentemente do que apresentou o estado do Rio de Janeiro, o município, não seguiu à risca o modelo de plano proposto pelo PNE, de 2001 e apresentou um plano mais detalhado, não somente no que tange a contextualização da sua rede de ensino, mas também em relação às suas metas, apontando questões mais próximas ao cotidiano da escola, como por exemplo, a importância da elaboração do projeto político pedagógico das escolas.

O PME/RJ contou com a colaboração de entidades jurídicas e de profissionais convidados. Esta participação, segundo o plano, se dava através do envio de propostas por escrito. O CPII foi uma das instituições convidadas e que contribuíram. O plano também convocou toda a sociedade carioca a se engajar na sua realização e desenvolvimento, pois somente assim, com o comprometimento de todos, o plano teria sucesso.

Com relação à implantação do EF de nove anos no município, o documento sinaliza que isso já vinha ocorrendo desde 1999, conforme destacado por Campos e Silva (2011), como recorrente em diversos municípios brasileiros.

No que se refere à transição da EI para o EF, o PME/RJ nada menciona, do mesmo modo que o PNE de 2001 e o PEE/RJ de 2009. Há também um silenciamento sobre o tema da transição neste plano, apesar de inúmeros fatores que corroboravam com o debate e ação política nesta instância federativa, como por exemplo, a EI e o EF serem de responsabilidade dos municípios; o plano ter sido aprovado, em 2008, dois anos após a promulgação da lei que implantou o EF de nove anos; no período de 2004-2008 o MEC ter lançado uma série de documentos visando subsidiar os municípios na implantação e implementação deste novo modelo de EF; o município ter ampliado o EF para nove anos, com a matrícula das crianças de 6 anos, nesta etapa do ensino, desde 1999. Após todos esses argumentos, somos impelidos a pensar: *por que a transição e a articulação entre a EI e o EF não fizeram parte da agenda política do município do Rio de Janeiro?*

Enquanto ainda não aprovava o seu novo PME, o município do Rio de Janeiro, em fevereiro de 2018, lançou o *Projeto Passagem*, que teve por objetivo cuidar/orientar o processo de transição da EI para o EF na Rede Municipal de Ensino. Este projeto foi organizado pelas Gerências de Alfabetização e de EI da Secretaria Municipal de Educação (SME). Mais uma vez percebemos a ausência do EF no encaminhamento de propostas relacionadas ao processo de transição da EI para o EF, assim como o exposto no PNE, de 2014.

O projeto utiliza o termo *passagem*, pois “mais do que simplesmente saída ou chegada, se constitui em travessia, processo que demanda movimento”. (RIO DE JANEIRO/RJ, 2018, p. 1). O objetivo do projeto foi basicamente aproximar os professores do último ano da EI com os professores do 1º Ano do EF, por meio de encontros e reuniões para troca de experiências e informações. As propostas foram organizadas por semestres. Mesmo não tendo participado da elaboração desta proposta cabe ao EF, no 1º semestre, tomar a iniciativa de

procurar as escolas de EI. No 2º semestre, o papel se inverte. Nas orientações para o 1º semestre temos:

*MOVER-SE PARA A ENTRADA NO ENSINO FUNDAMENTAL*, através das seguintes ações:

**1. Contato entre as Equipes Gestoras e os Coordenadores Pedagógicos das escolas de saída (EI) e de entrada (EF) dos alunos.**

- Objetivo: troca de informações acerca das interações e processos pedagógicos das crianças oriundas da Educação Infantil.
- Orientamos que as escolas de Ensino Fundamental entrem em contato com as escolas de Educação Infantil e agendem este diálogo, a partir de fevereiro/2018 (Ibidem, p. 2, grifos do documento).

Para o 2º semestre, temos as seguintes orientações:

*MOVER-SE PARA A SAÍDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL*, através das seguintes ações:

**1. Contato entre as Equipes Gestoras e os Coordenadores Pedagógicos das escolas de saída (EI) e entrada (EF) dos alunos.**

- Objetivo: troca de informações acerca das interações e processos pedagógicos das crianças ingressas no 1º Ano.
- Orientamos que as escolas de Educação Infantil, entre os meses de setembro e outubro, entrem em contato com as escolas de Ensino Fundamental, para agendar diálogo (Ibidem, p. 3, grifos do documento).

Além destas propostas, o projeto ainda pontuou o acolhimento das famílias e das crianças na primeira semana de aula no EF; a visita ou troca de correspondências entre as crianças do último ano da EI e do 1º Ano do EF; assim como o compartilhamento dos relatórios das crianças da EI com os professores do EF.

O projeto sinalizou uma preocupação da SME com o tema da transição da EI para o EF. Porém, pelo tamanho e complexidade da Rede Municipal de Ensino do município do Rio de Janeiro, a proposta parece um tanto desafiadora. Segundo dados do Portal da SME, a rede conta com 528 unidades de EI, 598 unidades com atendimento aos Anos Iniciais do EF e 129 unidades que atendem a mais de um semente.<sup>28</sup> Se todas as unidades de EI e de EF desta imensa rede conseguirem se encontrar, conversar e trocar informações e experiências a respeito da transição entre os segmentos, isso será um feito extraordinário e poderá servir de referência para outras redes de ensino.

<sup>28</sup> Fonte: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 07 maio 2018.

Contudo, mesmo tendo consciência da imensidão de sua rede de ensino e das inúmeras demandas e necessidades que as unidades escolares possuem, as Gerências de Ensino apenas apresentaram o projeto e algumas ações que devem ser desenvolvidas. Elas não apresentaram meios efetivos para que isso possa acontecer, deixando a cargo das unidades escolares a responsabilidade pela realização e o desenvolvimento do projeto.

Ball, Maguire e Braun (2016), em seus estudos sobre como as escolas fazem as políticas em escolas da Inglaterra, apontam que as escolas lidam ao mesmo tempo com centenas de políticas, de diferentes níveis e abrangências, e por muitas vezes, precisam fazer opções, privilegiando algumas e negligenciando outras. Sem o apoio adequado, corre-se o risco deste projeto tão importante para as crianças e seus familiares, mas tão complexo para os profissionais envolvidos, tornar-se um projeto fictício, sendo considerado apenas como uma demanda a mais, entre tantas outras demandas das unidades escolares.

O novo PME/RJ segue a mesma estrutura do PNE de 2014. Contudo, o município amplia e contextualiza algumas estratégias, de acordo com a sua realidade, indo um pouco mais além das estratégias gerais do PNE.

Em relação à transição da EI para o EF, o plano traz na íntegra as Estratégias 1.13 e 5.1, que destacamos no PNE, porém, acrescenta outra estratégia na Meta 5, que trata da Alfabetização. Esta Estratégia se parece muito com a proposta difundida pelo *Projeto Passagem*, que discutimos agora há pouco: “desenvolver ações junto às Coordenadorias Regionais de Educação, de modo a viabilizar uma articulação do trabalho da EI com os Anos Iniciais do EF” (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 11). O documento não apresenta nenhuma proposta na Meta 2, que se refere ao EF.

Observamos que neste novo PME/RJ, o município faz uma adaptação ao atual PNE, sem relacionar e problematizar sua realidade e necessidades. As proposições foram apresentadas de forma ampla e genérica, sem estratégias específicas de como o município pretende desenvolver sua atuação.

Em relação à transição da EI para o EF, o documento aponta o interesse em promover ações que viabilizem a articulação entre estes segmentos. No entanto, não avança na proposição de estratégias para a efetivação dessas ações. De todo modo, desejamos que na vigência deste novo PME, o município do Rio de Janeiro consiga avançar não somente na questão da relação entre a EI e o EF, mas também em outras questões, tão importantes para a oferta de uma educação pública de qualidade.



Conforme mencionado no capítulo anterior, este estudo esteve vinculado à pesquisa desenvolvida pelo grupo EIPP/Unirio com municípios do estado do Rio de Janeiro.<sup>29</sup> Como na época de nossos estudos sobre o PME/RJ este ainda não havia elaborado o seu atual plano de educação, em conformidade com o PNE, de 2014, achamos interessante acompanhar a pesquisa do grupo e observar a questão da transição da EI para o EF, em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa teve sua amostra construída com oito pares de municípios, totalizando 16 municípios do estado do Rio de Janeiro. Os pares de municípios foram escolhidos seguindo o critério de proximidade em relação à população e ao PIB *per capita*, e o critério de assimetria de atendimento à pré-escola (aqueles com maior e menor capacidade de atendimento em relação ao período de 2010 e 2014), como por exemplo, o par de municípios de Cambuci e São Sebastião do Alto: Cambuci, em 2010, apresentava uma população de 14.827 habitantes com um PIB *per capita* de R\$10.916,00 e São Sebastião do Alto apresentava uma população de 8.895 habitantes e um PIB *per capita* de R\$11.168,00. Contudo, quando comparados os números do atendimento à pré-escola, em 2010, Cambuci atendia a 114, 72% da população de 4 e 5 anos, enquanto, São Sebastião do Alto atendia à 65, 37% desta população.

Campos e Silva (2011) argumentam que a autonomia dos municípios para organizar e normatizar seus sistemas de ensino possibilita a diversidade de atuações, “levando-os a condutas políticas diferenciadas com relação às regulações produzidas nas diversas instâncias do governo federal” (p. 350).

No âmbito desta pesquisa de Mestrado, as análises se deram por meio dos Planos Municipais de Educação (PMEs). A análise destes planos teve o mesmo recorte de análise do PNE, de 2014, as Metas 1, 2 e 5.

Neste estudo, observamos que, referente à Meta 1, que trata da EI, nenhum município formulou uma nova estratégia; cinco municípios trouxeram na íntegra o texto apresentado na Estratégia 1.13 do PNE (Barra do Piraí, Guapimirim, Nova Iguaçu, Saquarema e Santo Antônio de Pádua), do mesmo modo, que o PME/RJ; onze não mencionaram qualquer estratégia (Belford Roxo, Cambuci, Carmo, Duque de Caxias, Iguaba Grande, Niterói, Paraíba do Sul, Quatis, São Sebastião do Alto, Teresópolis e Vassouras).

---

<sup>29</sup> Entre outros objetivos, a pesquisa visou acompanhar as disposições do governo federal quanto à expansão da escolaridade obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos: levantando o comportamento das matrículas de Educação Infantil em municípios do estado do Rio de Janeiro; mapeando a expansão do atendimento obrigatório para toda a população de 4 a 5 anos; analisando o impacto desta medida nas creches municipais; percebendo as condições políticas e práticas desta expansão na Educação Infantil (creche e pré-escola), no que tange ao acesso, carreira, formação profissional, materiais didáticos, espaços e avaliação.

Em relação à Meta 2, que versa sobre o EF, nenhum município fez menção ao tema, da mesma maneira que o PNE e o PME/RJ.

Sobre a Meta 5, que aborda a Alfabetização, um município formulou uma proposta (Vassouras), assim como o município do Rio de Janeiro; sete municípios trouxeram na íntegra o texto apresentado na Estratégia 5.1 do PNE de 2014 (Barra do Piraí, Guapimirim, Iguaba Grande, Nova Iguaçu, Quatis, São Sebastião do Alto e Santo Antônio de Pádua) do mesmo modo que o município do Rio de Janeiro; dois municípios trouxeram o núcleo da Estratégia 5.1 com algumas modificações (Saquarema e Petrópolis); seis não fizeram menção ao tema (Belford Roxo, Cambuci, Carmo, Duque de Caxias, Niterói, Paraíba do Sul).

Neste estudo, foi possível perceber que a maioria dos municípios utilizou as estratégias apresentadas no PNE, muitos deles trazendo na íntegra os seus textos. Sobre a questão da transição da EI para o EF, constatamos que ela também não foi pauta da agenda política destes municípios. Apenas um município discutiu a questão mais amiúde e apresentou uma proposta, Vassouras. O município ressalta a importância da articulação da proposta curricular da EI e do EF, visando diminuir os impactos da transição na rotina pedagógica. No entanto, o que está em questão, nesta proposta, não é a articulação entre os segmentos e sim entre os seus currículos.<sup>30</sup>

A investigação da transição da EI para o EF nas políticas educacionais, objetivo deste capítulo, nos fez perceber que a expansão do ensino obrigatório, com a entrada das crianças de 6 anos de idade no EF, lançou luz sobre o tema e desencadeou diferentes visões, suscitando uma série de debates.

Por um lado, a expansão foi celebrada como uma conquista de direitos das crianças desta faixa etária, uma vez que a entrada delas no sistema escolar passa a ser garantida por lei, pois a EI, etapa a qual pertenciam, não era obrigatória. Sendo assim, não atendia todas as crianças de 6 anos de idade. Por outro lado, a expansão mobilizou uma preocupação com a institucionalização da infância e a antecipação de práticas escolares inadequadas à faixa etária destas crianças, que estavam chegando mais cedo no EF.

Outra questão levantada foi em relação à obrigatoriedade do ensino aos 6 anos de idade ser atrelada ao EF e não à EI, que já atendia a esta faixa etária. Estudos como o de Campos e Silva (2011), apontam que isso ocorreu por conta dos recursos do FUNDEF, ao qual a EI não tinha acesso.

---

<sup>30</sup> Ver: RICCI, A. N.; FALCIANO, B. T.; SILVA, L. P. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos Planos Municipais de Educação de municípios do estado do Rio de Janeiro. In: 5º GRUPECI - Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2016, Florianópolis. **Resumo das comunicações orais - V GRUPECI**. Disponível em: <<http://grupeci.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/Resumos-V-GRUPECI.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

De todo modo, quer por questões financeiras, pedagógicas ou políticas, a expansão do ensino obrigatório aos 6 anos de idade foi atrelada ao EF e com isso as crianças passaram a chegar mais cedo nesta etapa do ensino. Retomando o pensamento de Ball, no trabalho de Campos e Silva (2011) sobre os efeitos que a implementação de políticas produz, concebemos que um destes efeitos é a necessidade de relacionamento entre a EI e o EF. Porém, estamos falando de uma relação que promova a integração entre os segmentos e um trabalho colaborativo. Nesta parceria, a experiência da EI, que já atendia a esta faixa etária, deve ser ouvida, valorizada e considerada. Além disso, é importante que a relação entre estes segmentos seja promovida e alimentada sob a responsabilidade de ambos e não apenas da EI, como apontaram alguns documentos.

Percebemos que, embora a transição da EI para o EF tenha sido colocada em pauta em inúmeros documentos do MEC, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto da EI, quanto no EF, no PNE e nos seus desdobramentos, PEE e PME, esta questão passou praticamente despercebida. Quando mencionada, deixava, infelizmente, somente a cargo da EI a articulação com o EF. Para este segmento, nada foi mencionado sobre o assunto. Desolador que um tema tão caro a ambos os segmentos, não tenha sido aprofundado e difundido numa política de magnitude e abrangência como o PNE.

De todo modo, foi bastante interessante observar como os entes federados vão se apropriando de uma política macro (nacional) e fomentando e criando novas políticas locais (estaduais e municipais), de acordo com a sua realidade e necessidade. Por outro lado, nos causou espanto constatar como alguns entes federados apenas replicam esta política, de forma totalmente alheia à sua realidade, preocupando-se apenas com o cumprimento de uma questão burocrática, a obrigatoriedade da elaboração de um plano. Essa apropriação das políticas pelos diferentes entes federados nos fez refletir sobre como essa apropriação e ressignificação ocorrem no chão da escola, onde de fato, as políticas educacionais ganham vida. Pensando no CPEI, nos perguntamos: *Como isso acontece no colégio? Como as políticas chegam, são apropriadas, ressignificadas e fomentam outras políticas (internas)?*

A seguir, pesquisamos a transição da EI para o EF nas discussões acadêmicas, buscando trabalhos que contribuam com esse debate.

### 3 REVISITANDO A LITERATURA: A TRANSIÇÃO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

#### Lembrete

*Se procurar bem você acaba encontrando.  
Não a explicação (duvidosa) da vida,  
Mas a poesia (inexplicável) da vida.  
(Carlos Drummond de Andrade, 1989)<sup>31</sup>*

Neste capítulo, pesquisamos a transição da EI para o EF nas pesquisas acadêmicas apresentadas nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), observando o que tem sido pesquisado sobre o tema e que discussões ele tem suscitado.

#### 3.1 ANPEd como fonte de pesquisa

A ANPEd foi escolhida como fonte de pesquisa por promover a circulação de temas emergentes; pelo seu reconhecimento acadêmico e científico; e por sua abrangência de atuação, congregando cursos de pós-graduação em educação de todas as regiões do país. Todos estes atributos tornaram-na um lugar privilegiado de pesquisa, que contempla trabalhos de diferentes pesquisadores em diferentes regiões do país.

A pesquisa teve como objetivo levantar os trabalhos apresentados na ANPEd e que se detiveram sobre a transição da EI para o EF, no período compreendido entre 2006 e 2017: 2006 foi o ano de promulgação da Lei Federal nº. 11.274/2006, que implanta o EF de nove anos e lança luz sobre o tema da transição; 2017 foi o ano da última reunião nacional neste levantamento.

A pesquisa foi realizada através do *site* da ANPEd e selecionamos apenas os trabalhos que se encontravam disponíveis nele.<sup>32</sup> No *site*, optamos pelos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais, em detrimento das reuniões regionais, considerando que a primeira opção nos possibilitaria um leque mais abrangente e diversificado de trabalhos. As reuniões

<sup>31</sup> ANDRADE, Carlos Drummond. *Obra Poética*. Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

<sup>32</sup> Ver: <<http://www.anped.org.br/>>.

nacionais, até o ano de 2013, aconteceram anualmente. A partir deste ano, elas passaram a ser bienais. No período compreendido entre 2006 e 2017 foram realizadas dez reuniões, indo da 29ª (2006) à 38ª (2017). Nessas reuniões, buscamos os estudos apresentados nas seguintes categorias: trabalho; pôster; sessão especial e trabalho encomendado.

Após a opção pelas reuniões nacionais, passamos para a seleção dos GTs que seriam pesquisados. A ANPED se organiza por meio de Grupos de Trabalhos (GTs) que abrangem diferentes temáticas de interesses. Ao todo, são vinte e três GTs.<sup>33</sup> Para a realização deste levantamento bibliográfico foram selecionados quatro, nos quais as possibilidades de trabalhos sobre a transição poderiam ser maiores, a saber: GT 05 – Estado e Política Educacional; GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos; GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita; GT13 – Educação Fundamental.

A seleção destes GTs caminhou ao encontro das metas selecionadas no PNE que estavam ligadas à EI, ao EF e à Alfabetização. Acrescentamos ainda o GT sobre políticas, visto que o tema da transição nas políticas educacionais é de nosso interesse.

Buscando aperfeiçoar a pesquisa e manter o foco de interesse na temática da transição da EI para o EF, pensamos que seria importante eleger alguns descritores para nos ajudar na seleção dos trabalhos e elaboramos quatro: i) transição da EI para o EF; ii) EF de nove anos; iii) crianças de 6 anos no EF; e iv) articulação/integração entre a EI e o EF. Nosso objetivo foi utilizá-los nas buscas pelos trabalhos, nas palavras-chaves ou resumos dos textos. Contudo, raríssimos foram os trabalhos que trouxeram esses elementos textuais. Deste modo, nossa seleção se deu a partir dos títulos e de uma breve leitura de sua introdução.

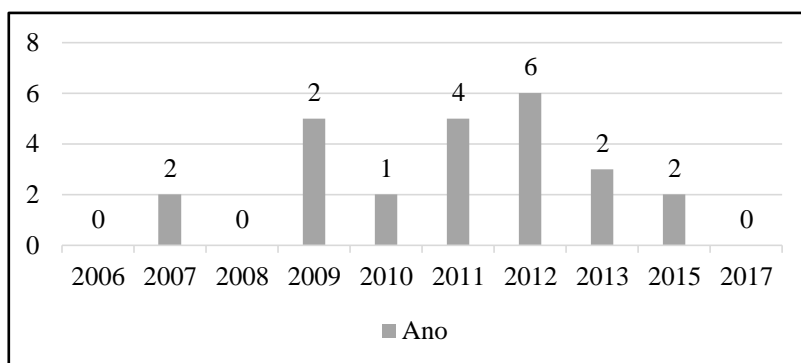
---

<sup>33</sup> Organização dos GTs da ANPED: GT02 – História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 - Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 - Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; e GT24 - Educação e Arte. Fonte: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em 11 fev. 2017.

### 3.2 Os achados da pesquisa

No período compreendido entre 2006 e 2017 foram pré-selecionados 30 trabalhos. Destes, 19 foram escolhidos, sendo distribuídos neste período, conforme o gráfico abaixo:

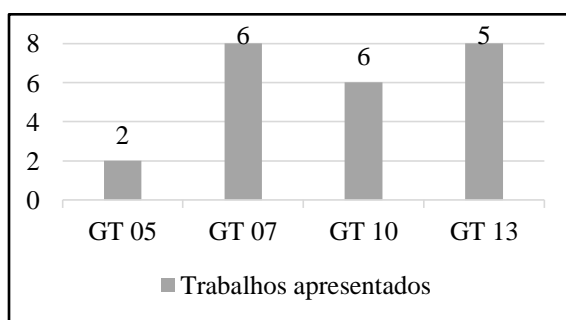
**Gráfico 1 – Número de trabalhos por ano**



Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

No gráfico a seguir, apresentamos o número de trabalhos encontrados por GTs e podemos observar um equilíbrio em relação ao número de trabalhos apresentados pelos GTs 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), 10 (Alfabetização, leitura e escrita) e 13 (Educação Fundamental).

**Gráfico 2 – Número de trabalhos por GTs**



Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Em relação à origem geográfica dos trabalhos, eles vieram de quatro diferentes regiões do país: Sul (08), Sudeste (09), Centro-Oeste (02) e Nordeste (01). Dentro dessas regiões, os trabalhos vieram de sete diferentes estados, sendo eles: Paraná (01), Santa Catarina (05), Rio Grande do Sul (02), Minas Gerais (04), São Paulo (05), Mato Grosso do Sul (02) e Bahia (01).

Nestas informações de origem geográfica, assim como nos dados dos gráficos, não foram contabilizados os trabalhos apresentados nas Sessões Especiais, pois estes não disponibilizaram nenhum texto ou resumo, por isso não puderam ser selecionados para a pesquisa. Contudo, achamos importante mencionar esses trabalhos, seus autores e origens.

**Quadro 3 – Trabalhos apresentados nas Sessões Especiais**

Ano	Autor	Título	Estado
2006	Cecília Maria Aldigueri Goulart	Linguagem, práticas culturais e ensino fundamental de nove anos	Rio de Janeiro
2006	Sonia Kramer	Formação de professores na educação infantil e no ensino fundamental: alfabetização, letramento e o desafio de trabalhar com as diferenças	Rio de Janeiro
2009	José Gonçalves Gondra e Maria Machado Malta Campos	Ensino fundamental de 9 anos: perspectiva histórica, obrigatoriedade e cotidiano escolar	Rio de Janeiro
2011	Marcia Gobbi; Walter Kohan e Leon Crochik	Educação Infantil e Ensino Fundamental: infância, diferença e alteridade	São Paulo e Rio de Janeiro
2011	Theresa Maria de Freitas Adrião; Romualdo Portela de Oliveira e Bianca Cristina Correa	Políticas públicas e práticas cotidianas de alfabetização para a infância	São Paulo
2015	Vanda Mendes Ribeiro; Carlos Eduardo Ferrazo e Maria Carmen Silveira Barbosa	Políticas educacionais e currículo: interfaces na educação infantil e no ensino fundamental	São Paulo Espírito Santo e Rio Grande do Sul

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Após esta exposição mais geral dos dados da pesquisa, passemos à análise dos trabalhos selecionados.

### 3.3 Temas em discussão

Visando uma melhor organização da análise do material, agrupamos e categorizamos os trabalhos em eixos temáticos. De acordo com os temas que emergiram, elencamos cinco eixos: i) transição da EI para o EF; ii) políticas públicas educacionais e conquista de direitos; iii) reformulação da proposta pedagógica para o EF de nove anos; iv); alfabetização e escolarização; v) levantamento de pesquisas sobre o EF de nove anos.

### 3.3.1 Transição da EI para o EF

Neste eixo, apresentamos os trabalhos que tiveram como foco de estudo a transição da EI para o EF. Dos dezenove analisados, apenas quatro abordaram diretamente esta questão e foram apresentados nos GTs 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e 13 (Educação Fundamental). Diferentemente do que observamos nos planos de educação, que não apresentaram propostas sobre a transição, na perspectiva do EF, na revisão bibliográfica, pesquisadores que se debruçam sobre esta etapa do ensino discutiram a questão.

Os trabalhos vieram de diferentes estados do país: Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Abaixo, um quadro síntese apresenta informações gerais contendo: ano de apresentação; GT onde foi apresentado; autor; e título.

**Quadro 4 – Trabalhos sobre o eixo temático: Transição da EI para o EF**

Ano	GT	Autor	Título
2009	07	Arleandra Cristina Talin do Amaral	O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos
2012	07	Bianca Cristina Correa e Lorenza Bucci	A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças
2012	13	Maria Renata Alonso Mota	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um outro lugar escolar para as crianças de seis anos
2015	07	Edinéia Castilho Ribeiro	Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Os trabalhos apresentam perspectivas e metodologias de pesquisa distintas. Cada um trilhou um caminho singular para discutir a transição, seja abordando como a criança vive a infância na escola e passa por este processo de transição, partindo do próprio olhar da criança e a tendo como sujeito da pesquisa (Amaral, 2009); buscando a perspectiva da criança, mas também tentando compreender o impacto da política na organização da rotina e do trabalho pedagógico (Correa e Bucci, 2012); discutindo como o EF de nove anos vem possibilitando a construção de novas práticas, olhares e relações entre a criança e a escola, partindo da análise de documentos oficiais (Mota, 2012); ou, ainda, analisando a temática, a partir da proposta curricular de uma rede de ensino (Ribeiro, 2015).

Entretanto, os trabalhos foram consensuais quando se trata de defender que é preciso olhar e discutir a transição da EI para o EF, assim como a entrada das crianças de 6 anos de



idade no EF e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no 1º Ano. Outro ponto de convergência diz respeito à necessidade de continuidades no processo de aprendizagem das crianças, entre uma etapa e outra, privilegiando a articulação entre as propostas.

Amaral (2009) apresenta a questão da transição da EI para o EF sob a perspectiva das crianças, a partir do seu olhar e de suas vivências, neste processo. A autora buscou observar no cotidiano das crianças quais estratégias elas construíam, entre elas e com os adultos, para poderem se apropriar dos processos educativos advindos com essa nova demanda da política educacional, ingressar aos 6 anos de idade no EF. Embora, a pesquisa tenha tido como foco as crianças e suas falas, a autora também ouviu os depoimentos de professores do 1º Ano a respeito deste processo de transição.

Ao longo dos relatos das crianças, elas narram as diferenças na organização da rotina da EI e do EF. Percebemos como isso as afetou, assim como às suas necessidades de interação e brincadeira. A hora da brincadeira foi cedendo espaço para inúmeras atividades de sistematização do trabalho pedagógico como a leitura, a escrita e a linguagem Matemática. Essa ruptura também foi percebida e sentida pela professora, que relatou em seu depoimento:

– Até a metade do ano, nós arrastávamos as carteiras, forrávamos o chão com os colchonetes e as crianças que quisessem podiam descansar de trinta a quarenta minutos. Então reorganizávamos a sala antes de começar a atividade. Com a passagem para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos tive que parar de utilizar os colchonetes, pois gastávamos muito tempo para organizar a sala. Mas as crianças são pequenas e ficam cansadas, pois acordam cedo, então elas descansam debruçadas sobre a carteira, algumas chegam a dormir. Eu fico pensando até que ponto vale a pena, estamos “atropelando” a infância. Outra mudança significativa foi a utilização do parque, com a educação infantil todos os dias eu saía para brincar, eu respeitava mais o tempo das crianças, nós podíamos levar dois a três dias na construção de um numeral, fazíamos uma atividade sem pressa, com a passagem para o Ensino Fundamental veio a cobrança, todos os dias tenho que fazer uma atividade de matemática, para auxiliar a professora da manhã na fixação dos conteúdos, constantemente me pergunto: Será que é certo o que estamos fazendo? Mas muitas vezes em resposta ouço o argumento: Temos que trabalhar dobrado, pois no ano que vem as professoras que irão receber a nossa turma nem vão se lembrar do que aconteceu. Percebo que as crianças mais velhas têm se adaptado melhor à nova rotina, mas ainda sentem muito e reclamam: Lição de novo, vamos ao parque, podemos assistir TV... A proposta do período da tarde não é dividir os conteúdos com o período da manhã. Se eu não “batesse o pé” estaria realizando apenas atividades voltadas ao conteúdo das disciplinas, em nome da “recuperação” das crianças. Mas já trabalhei com educação infantil, conheço os CMEI’S e sei que esse tipo de trabalho pautado apenas em letras e números, não é o mais apropriado. Não que antes eu não trabalhasse as letras e os números, trabalhava sim, mas de forma lúdica, conforme a curiosidade deles. Hoje existe um compromisso com a sistematização, preciso atingir os objetivos. Concluiu a professora. (Diário de bordo 22 de novembro de 2007) (Amaral, 2009, p. 10).

Nesta direção, a entrada das crianças de 6 anos de idade no EF tem restringido o seu direito de viver a infância e suas especificidades dentro da escola, pois há uma sobreposição de rotinas rígidas e conteudistas em detrimento de rotinas mais lúdicas e flexíveis.

Amaral defende que é preciso rever e reelaborar as propostas e as práticas pedagógicas para o novo EF de nove anos, vislumbrando uma transição da EI para o EF que privilegie a continuidade das ações e a articulação entre as propostas de ambos os segmentos, refutando, desta forma, uma nova organização, meramente formal e burocrática, que ao invés de eliminar, fomenta a ruptura entre os segmentos, e mais ainda, desconsidera e desrespeita as especificidades das crianças nesta faixa etária.

A partir de suas observações e das conversas com as crianças e a professora, a autora chega à conclusão que: “[...] a antecipação da escolaridade, ocorrida no Paraná, de maneira geral, tem se caracterizado como uma perda do espaço da brincadeira e do direito de viver a infância” (Ibidem, p. 14). As conclusões deste estudo vão ao encontro das preocupações expressas por Frangella (2009), quando temia que a ampliação do EF, acolhendo para si as crianças de 6 anos de idade, pudesse corroborar com a institucionalização da infância por meio de rotinas e práticas instrumentalizadoras de antecipação e sobreposição de conteúdos escolares.

Correa e Bucci (2012) apresentam uma pesquisa que teve como objetivo investigar o impacto da implementação do EF nove anos na organização do trabalho pedagógico, tanto no EF, quanto na EI, também a partir do olhar das crianças. O estudo se deteve sobre as vivências das crianças no último ano da EI, em suas expectativas em relação ao 1º Ano e como compreendiam o processo de transição para o EF.

Todavia, interessou nos investigar como tal alteração legal afetaria a educação infantil (EI), pois, nossa hipótese era a de que ao sair mais cedo da EI, as crianças poderiam sofrer com a antecipação, em um ano, de rotinas inadequadas à sua aprendizagem e desenvolvimento, o que já ocorria antes da mudança legal. [...] Assim, interessava-nos conhecer o dia a dia no último ano de uma pré-escola cujas crianças estivessem com cinco anos de idade, para analisar as possíveis mudanças e continuidades e, ainda, em que medida esse contexto estaria relacionado ao ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade (Correa e Bucci, 2012, p.1).

No mesmo caminho da pesquisa de Amaral (2009), os estudos de Correa e Bucci (2012) tiveram como sujeito da pesquisa as crianças. Na primeira pesquisa, foram as crianças que haviam chegado ao EF, na segunda, as crianças que estavam saindo da EI. Contudo, ambas as pesquisas estiveram voltadas para o estudo da transição por meio do cotidiano das crianças.

Correa e Bucci (2012) apontam que há uma grande proximidade entre as práticas vivenciadas no último ano da EI e as práticas vivenciadas no 1º Ano do EF. A EI tem incorporado práticas do EF visando “preparar” as crianças para o ingresso na nova etapa. Com isso, as crianças têm passado por um processo de antecipação de práticas e rotinas escolares inadequadas à sua faixa etária ainda mais cedo.

A análise dos dados sugere que as experiências vividas pelas crianças durante o período pré-escolar se aproximavam muito do que, em geral, é experimentado na etapa subsequente: rotinas rígidas, castigos, ausência da brincadeira, tarefas de escrita mais voltadas ao treino viso-motor do que à aprendizagem da linguagem escrita e da matemática e ausência de outras linguagens como as artes visuais e a música, por exemplo (Ibidem, p. 15).

Assim sendo, a política que foi proposta para garantir o direito das crianças de ingressarem mais cedo na escola, por meio da ampliação da obrigatoriedade do ensino, acaba sufocando o direito destas próprias crianças de viverem a infância no espaço escolar. Às crianças é imposto cada vez mais cedo um ritmo escolar rígido, no qual o lugar e o tempo da brincadeira vão sendo violentamente substituídos pela produção de conhecimento escolar.

Mota (2012) discute como o EF de nove anos vem promovendo práticas pedagógicas que possibilitam a construção de um outro lugar escolar para as crianças de 6 anos. A autora frisa que a implantação desta política pode provocar uma mudança nas relações entre as crianças e a escola. Isso pode afetar o modo dela ser criança e viver a infância na escola.

A autora pontua que a EI e o EF possuem lógicas diferentes de organização e, mesmo que, em alguns casos, haja uma articulação entre esses níveis educacionais, eles estão pautados em propostas pedagógicas que se diferenciam, em forma, conteúdo e objetivos e isso precisa estar claro e assegurado. Mota analisa os discursos que estão sendo construídos sobre o EF de nove anos em documentos do MEC, da Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul e em matérias jornalísticas (locais), no período de 2005 a 2008.

Em sua análise, ela percebe que, se por um lado, há um discurso nos documentos oficiais que valoriza a infância e o espaço da brincadeira, do lúdico, nos Anos Iniciais do EF, há outra corrente discursiva, na mídia e até mesmo dentro das escolas, que aponta para uma adaptação precoce das crianças de 6 anos à lógica do EF, o que acarretaria na antecipação de práticas e rotinas escolares inadequadas à faixa etária destas crianças.

Ribeiro (2015) deu centralidade ao debate sobre a construção da proposta curricular da EI na rede municipal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, buscando investigar como a questão da transição da EI para o EF foi contemplada neste documento. Segundo a autora, a proposta

do EF de nove anos tem suscitado inúmeros debates e reflexões acerca da proposta curricular de ambas as etapas.

Os resultados apontam que a dicotomização da Educação Básica não favorece a articulação entre a educação infantil e o EF. Demonstram também a urgência de uma reflexão para a superação desses enquadramentos, que não favorecem a percepção da criança em sua totalidade, como aquela que brinca e, também, aprende (RIBEIRO, 2015, p. 1).

A autora enfatiza que a transição da EI para o EF deve ser pautada por continuidades, para que o protagonismo das crianças em ambas as etapas seja assegurado. No entanto, o que tem sido percebido na prática é que este processo tem acentuado rupturas bruscas: “na Educação Infantil a criança brinca e no Ensino Fundamental, ela estuda” (Ibidem, p.14). Essa corrente de pensamento, infelizmente, fomenta muitos discursos e práticas não muito distantes da nossa realidade, no Rio de Janeiro. É recorrente em diferentes espaços escolares ou não, serem proferidos discursos nesta linha por parte de professores, demais profissionais da área da educação e até responsáveis. Eu mesma já testemunhei essa situação, por várias vezes, nos espaços escolares em que atuei.

A inclusão das crianças de 6 anos de idade no EF tem suscitado às redes de ensino, às instituições escolares, aos professores e demais profissionais da educação, novas demandas e posturas em relação às propostas curriculares e às práticas pedagógicas, para o novo EF de nove anos.

Caminhando por um viés um pouco diferente dos que foram abordados nestes trabalhos, mas também concordando com os pontos de convergência entre eles, nosso estudo pretende investigar uma escola e observar quais políticas sobre a transição estão sendo propostas por ela. Nesta direção, além dos documentos institucionais, contamos com o olhar dos sujeitos envolvidos diretamente neste processo, não os sujeitos-crianças, mas os sujeitos-adultos, os professores de ambos os segmentos, pois nas pesquisas apresentadas aqui, ou se ouviram os professores da EI, ou do EF.

De todo modo, estes trabalhos contribuíram com a discussão do tema da transição da EI para o EF, assim como levantaram questões importantes para o debate sobre o novo EF de nove anos: *como os municípios têm reorganizado suas redes de ensino e reformulado suas propostas curriculares para a implementação deste novo EF? Como as escolas de EF têm pensado, discutido e reformulado suas propostas políticas e pedagógicas para atender as crianças de 6 anos de idade? Como a política de antecipação da obrigatoriedade escolar tem*

*afetado as propostas e as práticas pedagógicas do último ano da EI e do 1º Ano do EF?  
Como a rotina e as vivências das crianças de 5 e 6 anos de idade têm sido afetadas?*

### 3.3.2 Políticas públicas educacionais e conquista de direitos

Neste eixo, apresentamos os trabalhos que discutiram a implementação do EF de nove anos enquanto política pública educacional, e a sua relação com a conquista de direitos (ou não) por parte das crianças de 6 anos de idade, com a obrigatoriedade da matrícula no EF. Foram encontrados sete trabalhos, que representaram os quatro GTs selecionados, conforme observamos no quadro a seguir.

**Quadro 5 – Trabalhos sobre o eixo temático: Políticas públicas e conquistas de direitos**

Ano	GT	Autor	Título
2007	07	Bianca Cristina Correa	Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos
2007	13	Jocemara Melo Pereira	Nove anos de Educação Fundamental: acompanhando o processo de implantação em um município de Santa Catarina
2009	05	Antonia Almeida Silva e Elisângela Alves da Silva Scaff	O Ensino Fundamental de nove anos como política de integração social: análises a partir de dois estados brasileiros
2010	07	Rute da Silva	Os efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo em municípios catarinenses
2011	10	Maria Aparecida Lapa de Aguiar	A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: dilemas e perspectivas
2013	10	Maria Sirlene P. Schlickmann	Refletindo sobre o Ensino Fundamental de nove anos como acontecimento discursivo: um estudo introdutório
2015	13	Paula Daniele Ferraresi e José Marcelino de Rezende Pinto	Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: uma conquista de direitos para as crianças?

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Os trabalhos compilados neste eixo ressaltam a necessidade de novas propostas e práticas pedagógicas para este novo modelo de EF, não sendo suficiente apenas o ingresso das crianças de 6 anos de idade no 1º Ano para assegurar que houve conquista de direitos por parte deste público-alvo. É preciso que haja também qualidade no ensino ofertado. Para tal, é imprescindível uma reorganização e reestruturação da proposta política e pedagógica das

SMEs e, principalmente, das unidades escolares, observando não apenas o momento de ingresso no EF, mas a sua permanência nele. Do mesmo modo, se faz urgente levar em consideração e respeitar não somente as especificidades das crianças de 6 anos, mas de todos os alunos do EF e da EI.

Alguns destes trabalhos versam sobre a experiência de implementação do EF de nove anos em municípios brasileiros, dentre eles, os trabalhos de Pereira (2007), Silva (2010) e Aguiar (2011). Coincidentemente, estes três trabalhos vieram do estado de Santa Catarina, mas trataram de diferentes municípios.

Pereira (2007) traz a experiência da rede municipal de Lages, pontuando que este município iniciou o processo de matrícula das crianças com 6 anos, no EF, em 2005, antes da promulgação da lei que o implantava, assim como fizeram outros municípios brasileiros, motivados pelos recursos do FUNDEF.

O trabalho destaca o papel da SME promovendo um conjunto de ações que mobilizaram diversos membros da comunidade escolar para a nova organização desta etapa, entre elas a difusão de orientações pedagógicas, o monitoramento e avaliação deste processo. A autora descreve de forma positiva a atuação da secretaria, sinalizando a responsabilidade e o papel da mesma, na implementação comprometida e eficaz, de políticas públicas educacionais.

[...] esse tema foi tratado com prioridade, vale destacar o interesse em respeitar a especificidade da criança na faixa etária de 6 anos, bem como a sugestão de parcerias com as Universidades para ampliar e aprofundar as discussões da proposta pedagógica para essa população infantil (PEREIRA, 2007, p. 4).

Silva (2010) discute a experiência em nove municípios catarinenses, tendo como foco central de sua análise o efeito desta implementação na EI. Além disso, a autora investiga as mudanças na organização curricular para este novo EF, visto que, esta nova modalidade de ensino requer uma reestruturação curricular, como bem vimos nos documentos elaborados pelo MEC.

[...] a organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos exige das secretarias de educação investimentos na organização e adequação dos espaços físicos, distribuição de materiais adequados e reorganização de propostas e projetos pedagógicos que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças e o alcance dos objetivos pertinentes a essa nova etapa da Educação Básica (SILVA, 2010, p. 5).

Entretanto, em sua pesquisa, Silva salienta que a maioria das SMEs não reorganizou suas propostas curriculares para este novo EF. Elas haviam apenas “reorientado a ação

pedagógica com as classes de 1º ano”, aparentando uma preocupação unicamente com as classes de 6 anos e não com a totalidade do novo EF (Ibidem, p. 6).

Nesta proposta, percebemos uma atuação mais pontual das secretarias pensando somente na questão da entrada das crianças no 1º Ano. Não há uma preocupação com a totalidade do EF, cujo 1º Ano é apenas a porta de entrada. Pensar apenas neste ingresso parece ser uma solução paliativa, para uma questão que é mais complexa. Essa solução não se mostra a mais apropriada, mesmo que uma ação importante e necessária esteja sendo pensada e realizada, para acolher estas crianças que estão ingressando mais cedo no EF. A ação será insuficiente e tão somente adiará o enfrentamento da questão: a reorganização e reestruturação do novo EF de nove anos. É preciso sim, pensar e planejar, cuidadosamente, a forma de entrada e de acolhida das crianças de 6 anos de idade no 1º Ano. Contudo, é preciso ir mais além, pensar na sua permanência ao longo destes nove anos e, principalmente, na qualidade deste ensino, sem por isso, deixar de respeitar e levar em consideração às especificidades da faixa etária ingressante.

Esta experiência difere um pouco da apresentada por Pereira (2007). Enquanto uma proposta vislumbrava de forma mais ampla a implementação do EF de nove anos, a outra optou por apenas “adequar” a proposta pedagógica das séries que iriam receber a nova faixa etária no EF. Essa situação nos remeteu ao que observamos no estudo dos PMEs de alguns municípios do Rio de Janeiro: enquanto alguns municípios avançaram nas proposições do PNE e elaboraram propostas de acordo com a sua realidade e necessidade, outros municípios repetiram apenas o texto genérico apresentado no plano, sem nenhuma contextualização local.

No que tange à temática da transição da EI para o EF, o trabalho cita brevemente que uma articulação entre os segmentos é essencial para que haja continuidades no processo de aprendizagem das crianças. Em suas considerações finais, a autora afirma que a implementação desta política é um grande desafio e que ainda não é possível verificar seus efeitos sobre a EI e o EF.

O trabalho de Aguiar (2011) foi apresentado no formato de pôster, e teve no *site* da ANPEd apenas disponibilizado o seu resumo, o que nos forneceu somente elementos superficiais sobre sua pesquisa, que à época estava em andamento. A questão central de seu estudo visava investigar como a rede de ensino de um município da região sul do país, estava se organizando para atender com qualidade a inclusão das crianças de 6 anos de idade no EF. O resumo descreve a metodologia utilizada na pesquisa, que optou pela análise de documentos da rede municipal; entrevistas com técnicos da SME; observação em sala de aula;

e entrevistas com professores, indicados pela secretaria como realizadores de experiências bem-sucedidas. O resumo não dá conta de esclarecer o que seriam estas experiências bem-sucedidas. A autora sinaliza que pretende ampliar sua reflexão sobre a infância, a alfabetização e o processo de escolarização das crianças.

Os trabalhos de Pereira (2007), Silva (2010) e Aguiar (2011) trazem exemplos de implementações do EF9A em alguns municípios, levantando como discussão principal, o papel das SMEs no processo de implantação de políticas públicas educacionais. Estes trabalhos afirmam a necessidade e a importância de uma ação conjunta e participativa na elaboração e execução destas políticas.

As autoras também ressaltam a importância da articulação e da troca de saberes e experiências entre a EI e o EF. Esta articulação se faz necessária, aspirando uma transição que seja construída de forma a possibilitar um processo contínuo de aprendizagem das crianças, evitando rupturas e impactos negativos no processo de aprendizagem e na escolarização das mesmas.

Ainda neste tópico e falando sobre políticas públicas, mas tendo como foco central a conquista de direitos por parte das crianças, temos os trabalhos de Correa (2007) e Ferraresi e Pinto (2015), ambos do estado de São Paulo.

Correa (2007) apresenta um panorama da legislação brasileira sobre a educação das crianças de zero a seis anos no Brasil, compreendendo o período de 1988, com a Constituição Federal de 1988, com a Lei Federal nº. 11.274/2006. A autora discute as metas do PNE de 2001, no tocante a ampliação da oferta na EI e questiona a existência ou não de vagas “ociosas” na EI com a ida das crianças para o EF, aventando se o atendimento nesta etapa da educação será ampliado com o EF de nove anos, questão semelhante à levantada por Silva (2010), em seu trabalho.

Correa sinaliza o interesse pelos recursos do FUNDEF como um “motivador” que levou muitos municípios a iniciar o processo de inclusão das crianças de 6 anos no EF, antes da promulgação da lei, por conta da vinculação de repasses ao número de matrículas nesta etapa do ensino.

O trabalho discute ainda a antecipação da escolarização infantil e destaca a pressão que a escola sofre por parte das famílias para que as crianças cheguem alfabetizadas ao 1º Ano do EF. A autora reafirma a importância e a necessidade de reorganização da proposta pedagógica para o novo EF, não sendo adequado e eficiente a continuação das propostas e práticas da antiga 1ª Série no atual 1º Ano. Segundo Correa, “[...] parece ser uma regra em



nosso sistema educacional: primeiro sanciona-se a lei, depois se corre atrás de sua viabilização e, enquanto isso, alunos e professores são, em geral, os que mais sofrem durante os períodos de transição” (2007, p. 7).

Ferraresi e Pinto (2015) analisam pesquisas que abordaram a implantação do EF de nove anos, no Brasil, avaliando as possíveis contribuições e os problemas gerados por essa política. Os autores apontam que o ensino obrigatório, “previsto por lei para um período determinado da infância e juventude, tem sido uma das estratégias adotadas por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade” (2015, p. 1).

Entretanto, a partir da pesquisa realizada, observou-se que a política do EF de nove anos “não representa uma efetiva ampliação de direitos, e da forma como vem ocorrendo até o momento, não se configura como uma medida que tenha beneficiado as crianças de 6 anos idade” (Ibidem, p. 14). Segundo os autores, o que tem sobressaído é o negligenciamento das especificidades das crianças desta faixa etária e a antecipação de práticas escolares, fazendo com que o brincar ceda espaço às sistematizações do conteúdo escolar.

Os trabalhos de Correa (2007) e Ferraresi e Pinto (2015) ressaltam também a necessidade de se repensar e reelaborar práticas e propostas pedagógicas para este novo modelo de EF, visando o respeito às especificidades da faixa etária ingressante nesta etapa do ensino. Reforçam ainda que somente o ingresso no sistema educacional não é um indicativo da garantia dos direitos, mas que essa questão deve ser analisada de forma mais ampla, observando a permanência e principalmente a qualidade do ensino ofertado.

Os autores pontuam ainda a “pressão” desencadeada pelos recursos do FUNDEF, que influenciaram um movimento de antecipação da idade de entrada das crianças no EF, com vistas a usufruir dos recursos desse fundo, sinalizando ainda que a priorização do financiamento do EF desestimulou o financiamento da EI.

Silva e Scaff (2009) abordam o debate sobre a expansão do tempo de escolarização, tendo como campo de investigação os estados da Bahia e de Mato Grosso do Sul, enfatizando a discussão a respeito do “efeito escola”, a partir da frequência das crianças à EI, como medida de equalização de problemas sociais e desigualdades.

Nessa direção, as políticas de ampliação da jornada escolar e expansão do ensino obrigatório viram carros-chefes das políticas públicas voltadas para a educação, pautadas em estudos que trazem a perspectiva de uma relação de custo-benefício em que o investimento de hoje na EI será recuperado futuramente, uma vez que, crianças que frequentam esta etapa do

ensino têm maiores possibilidades de um “sucesso escolar”. As autoras também reafirmam a necessidade de uma nova organização curricular e pedagógica para este novo EF de nove anos.

Schlickmann (2013) investiga as implicações da política do EF de nove anos no cotidiano escolar, refletindo sobre a legislação como um acontecimento discursivo a partir da contribuição de autores franceses com a análise do discurso.

Segundo a autora, a implementação de uma lei é um marco que gera inúmeras manifestações discursivas. No caso da Lei Federal nº. 11.274/2006, ela afetou não somente a EI, que perdeu um ano em sua etapa, mas também o EF, que ganhou mais um ano, da mesma forma, como implicou o direito dos pais e das crianças com a obrigatoriedade. Seu trabalho ilustra como um macro acontecimento, como políticas de âmbito nacional, se desdobram em micro acontecimentos, no cotidiano de diferentes sujeitos não implicados diretamente na política, mas envolvidos totalmente (gestores, professores, alunos, famílias). Seus estudos também corroboram com a necessidade de mudanças e adaptações, tanto na estrutura física, quanto na estrutura pedagógica para este novo EF.

Os trabalhos deste eixo nos ajudaram a compreender a complexidade da implantação e implementação de uma política pública num país continental como o Brasil, ainda mais, quando se trata de uma política de magnitude como a do EF de nove anos, que ampliou a obrigatoriedade escolar para os 6 anos, afetando tanto a EI, quanto o EF. Contribuíram ainda para que pudéssemos perceber que a ampliação da obrigatoriedade do ensino, se não for acompanhada da qualidade na oferta deste ensino, não deve ser considerada como uma conquista de direitos. Embora, o MEC tenha elaborado uma série de documentos com o objetivo de colaborar com o processo de implementação desta política, nos perguntamos: *Que outros recursos e/ou suportes estados e municípios receberam para a efetivação dessa política?*

### **3.3.3 Reformulação da proposta pedagógica para o EF de nove anos**

Neste eixo, apresentamos os trabalhos cujo tema central da discussão foi a reformulação da proposta pedagógica para o novo EF de nove anos. Embora os trabalhos até aqui apresentados tenham pontuado essa questão, a pesquisa de Souza (2012) se deteve mais

profundamente sobre ela. Tivemos nesse item apenas a sua pesquisa, que foi apresentada no GT05 (Estado e Política Educacional), conforme observamos no quadro a seguir.

**Quadro 6 – Trabalhos sobre o eixo temático: Reformulação da proposta pedagógica para o EF de nove anos**

Ano	GT	Autor	Título
2012	05	Kelcia R. Souza	Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: implicações à reelaboração do projeto político pedagógico da escola

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Souza (2012) discute a importância da reelaboração de práticas e propostas pedagógicas para novo EF de nove anos, a partir da construção de um novo PPP pelas escolas. Ela relata a experiência vivida em escolas do município de Dourados, em Mato Grosso do Sul e afirma que nas escolas investigadas a reelaboração deste documento não passou de um “ajustamento burocrático”, que não suscitou nenhuma reflexão acerca de novas propostas e práticas na implementação do novo EF.

Como vimos em trabalhos anteriores, estes ajustamentos foram feitos também pelas SMEs, em alguns municípios, que optaram por uma reorganização das propostas pedagógicas de forma superficial, preocupando-se apenas com a entrada das crianças no EF. No entanto, como pontuamos, essa preocupação é válida e pertinente; contudo, a questão é bem mais ampla, não basta “ajustar” no papel uma proposta, é preciso reflexão, discussão, troca, estudo, planejamento e, principalmente, reformulação de propostas e práticas pedagógicas.

O trabalho de Souza nos fez pensar o quanto ainda temos que avançar na efetivação da proposta do EF de nove anos, mesmo depois de 12 anos de sua implantação, em 2006. É preciso avançar nas propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas; no respeito às especificidades da faixa etária envolvida; e na qualidade do ensino ofertado. Acima de tudo, é preciso pensar e efetivar uma proposta que tenha às crianças como centro do processo e das políticas.

### 3.3.4 Alfabetização e escolarização

Neste eixo, apresentamos os trabalhos que discutiram a alfabetização e a escolarização das crianças no contexto do EF9A. Foram apresentados cinco trabalhos oriundos do GT07

(Educação de crianças de 0 a 6 anos) e do GT10 (Alfabetização, leitura e escrita). O quadro a seguir apresenta uma síntese destes trabalhos.

**Quadro 7 – Trabalhos sobre o eixo temático: Alfabetização e escolarização**

Ano	GT	Autor	Título
2011	07	Vanessa Ferraz Almeida Neves	A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever
2011	10	Danitza Dianderas da Silva	Conhecimentos de conteúdos específicos da Língua Portuguesa em classes de primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva de documentos oficiais e de docentes
2012	10	Maria Aparecida Lapa de Aguiar	A criança de seis anos e o Ensino Fundamental
2012	10	Ana Caroline de Almeida	Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental
2013	10	Ana Paula do Amaral Tibúrcio	Alfabetização e letramento no contexto do Ensino Fundamental de nove anos

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Os estudos de Neves (2011) analisam o contexto de brincadeiras das crianças no último ano da EI e sinalizam que esta nova configuração da Educação Básica gera inúmeras discussões, uma delas se centra nas relações entre o lúdico e a construção do conhecimento. A pesquisa etnográfica foi realizada em Belo Horizonte, em uma escola de EI e em uma escola de EF. O principal objetivo era acompanhar o processo de passagem desse grupo de crianças de uma escola para a outra. No entanto, o trabalho abordou apenas as observações na escola de EI.

A pesquisa defende o letramento e a brincadeira como um lugar de encontro pedagógico na relação da EI com o EF. Neves ainda ressalta a necessidade de uma reorganização pedagógica-curricular tanto numa etapa, quanto na outra, visando a promoção de uma educação de qualidade para as crianças de ambos os segmentos.

A autora avalia que trabalhos recentes têm apontado para um desconhecimento, por parte dos professores, da política para o EF de nove anos, o que tem acarretado em práticas no 1º Ano centradas no processo de alfabetização, comuns à antiga 1ª Série do EF com oito anos de duração. Essa discussão nos impele a pensar como isso ocorre no CPII. *Será que o 1º Ano promove práticas de alfabetização comuns à antiga 1ª Série?*

O trabalho de Silva (2011) teve como objetivo analisar documentos norteadores dos conteúdos de Língua Portuguesa com o intuito de promover um curso de extensão para professores do 1º Ano do EF e contribuir com as políticas públicas, no que diz respeito à definição de conteúdos desta área do conhecimento para crianças do novo EF.

A pesquisa optou por uma metodologia colaborativa, contando com a participação de professores com tempos distintos de experiência, objetivando mesclar e enriquecer o grupo. O trabalho contou ainda com professores de escolas públicas e privadas, buscando acrescentar ainda mais informações sobre como as políticas públicas vêm sendo desenvolvidas em diferentes contextos. Um de seus objetivos era investigar que conteúdos eram esperados que os alunos soubessem ao ingressarem no 1º Ano e ao saírem. Segundo a autora, algumas escolas, por não conseguirem debater e construir uma nova proposta para o EF de nove anos têm antecipado os conteúdos das séries anteriores, ou seja, trabalhado no novo EF com a proposta do modelo anterior.

Aguiar (2012) discute a questão da criança de 6 anos no EF, a partir do trabalho com a alfabetização. O trabalho retrata o acompanhamento da implementação do EF de nove anos em um município da região sul do país, que lança mão de diferentes estratégias para essa implementação, dentre elas a organização do EF em ciclos. O ciclo da infância-letramento é composto pelos três primeiros anos do EF e neste período não há retenção. O professor acompanha a mesma turma em todo o 1º ciclo.

O trabalho de Almeida (2012) apresenta e analisa discursos e práticas alfabetizadoras com crianças de 6 anos no EF, em Tiradentes, Minas Gerais, observando como os professores se apropriaram da política de ampliação e que concepções embasam seus discursos e práticas de alfabetização e letramento. A autora ressalta que Minas Gerais antecipou-se à lei e passou a atender às crianças de 6 anos no EF a partir de 2004. Essa antecipação no estado, dentre outras questões, foi motivada por conta de dados negativos em provas estaduais e nacionais no que tange à alfabetização. Com isso, a cultura pedagógica da alfabetização entrou em debate no município em questão.

Almeida salienta que a expansão da escolaridade obrigatória deve ser vista como uma conquista de direitos, pois se trata de uma política afirmativa que beneficia um número maior de crianças de camadas mais populares que estavam fora da escola. Contudo, esta conquista implica novos desafios estruturais e pedagógicos e é no âmbito das práticas que esse direito pode ser legitimado ou não.

Tibúrcio (2013) destaca a alfabetização e o letramento como questões importantes para discussão e análise do EF9A. Seu trabalho foi apresentado na forma de pôster e trouxe apenas breves informações sobre sua pesquisa, realizada em uma turma de 1º Ano do EF, em Juiz de Fora, Minas Gerais. O objetivo do estudo foi conhecer as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas naquela turma. A autora pontua que “[...] a ampliação significa uma

possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança ingressando mais cedo no sistema de ensino terá um tempo mais longo para estas aprendizagens” (2013, p. 1).

Retomando o trabalho de Neves (2011), a autora salienta que há um desconhecimento, por parte dos professores, das políticas relacionadas ao EF de nove anos, o que corrobora com práticas de alfabetização inadequadas às crianças de 6 anos no EF. Ainda caminhando com a autora, em suas discussões ela aponta o letramento e a brincadeira como lugar de encontro entre a EI e o EF. Contudo, a meu ver, se não houver clareza do que compete a cada uma das etapas, assim como um trabalho colaborativo e integrado entre os segmentos, corre-se o risco de transformar este lugar de encontro, em um lugar de desencontro, descompasso e rupturas.

A alfabetização pode ser promotora de mais um conflito, quando colocada em oposição à brincadeira. Por este viés, ela acaba promovendo uma relação rígida, instrumental e sem significado para o processo de construção do conhecimento. É preciso avançar neste debate e chegar às ações, construindo propostas e práticas pedagógicas que promovam o encontro entre o lúdico e o processo de construção do conhecimento, sem negar os interesses, as necessidades e os direitos das crianças viverem a infância no espaço escolar. Nessa perspectiva, o diálogo e a integração entre a EI e o EF são essenciais.

As discussões levantadas neste tópico nos fazem provocações acerca do nosso campo da pesquisa: *Teriam os professores do CPEI conhecimento dos documentos oficiais que regem o EF de nove anos? Neste espaço, a alfabetização fomenta um lugar de encontro ou desencontro? A brincadeira e o lúdico se opõem ao processo de construção do conhecimento, no que tange o processo de alfabetização?*

### **3.3.5 Levantamento de pesquisas sobre o EF de nove anos**

Neste eixo, apresentamos os trabalhos cujas propostas foram realizar um levantamento de pesquisas sobre o EF nove anos. Dois trabalhos se encaixaram nesta proposta, conforme observamos no quadro a seguir:

**Quadro 8 – Trabalhos sobre o eixo temático: Levantamento de pesquisas sobre o EF de nove anos**

Ano	GT	Autor	Título
2011	13	Gabriela Nogueira e Eliane Teresinha Peres	O Ensino Fundamental de nove anos como temática de pesquisa: levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010)
2012	13	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha; Adriana Zampieri Martinati e Maria Salete Pereira Santos	Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Nogueira e Peres (2011) realizaram um levantamento de trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos, no período de 2006-2010. As autoras utilizaram como fonte de pesquisa três eventos científicos de abrangência nacional: a ANPEd; o Congresso de Leitura do Brasil (COLE); e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

Dentro do período pesquisado, foram encontrados cinquenta trabalhos e as autoras perceberam que, ao longo dos anos, o número de trabalhos foi crescendo. Em suas análises, elas levaram em consideração a metodologia; o sujeito envolvido (professores, crianças, gestores, pais); e os temas que emergiam a partir da discussão do EF de nove anos.

Rocha, Martinati e Santos (2012) fizeram um levantamento de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre os anos de 2006 e 2011. O universo de trabalhos analisados foi de vinte e cinco, e seguiu uma linha de análise muito próxima do trabalho anterior, observando a metodologia utilizada nos trabalhos, os sujeitos envolvidos e os temas que emergiam a partir da discussão do novo EF.

Esses estudos nos ajudaram a perceber como o debate sobre o novo EF de nove vem sendo construído no âmbito acadêmico e contribuíram também com a organização da nossa própria pesquisa bibliográfica.

Os trabalhos selecionados nesta revisão de literatura reafirmaram a relevância do debate acerca da transição da EI para o EF, bem como evidenciaram a importância do diálogo e da articulação entre estas etapas do ensino e suas práticas pedagógicas. Entretanto, nos causou surpresa o baixo número de trabalhos sobre o tema, especificamente, uma vez que os próprios trabalhos evidenciaram a importância de seu estudo e discussão. Isso ganha ainda mais peso se lembrarmos que a ANPEd, fonte desta revisão de literatura, congrega cursos de pós-graduação e pesquisadores de todas as regiões do país. Não podemos considerar que esta questão já foi consolidada, visto os desafios apresentados por pesquisadores de diferentes

regiões do país. *Que entraves se colocam diante da questão da transição da EI para o EF, que não fomentam um debate mais amplo?*

As pesquisas nos possibilitaram trilhar diversos caminhos e nos ajudaram a construir o nosso próprio caminho, tecido a muitas mãos, com a contribuição de diferentes autores, por diferentes vertentes. Sigo acompanhada de cada um deles, pois, decerto que este é o papel da revisão de literatura, contar com a ajuda de quem antes de nós, já havia encontrado o tema que chamamos de “nosso”.

Chego ao final desta revisão com a bagagem cheia de perguntas e reflexões suscitadas ao longo do percurso com as políticas e com os trabalhos acadêmicos. As levarei comigo nesta jornada que se inicia agora no campo da pesquisa. Decerto, aprendi muito sobre a transição da EI para o EF. Porém, sei que ainda há muito que discutir sobre este tema. De certo que aprendi que as políticas, desde sua promulgação até chegarem e afetarem o chão da escola percorrem um caminho muito maior e cheio de percalços, que os caminhos percorridos nesta revisão. Aprendi muito sobre caminhos, recortes, escolhas, foco, percursos... Contudo, ainda há muito que aprender no caminhar desta pesquisa.

No capítulo seguinte, iniciamos nossa pesquisa no CPII.



## 4. COLÉGIO PEDRO II: HISTÓRIA E ATUAÇÃO

### Hino dos Alunos do Colégio Pedro II

*Nós levamos nas mãos, o futuro  
De uma grande e brilhante Nação  
Nosso passo constante e seguro  
Rasga estradas de luz na amplidão.*  
(Letra: Hamilton Elia / Música: Francisco Braga, 1937)<sup>34</sup>

Neste capítulo, apresentamos o campo da pesquisa, o CPII, pontuando sua organização, estrutura e atendimento. De modo especial, nos debruçamos sobre a atuação de alguns setores da instituição, buscando conhecer as políticas e as diretrizes elaboradas e desenvolvidas por estas instâncias, a respeito da transição das crianças da EI para o EF. Utilizamos como fonte de pesquisa o *site* do colégio e os documentos oficiais disponibilizados.<sup>35</sup>

### 4.1 De Imperial Colégio à Instituto Federal

Com suas singularidades e muita história o CPII comemora, neste ano de 2018, 181 anos de atuação na educação pública brasileira. Excelência e pioneirismo foram características que o acompanharam ao longo de sua trajetória e o destacaram no cenário nacional. De forma breve, com o objetivo de contextualizar a importância dessa instituição, destacamos alguns momentos de sua história.<sup>36</sup>

O CPII foi fundado em 02 de dezembro de 1837, por meio de um Decreto Imperial que reorganizava o Seminário de São Joaquim e o nomeava Imperial Collegio de Pedro Segundo (*sic*), em homenagem ao Imperador, ainda menino, D. Pedro II. O projeto foi apresentado pelo então Ministro dos Negócios e da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos. Desde sua fundação, o colégio foi concebido para ser referência no ensino público brasileiro e se caracterizou como um importante elemento de construção do processo civilizatório do

<sup>34</sup> Hino executado pela primeira vez em 02 de dezembro de 1937 em comemoração ao centenário do CPII. Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/cpii/hino\\_cp2.html](http://www.cp2.g12.br/cpii/hino_cp2.html)>. Acesso em: 31 jul. 2018.

<sup>35</sup> Ver: <<http://www.cp2.g12.br/>>.

<sup>36</sup> Para mais informações verificar: <[http://www.cp2.g12.br/historia\\_cp2.html](http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html)>.

Império, de fortalecimento do Estado na formação do Brasil e da nação brasileira. Desse modo, o CPII é um lugar privilegiado de atuação e investigação.

Sua longa tradição se confunde com a própria história do Brasil. Do Império à República, o Colégio foi protagonista da educação nacional por meio do desenvolvimento científico, artístico e cultural da nação brasileira (Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicação/memoria\\_historica/index.html](http://www.cp2.g12.br/images/comunicação/memoria_historica/index.html)>. Acesso em: 04 jun. 2018).

Os alunos faziam parte da elite econômica e política do país, apesar de ser previsto o atendimento aos estudantes menos favorecidos economicamente. A escolha de seu corpo docente ocorria, inicialmente, mediante a indicação do fundador, o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, e a aprovação do Imperador. Em geral, eram escolhidos os profissionais que se destacavam na sociedade letrada da época: advogados, médicos e escritores, que formavam uma elite intelectual educada na Europa. Anos depois, foram instituídos os concursos públicos para professores.

O colégio primava por uma formação intelectual, cultural e humanística para seus alunos e pela formação de seus docentes, assim como por sua atuação em pesquisas e inovações pedagógicas e pelas publicações de seus trabalhos. Ensino, pesquisa e extensão já formavam a tríade de atuação dos professores desta instituição.

Com a Proclamação da República, o nome do colégio foi mudado para Instituto Nacional de Instrução Secundária, e, posteriormente, para Ginásio Nacional. Em 1911, voltou a ser chamado pelo nome original: Colégio Pedro II (suprimiu-se o Imperial).

Até a década de 50, era designado “Colégio Padrão do Brasil”, visto que seu programa de ensino servia como modelo de educação de qualidade para os colégios da rede privada, que solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus certificados justificando a semelhança de seus currículos aos do Colégio Pedro II (Op. cit.).

Em 28 de fevereiro de 1967, pela sanção do Decreto-Lei nº. 245, o CPII foi transformado em Autarquia Federal, passando “a constituir órgão de administração indireta da União, com personalidade jurídica, de natureza autárquica, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar” (Op. cit.). O Decreto também atentava para sua autonomia didático-pedagógica. O colégio gozava de autonomia para atuar, estabelecendo suas normas, propostas e procedimentos de forma coletiva. Os resultados obtidos deveriam ser reportados pela instituição, por meio do Diretor-geral, diretamente ao Ministro da Educação e Cultura.

Em 2012, um novo momento se instaura com a sanção da Lei Federal nº. 12.677/2012, que equipara o CPII aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Contudo, sua característica de instituição especializada na oferta de Educação Básica é mantida. A partir desta nova realidade, o colégio precisou passar por uma série de mudanças em sua estrutura e organização, para se adequar ao novo ordenamento jurídico. Desde então, tem se empenhado na concretização destas mudanças e adequações. Ainda assim, quando todas as solicitações forem concretizadas, o CPII continuará tendo características muito peculiares, e distintas dos demais Institutos Federais (IFs).

Uma destas particularidades está no fato de que os demais IFs atendem a partir do Ensino Médio e o CPII atende desde a EI, com a entrada de crianças a partir dos 3 anos de idade, um público com especificidades bem distintas dos alunos do Ensino Médio. Desta forma, atualmente, o colégio tem matrículas na EI, no EF, no Ensino Médio, no Proeja e na pós-graduação, com cursos de Extensão, Especialização e Mestrado Profissional.

Outra característica peculiar do CPII é que quase todos os seus *campi* está localizado na mesma cidade, às vezes, com mais de um no mesmo bairro ou região administrativa, diferentemente dos demais IFs, que se distribuem em diferentes cidades. O colégio está presente em três municípios do estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias, Niterói e Rio de Janeiro, com quatorze *campi*, um Centro de Referência e a Reitoria. O município do Rio de Janeiro concentra o maior número, 12, além do Centro de Referência e da Reitoria.

**Quadro 9 – Campi por município**

<b>Município</b>	<b>Campi/CREIR/Reitoria</b>
<b>Duque de Caxias</b>	Duque de Caxias (DC)
<b>Rio de Janeiro</b>	Centro (C)
<b>Rio de Janeiro</b>	Engenho Novo I (ENI) Engenho Novo II (ENII)
<b>Rio de Janeiro</b>	Humaitá I (HI) Humaitá (HII)
<b>Niterói</b>	Niterói (N)
<b>Rio de Janeiro</b>	Realengo I (RI) Realengo II (RII)
<b>Rio de Janeiro</b>	São Cristóvão I (SCI) São Cristóvão II (SCII) São Cristóvão (III)
<b>Rio de Janeiro</b>	Tijuca I (TI) Tijuca II (TII)
<b>Rio de Janeiro</b>	Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR)
<b>Rio de Janeiro</b>	Reitoria

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta organização ainda lhe rende mais uma especificidade: a existência de direções distintas dentro de um mesmo *campus*. Por exemplo, no *campus* Realengo, temos três direções e equipes técnicas distintas: uma para a EI (CREIR); uma para os Anos Iniciais do EF (RI); e outra para os Anos Finais do EF, Ensino Médio e Proeja (RII). Essas, entre outras, são algumas das características que distinguem o CPII dos demais IFs.

Dentre as modificações já realizadas pelo colégio para tender ao novo ordenamento jurídico, enquanto um IF, destacamos a nova organização através de Reitoria, Pró-Reitorias, Órgãos Colegiados e Comissões, além da redistribuição da carga horária docente contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para atuar nessa estrutura, em 2016, o CPII contava com 2.433 servidores sendo: 1.170 docentes efetivos; 239 docentes contratados; e 1.024 técnicos administrativos concursados. Contava ainda com 491 funcionários terceirizados.<sup>37</sup> O *Relatório de Gestão de 2017* atualizou estes dados totalizando 2.393 servidores, distribuídos da seguinte maneira: 1.206 docentes efetivos; 186 docentes contratados; e 1.001 técnicos administrativos.

A atualização destes números nos mostra uma perda de 40 servidores entre 2016 e 2017. Se analisarmos os dados, separadamente, veremos um aumento de 36 docentes efetivos, em detrimento da diminuição de 53 docentes contratados e 23 técnicos administrativos. Por parte dos docentes contratados, essa diminuição tem relação com a política de substituição dos docentes contratados/temporários por docentes efetivos, por isso, temos um acréscimo neste segmento. Já em relação aos técnicos administrativos, essa perda é decorrente de aposentadorias, exonerações e posses em outros cargos inacumuláveis, sem a reposição destas vagas.

Em relação ao atendimento, havíamos utilizado como base os dados publicados no *site* e no *Relatório de Gestão de 2016*. No entanto, em junho de 2018, o colégio disponibilizou o *Relatório de Gestão de 2017*. Sendo assim, atualizamos os dados sem descartar os anteriores, para assim podermos compará-los.

**Tabela 4 – Total de Matrículas - 2016 e 2017**

<b>Etapa do Ensino</b>	<b>Matrículas em 2016</b>	<b>Matrículas em 2017</b>
<b>Educação Infantil</b>	168	169
<b>EF</b>	6.971	6.652

<sup>37</sup> Dados de 2016. Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii\\_numeros/pessoas/servidores](http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/pessoas/servidores)>. Acesso em: 09 jun. 2018.

<b>Etapa do Ensino</b>	<b>Matrículas em 2016</b>	<b>Matrículas em 2017</b>
<b>Ensino Médio</b>	5.049	4.981
<b>PROEJA</b>	528	517
<b>Pós-graduação</b>	1.162	2.467
<b>Total</b>	<b>13.878</b>	<b>14.786</b>

Fonte: Dados da Pesquisa. Tabulação própria.

Podemos observar um encolhimento da Educação Básica em 386 vagas, frente a um crescimento expressivo da Pós-graduação de 1.305 vagas. Essa expansão no Ensino Superior é fruto da nova condição do CPII enquanto IF. Entretanto, *como fica sua atuação na oferta da Educação Básica?*

Na tabela a seguir, apresentamos o número de vagas ofertadas, o número de inscrições e a relação candidato/vaga para a Educação Básica. Podemos observar um número expressivo de candidatos que tentam uma vaga no CPII, mais de trinta vezes o número de vagas ofertadas, o que reflete a aposta no ensino público e gratuito ofertado pelo colégio. Observamos também que o Ensino Médio é a etapa que mais oferece vagas e a que mais recebe inscrições.

**Tabela 5 – Relação candidato/vaga na Educação Básica - 2016 e 2017**

<b>Ano</b>	<b>Segmento</b>	<b>Vagas ofertadas</b>	<b>Número de inscrições</b>	<b>Relação candidato/vaga</b>
<b>2016</b>	<b>EI (GIII e GIV)</b>	72	4.051	<b>56,26</b>
	<b>EF (1º Ano)</b>	337	6.645	<b>19,72</b>
	<b>EF (6º Ano)</b>	174	8.047	<b>46,25</b>
	<b>EM Regular (1º Ano)</b>	360	13.550	<b>37,64</b>
	<b>Total</b>	<b>943</b>	<b>32.293</b>	<b>34,24</b>
<b>2017</b>	<b>EI (GIII e GIV)</b>	72	2.907	<b>40,37</b>
	<b>EF (1º Ano)</b>	345	5.127	<b>14,86</b>
	<b>EF (6º Ano)</b>	212	6.325	<b>29,83</b>
	<b>EM Regular (1º Ano)</b>	364	10.081	<b>27,69</b>
	<b>Total</b>	<b>993</b>	<b>24.440</b>	<b>24,61</b>

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Vale destacar que a forma de ingresso dos alunos da EI e do 1º Ano do EF ocorre por meio de sorteio público. As vagas ociosas do 2º ao 5º Ano são disponibilizadas também por meio de sorteio público. Já o ingresso dos alunos no 6º Ano do EF e no 1º do Ensino Médio se

dá através de prova de concurso público (Português, Matemática e Redação), com 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas e 5% para candidatos com deficiências. Não há prova para os demais Anos do Segundo Segmento do EF ou as demais Séries do Ensino Médio.

Analisando também o ingresso dos professores, percebemos um alto índice de candidatos inscritos nos concursos. Segundo o *Relatório de Gestão de 2016*, foram publicados dois editais de concurso público para o provimento de docentes efetivos de diferentes departamentos do Colégio.<sup>38</sup> O primeiro edital ofereceu 08 vagas e teve 1.793 candidatos inscritos. O departamento com o maior número de inscrições foi o de Primeiro Segmento do EF com 564 inscrições para 02 vagas. O segundo edital ofereceu 14 vagas e teve 2.836 inscrições. Desta vez, o departamento de História foi o que teve o maior número de inscrições - 505 para 01 vaga.<sup>39</sup>

Esse número expressivo de candidatos também no concurso de professores é reflexo do “status” do colégio, em relação à qualidade e excelência do ensino público ofertado, aliado às melhores condições de trabalho e de salário que as instituições federais de ensino oferecem, se comparadas às instituições públicas das esferas municipal e estadual, como por exemplo, o regime de trabalho de Dedicção Exclusiva; o trabalho docente com carga horária dividida entre ensino, pesquisa e extensão, favorecendo desta forma a qualificação profissional de seus professores.

A grande procura dos professores por uma vaga no nosso quadro docente reflete o bom nome do Colégio Pedro II no quadro das instituições do nosso país; tivemos candidatos oriundos de outros estados neste concurso que, uma vez aprovados, mudaram-se para o Rio de Janeiro, iniciando uma nova etapa de suas vidas (CPII, 2013, p. 168).

Feito esse destaque sobre o processo de ingresso dos professores, voltemos ao número de matrículas dos alunos da Educação Básica. Desmembramos os dados por segmento, modalidade, *campi*, grupamento e Ano, dos segmentos que interessam a esta pesquisa, EI e EF, e encontramos os seguintes números.<sup>40</sup>:

---

<sup>38</sup> O *Relatório de Gestão de 2017* não traz este dado detalhado, por isso, optamos pelo uso dos dados apresentados no relatório de 2016.

<sup>39</sup> Para mais informações consultar o *Relatório de Gestão de 2016*, p. 209.

<sup>40</sup> O *Relatório de Gestão de 2017* não traz estes dados detalhados, por isso, optamos pelo uso dos dados apresentados no relatório de 2016.

Tabela 6 – Matrículas em 2016: EI e Anos Iniciais do EF por *campi* e Ano

		CREIR	ENI	HI	RI	SCI	TI	Total
Educação Infantil	GIII	24						24
	GIV	72						72
	GV	72						72
	<b>Total</b>	<b>168</b>						<b>168</b>
		CREIR	ENI	HI	RI	SCI	TI	Total
Anos Iniciais do EF	1º Ano		110	80	98	219	119	626
	2º Ano		101	91	75	177	71	515
	3º Ano		100	99	100	177	96	572
	4º Ano		77	99	101	173	78	528
	5º Ano		102	100	102	200	99	603
	<b>Total</b>		<b>490</b>	<b>469</b>	<b>476</b>	<b>476</b>	<b>946</b>	<b>463</b>

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria. Siglas: **GIII** – Grupamento III (3 anos); **GIV** – Grupamento IV (4 anos); **GV** – Grupamento V (5 anos); **CREIR** – Centro de Referência em Educação Infantil Realengo; **EI** – Engenho Novo I; **HI** – Humaitá I; **RI** – Realengo I; **SCI** – São Cristóvão I; **TI** – Tijuca I.

Realengo I é o terceiro em número de alunos (476), atrás do Engenho Novo I (490) e de São Cristóvão I (946), este último, atendendo praticamente o dobro de alunos das outras unidades. No entanto, é outro número que nos chama a atenção: o número de alunos no 2º Ano. Se compararmos os números de matrículas no 1º e 2º Ano, temos uma diferença de 111 matrículas a menos no 2º Ano. Se destrincharmos esses números por *campi*, temos os seguintes dados:

Tabela 7 – Diferença no número de matrículas do 1º para o 2º Ano

Campi	Diferença
ENI	- 9
HI	+ 11
RI	- 23
TI	- 42
SCI	- 48
<b>Total</b>	<b>- 111</b>

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Podemos observar que, à exceção do Humaitá I, que teve um acréscimo de 11 matrículas no 2º Ano, todos os outros tiveram uma diminuição no número de alunos no 2º Ano. Interessam-nos saber quais são as “partes” que compõem este todo, pois é preciso considerar dentro dele: as transferências, as evasões, os trancamentos e as retenções. Buscamos estes dados no *site* e nos *Relatórios de Gestão* (2012-2017), mas, infelizmente, o

colégio disponibiliza apenas o percentual de retenção geral da Educação Básica, que no ano de 2016 foi 12,76%, em torno de 1.534 alunos, um número bastante considerável.

Entretanto, no *site*, encontramos o número de retenções em 2016 por *campi*. Nos *campi* I tivemos os seguintes números: ENI 23; HI 24; RI 17; TI 33; SCI 30.<sup>41</sup> O *site* também apresentou o número de trancamento e evasão e podemos descartá-los, pois não houve nenhuma incidência destes fatores nestas unidades. Todavia, não é possível identificar o número de retenções que se referem aos alunos do 1º Ano. Como nossa pesquisa trata da transição da EI para o EF (1º Ano) é de nosso interesse verificar o número de retenções nesta série e buscar compreender suas possíveis causas e se de algum modo, a transição, tem relação com a retenção. Porém, pelos documentos oficiais não foi possível obter esses dados.

Feita essa apresentação mais geral sobre a história, a estrutura, a organização e o atendimento do CPII, passamos à análise dos documentos que orientam e norteiam as suas ações políticas e pedagógicas. Nosso intuito com esses documentos é “garimpar” as políticas e diretrizes da instituição a cerca da transição da EI para o EF. Para tal missão, faremos uso de documentos gerais da instituição e de documentos específicos de setores cujas ações estão relacionadas ao trabalho político e pedagógico, tanto na EI, quanto no EF.

## 4.2 Documentos gerais do CPII

Para conhecermos as políticas e as diretrizes que orientam e norteiam o trabalho do CPII em relação à transição das crianças da EI para o EF, fizemos uso de alguns documentos gerais da instituição, como por exemplo: o Estatuto; o Regimento Geral; o PPP; e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI).

As buscas pelos documentos do colégio nos apresentaram alguns desafios, tais como encontrar o *link* correto onde os documentos estavam disponibilizados, pois eles se encontravam em diferentes *links*; documentos não disponibilizados, às vezes, sem nenhuma explicação; informações divergentes em diferentes documentos; dificuldade em encontrar dados específicos, tal como a retenção por série; apresentação de categorias diferentes nos

---

<sup>41</sup> Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii\\_numeros/ensino/quadro\\_demonstrativo/2014](http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/ensino/quadro_demonstrativo/2014)>. Acesso em: 12 jun. 2018.



relatórios anuais, o que não nos permitia fazer uma comparação entre os anos; entre outros desafios.

Notamos que alguns destes desencontros nas informações do colégio tiveram relação com as adequações referentes ao processo de equiparação aos IFs, no que tange à reelaboração de documentos. Como nem todas as mudanças foram concretizadas nos deparamos com uma situação bastante peculiar: documentos antigos e novos vigorando ao mesmo tempo. O PPPI disponibilizado é de 2018 e o Regimento Interno é de 1987 (está desatualizado e não se aplica à condição atual) e o novo Regimento Geral ainda não foi elaborado; o Estatuto data de 2014, contudo aguarda a aprovação do MEC. Essa situação demandou tempo e esforço, até que pudéssemos entendê-la.

Iniciamos nossa pesquisa pelo Estatuto do colégio. No ano de 2014, o CPEI inicia o processo de reorganização e reformulação deste documento. Neste mesmo ano, ele foi aprovado por meio da Resolução nº. 24/2014, do CONSUP. Segundo o *Relatório de Gestão de 2017*, o novo Estatuto foi enviado ao MEC e aguarda sua aprovação. Após ele ser aprovado, será iniciado o processo de elaboração do Regimento Geral do Colégio.

O Estatuto aborda as finalidades e as características da instituição e sinaliza que ela deve promover a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino ofertado. Isso significa dizer que, entre as responsabilidades do colégio, está integrar a EI e o EF, além dos demais níveis de ensino. Sobre a integração entre os segmentos, este é o único apontamento que o documento traz.

Nesse mesmo ano de 2014, o colégio iniciou o processo de reelaboração do seu PPPI. Segundo informações apresentadas no *site*, o processo de elaboração foi finalizado e o texto aprovado, internamente, no final do ano de 2017. No momento deste levantamento, o documento ainda se encontrava em fase de publicação.

O documento anterior ao PPPI é o PPP, datado do ano de 2002. Neste período, o colégio ainda não ofertava a EI e nem havia inaugurado a unidade dos Anos Iniciais do EF a ser pesquisada, RI. Além disso, não tinha sido equiparado aos IFs. Ainda assim, optamos por consultar este documento e conhecer a proposta político pedagógica da instituição à época.

O PPP começou a ser discutido e elaborado em meio à promulgação da LDB nº. 9.394/1996, tendo como base as proposições desta nova legislação. À época a instituição atendia ao EF (Anos Iniciais e Anos Finais) e o Ensino Médio. O PPP expõe detalhadamente a proposta curricular para estes segmentos, além de apresentar os pressupostos pedagógicos, metodológicos e filosóficos do colégio. O documento também apresenta um interessante

levantamento de dados sobre a realidade e os desafios da instituição no período, apontando questões que se mostram desafiantes até os dias de hoje.

Outra interessante descoberta foi em relação ao atendimento à Classe de Alfabetização, que fazia parte dos Anos Iniciais do EF do CPII, juntamente com a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Série, desde a década de 80, muito antes da promulgação da lei que estabeleceu o novo EF de nove anos, em 2006.

O documento não fala sobre a transição ou a integração entre a EI e o EF e nem aborda esta temática, entre as demais etapas da Educação Básica. Contudo, ele traz um interessante levantamento sobre a realidade do Colégio e seus “entraves institucionais” pedagógicos e administrativos.<sup>42</sup> Dos inúmeros desafios que o PPP apresentou, consideramos que alguns já foram superados e outros ainda não. Nossa ótica está pautada na pesquisa com os documentos do colégio; nas entrevistas realizadas com os professores (capítulo 5); e na experiência vivenciada enquanto professora da EI desta instituição. Deste modo, destacamos o que ainda consideramos desafiante para o CPII, mesmo passados, aproximadamente, 18 anos da elaboração deste documento.

Junto com os desafios, o documento sugeriu algumas propostas para o enfrentamento destas questões. No quadro a seguir, apresentamos os desafios e as propostas destacadas. No entanto, os reagrupamos de maneira diferente da apresentada no documento, que os classificava em desafios pedagógicos e administrativos. Nós os organizamos em três blocos relacionados ao fazer pedagógico, ao trabalho coletivo e à divulgação de informações.

**Quadro 10 - Desafios e propostas do PPP de 2002**

<b>Desafios relacionados ao fazer pedagógico</b>	<b>Desafios relacionados ao trabalho coletivo</b>	<b>Desafios relacionados à divulgação de informações</b>
Resistência ao novo por parte de docentes e técnicos; Dicotomia entre as Unidades Escolares I, II e III enquanto prática e delineamento filosófico-pedagógico; Conhecimento superficial das legislações que norteiam e normatizam a educação nacional.	Os objetivos das Unidades Escolares não são formulados de forma cooperativa envolvendo alunos, professores, administradores e responsáveis; Falta de oportunidade de debates e encontros pedagógicos entre professores de diferentes disciplinas; Falta de relacionamento efetivo entre os setores e entre estes e os professores; Ausência de espaço para encontros regulares de todos os	Os objetivos das Unidades Escolares não estão expressos de forma escrita; Desconhecimento das competências de cada setor da instituição e de seu funcionamento; Divulgação deficiente de atos oficiais, resoluções dos órgãos colegiados e de informações de caráter administrativo e pedagógico.

<sup>42</sup> O documento utiliza a expressão *entraves institucionais* e optamos por chamar de desafios (CPII, 2002, p. 69).

	segmentos da instituição para discussão e avaliação do processo educativo.	
<b>Propostas relacionadas ao fazer pedagógico</b>	<b>Propostas relacionadas ao trabalho coletivo</b>	<b>Propostas relacionadas à divulgação de informações</b>
Criação de grupos de estudo com prazos estabelecidos sobre temas de interesse pedagógico; Reuniões de apresentação e discussão de documentos oficiais norteadores da educação nacional.	Reuniões intra e interdepartamentais para discussão e implementação de questões curriculares comuns; Reuniões interdisciplinares sistemáticas e obrigatórias.	Entrosamento e integração entre os vários setores e professores; Conhecimento do papel e das competências de cada setor.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, 2002, p. 60-78. Tabulação própria.

Observamos que estes desafios ainda se fazem presentes no cotidiano e no fazer pedagógico do CPII e que algumas das alternativas propostas à época, ainda não foram alcançadas e são buscadas ainda hoje, pelo colégio.

No atual PPPI do colégio, disponibilizado em julho de 2018, a transição entre os segmentos ou a integração entre eles passaria totalmente despercebida se não fosse sua menção em duas pequenas propostas. Na primeira, o colégio traça um plano para combater a evasão e a retenção escolar e menciona as ações iniciadas em 2014 com a “retomada de projetos de integração entre os segmentos de ensino: elaboração de relatórios com as sugestões de procedimentos e atividades integradoras implementadas nos 5º e 6º anos” (CPII, 2018b, p. 30).

Em outro momento, o documento trata especificamente da questão da transição da EI para o EF, quando apresenta a atuação da EI na organização didático-pedagógica da Educação Básica e destaca alguns de seus projetos.

Destaca-se, por fim, o Projeto de Integração do grupo V (formado pelas crianças de 5 anos) com o 1º ano do EF, devido ao surgimento da necessidade de uma relação dialógica da Educação Infantil com os anos iniciais da formação fundamental, buscando uma transição de forma gradativa e tranquila, de modo a evitar mudanças bruscas e grandes rupturas para as crianças e suas famílias (Ibidem, p.70).

Embora a preocupação com a questão da transição entre os segmentos tenha sido pincelada nestas duas propostas, percebemos que ela não teve visibilidade na discussão e na elaboração do documento. Especificamente na transição da EI para o EF, ela aparece como um projeto da EI, como se fosse uma necessidade dela e não uma responsabilidade do colégio, como um todo. Em relação à proposta de integração entre o 5º e o 6º Ano, ela foi pensada em 2014, e até o momento, não foi levada adiante, precisando ser retomada, neste documento.

Foi triste observar que a transição ainda não se fez presente no PPPI do colégio que levou tanto tempo para ser discutido e elaborado (2014-2017): *Quando o colégio terá outra oportunidade de, coletivamente, discutir a transição e a integração entre os segmentos? Quando a transição vai ser reconhecida como pauta de discussões e políticas no CPII?*

Analisados os documentos mais gerais da instituição, nos detemos, no próximo ponto, a documentos de alguns setores que são responsáveis por planejar, propor, implantar e orientar políticas e projetos para a EI e o EF.

### **4.3 Instâncias e diretrizes de atuação**

Neste ponto, nos debruçamos sobre a atuação de diferentes instâncias pedagógicas do CPII, em relação à formulação de políticas e diretrizes institucionais sobre a transição da EI para o EF. Para nossa pesquisa destacamos a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN); a Diretoria de EF (Anos Iniciais) e EI (DEFEI); os Departamentos Pedagógicos do Primeiro Segmento do EF e da EI; e a Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP).

#### **4.3.1 Pró-Reitoria de Ensino – PROEN**

A PROEN “administra a principal razão de ser do Colégio Pedro II: as atividades do ensino básico” (CPII/PROEN, 2013, p. 2), tendo por atribuições:

[...] planejar, desenvolver, superintender, coordenar, supervisionar, fomentar e acompanhar a execução das atividades decorrentes da efetiva implantação das políticas de ensino homologadas pelo Conselho Superior. Sua atuação deve estar sempre em consonância com as diretrizes educacionais brasileiras, promovendo ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Op. cit.).

Deste setor, encontramos apenas o documento *Planejamento Estratégico 2013-2017*. Nele, uma das prioridades apontadas trata da integração entre os segmentos infantil, fundamental e médio. No entanto, o documento não apresentou as estratégias que seriam desenvolvidas para a realização desta integração.

O documento apresenta como uma de suas metas de atuação: “[...] buscar uma escola una, inclusiva, que garanta ao estudante educação de qualidade por meio de formação sólida e crítica [...]” (CPII/PROEN, 2013, p. 7). Para alcançar esta meta, o documento propõe dez políticas com objetivos, estratégias e ações específicas. Dentre elas, destacamos a que mais se aproximou da transição, mesmo não tratando especificamente da EI para o EF.

**Política 1:** CPII – uma escola una! Projeto da PROEN (Diretoria de Projetos Educacionais) para interagir as séries de ruptura.

**Objetivo:** Eliminar a dicotomia entre alunos concursados e alunos oriundos das séries de ruptura.

**Estratégia:** Com iniciativas da Seção de Integração Seriada, firmar entre as coordenações e Direções Gerais ações planejadas para a homogeneização de procedimentos.

**Ações:** Elaborar ações de apoio. Forte atuação dos NAPNEs. Coadunar os procedimentos didáticos e pedagógicos (Op. cit.).

A proposta busca alinhar os procedimentos da escola nas séries de rupturas, almejando a interação entre elas, para eliminar a dicotomia entre os alunos que já frequentam o colégio e os alunos ingressantes por meio de concurso público.

O documento utiliza a expressão *séries de ruptura*. Entendemos por estas séries a dupla de séries que termina e inicia uma etapa ou segmento. Neste sentido, podemos dizer que na Educação Básica temos três duplas de séries de ruptura: i) último ano da EI e 1º Ano do EF; ii) 5º Ano e 6º Ano do EF; e iii) 9º Ano do EF e 1º Ano do Ensino Médio. Entretanto, a proposta apresentada deixou de fora o GV e o 1º do EF, uma vez que estes alunos ingressam por meio de sorteio público e não concurso.

Ademais, a proposta fala em uma interação entre as séries e uma homogeneização de procedimentos. Ela não aponta para uma integração entre os segmentos, visando uma proposta mais ampla de trabalho colaborativo, tanto que propõe a criação de uma Seção de Integração Seriada, o que expressa seu foco nas séries isoladas e não nos segmentos como um todo. A questão específica da transição da EI para o EF não apareceu no rol de políticas da PROEN, neste documento.

Outra meta proposta pelo documento era a criação da Seção de Integração Seriada, ligada à Diretoria de Projetos Educacionais. Contudo, este projeto não foi levado adiante, uma vez que não encontramos nada sobre esta Seção em nenhum outro documento do colégio ou na própria página da PROEN.

Como sinalizamos anteriormente, este foi o único documento que encontramos sobre o trabalho da PROEN. Para complementar nossa pesquisa, utilizamos os *Relatórios Anuais de Gestão*. Estes documentos prestam contas aos órgãos internos e externos à instituição, em

relação ao planejamento organizacional e operacional da aplicação das verbas, do atendimento da instituição e dos projetos desenvolvidos ao longo do ano. Sendo assim, o relatório de gestão se mostrou uma fonte importante de investigação, embora, não apresente tantos detalhes sobre os projetos desenvolvidos. Foi com o que contamos. Ele é apresentado no ano subsequente ao ano do exercício. Selecionamos para pesquisa os relatórios de 2012 a 2017. Delimitamos o ano de 2012, por ter sido este o ano em que a EI começou a ser ofertada no CPII.

Dentre os relatórios analisados, encontramos no documento de 2014 uma proposta da PROEN sobre a integração entre os segmentos. O projeto se intitulava *Integração entre os segmentos de ensino* e tinha como Impactos/Benefícios esperados:

Elaboração de relatórios com as sugestões de procedimentos e atividades feitas pelos Departamentos Pedagógicos a serem implementados nos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, já implementado nos *campi* Engenho Novo I e II. Em 2015, os procedimentos se voltarão para o 9º ano do EF e 1ª Série do Ensino Médio (CPII, 2014, p. 84).

Este projeto vai ao encontro ao apresentado no *Planejamento Estratégico da PROEN* e no atual PPPI, e visa à integração entre as séries de ruptura, com o objetivo de eliminar a dicotomia entre os alunos ingressantes por meio de concurso e os que já pertencem ao colégio.

No material que analisamos, observamos que a transição da EI para o EF não esteve na pauta da agenda política da PROEN, quando o olhar se voltou para as séries de rupturas, a preocupação não esteve na transição entre uma etapa e outra, mas na diferença entre os alunos do colégio e os novos.

Pensando na PROEN enquanto instância que atende a parte pedagógica de toda a instituição, e que, por isso, precisa dar conta, ao mesmo tempo, de diversas outras políticas, ligadas a diferentes etapas do Ensino, pensamos que talvez ela contasse com o apoio de outras instâncias, mais voltadas à EI e o EF, para ajudá-la a pensar e propor políticas sobre a transição entre eles. Nesta direção, analisamos as propostas realizadas pela DEFEI.

#### **4.3.2 Diretoria de EF (Anos Iniciais) e EI - DEFEI**

A DEFEI é uma das cinco diretorias ligadas à PROEN. A ela se juntam as Diretorias: de

Planejamento e Controle; Diretoria de EF (Anos Finais) e Ensino Médio; de Projetos Educacionais; e de Assuntos Estudantis. À DEFEI compete:

Elaborar a estrutura pedagógica e técnico-administrativa da Educação Infantil, concedendo-lhe identidade pedagógica e administrativa, conforme projeto de implantação inicial em obediência à legislação vigente; tornar o ensino contínuo, contextualizado, objetivo, articulado entre os diferentes componentes curriculares, criando situações reais de aprendizagem; estabelecer as necessidades e peculiaridades do trabalho da Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental (Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias\\_secoes.html](http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias_secoes.html)>. Acesso em: 12 jun. 2018).

Vale destacar que foi a DEFEI que elaborou o projeto de implantação da EI no CPII e vem colaborando de perto com a sua implementação e desenvolvimento, desde 2012, conhecendo assim, muitos dos desafios, necessidades e inquietações deste segmento.

O *Planejamento Estratégico da PROEN* (2013) sinalizava que as diretorias deveriam apresentar ao reitor os planos de trabalho que norteariam suas ações ao longo dos próximos anos de serviço. Porém, não encontramos estes documentos. Na tentativa de encontrar alguma proposta desenvolvida pela DEFEI, lançamos mão mais uma vez dos *Relatórios Anuais de Gestão*.

Sobre a transição entre a EI e o EF, especificamente, apenas no *Relatório de Gestão de 2017* encontramos uma proposta sobre a integração entre estes segmentos, acompanhada de propostas de integração com os demais segmentos, conforme podemos observar a seguir:

**Integração da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Diretoria de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil, em parceria com o *Campus* Realengo I e com o Creir  
Promover a transição discente equilibrada do Grupamento V da Educação Infantil, para o 1º ano do Ensino Fundamental.

**Integração dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Diretoria de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil, em parceria com o *Campus* Realengo II  
Aproximar estratégias de ensino e de aprendizagem dos dois níveis de formação discente.

**Integração do 9º ano do Ensino Fundamental à 1ª série do Ensino Médio**

Diretoria de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, em parceria com Diretoria de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil  
Desenvolver um projeto de integração entre os anos finais do EF e as séries iniciais do EM (CPII, 2017, p. 214, grifos do documento).

Segundo a proposta, a integração entre a EI e os Anos Iniciais do EF contaria com a participação da DEFEI, do CREIR e de RI, para onde vai a maioria das crianças da EI. Já a proposta de integração entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do EF, contaria com a parceria

da DEFEI e RII. A unidade RI, envolvida diretamente na transição das suas crianças do 5º Ano para o 6º Ano, não consta como participante desta proposta, assim como a Diretoria dos Anos Finais do EF, cujo trabalho pedagógico deste segmento é de sua responsabilidade. Nos perguntamos: *Por que RI e a Diretoria dos Anos Finais do EF não participam desta proposta? Por que a proposta é realizada apenas em um campus, se o colégio possui cinco campus que passam por este mesmo processo de transição? Seria este um projeto piloto?* Infelizmente, nos documentos consultados, não encontramos nenhuma informação que pudesse esclarecer nossas dúvidas.

Na proposta apresentada para a integração entre o 9º Ano do EF e o 1º Ano do Ensino Médio, a DEFEI apareceu como participante desta proposta, mesmo não sendo responsável por nenhuma destas etapas. Consideramos muito pertinente e rica esta parceria entre as diretorias, porém, intrigante ela não ocorrer nos demais projetos.

Estas propostas de integração dão indícios que a transição entre as diferentes etapas da Educação Básica está começando a entrar na agenda de discussões do CPII.

A seguir, analisamos as propostas sobre a transição da EI para o EF apresentadas pelos Departamentos Pedagógicos de Primeiro Segmento do EF e de EI.

#### **4.3.3 Departamento de Primeiro Segmento do EF**

Ligados à PROEN, além das Diretorias, estão os Departamentos Pedagógicos, órgãos pelos quais o colégio organiza sua área de ensino. Atualmente o CPII conta com 22 departamentos e uma Coordenação de cursos de Graduação.<sup>43</sup> Entretanto, os departamentos que nos interessam neste estudo são o de Primeiro Segmento do EF e o de EI. Ambos os departamentos atuam junto aos docentes do Núcleo Comum dos *campi* I e da EI.

Os Anos Iniciais do EF começaram a ser ofertados no CPII a partir de 1984 e atualmente funcionam em cinco unidades: Engenho Novo I; Humaitá I; Realengo I; São Cristóvão I e Tijuca I. Em 1985, o Colégio começou a atender às crianças de 6 anos de idade, nas Classes de Alfabetização. Porém, os documentos não falam da proposta para o atendimento a estas crianças.

---

<sup>43</sup> Artes Visuais; Biologia e Ciências; Ciências da Computação; Desenho; Educação Física; Educação Infantil; Educação Musical; Ensino Superior; Ensino Técnico; Espanhol; Filosofia; Física; Francês; Geografia; História; Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Informática Educativa; Línguas Anglo-Germânicas (Inglês e Alemão); Matemática; Primeiro Segmento do Ensino Fundamental; Química; e Sociologia.



Em 1985, com apenas um ano de implantação, iniciou o atendimento às crianças de seis anos, propondo o Ensino Fundamental em nove anos, com Classe de Alfabetização e turmas de 1ª a 8ª séries, que só veio a se tornar obrigatório com a sanção da Lei nº 11.274/2006, o que demonstra, já naquele tempo, a preocupação com o atendimento às demandas sociais (CPII, 2018b, p. 70).

Ainda neste ano de 1985, o departamento começa a atuar. O departamento possui uma página no *site* do colégio com informações mais gerais sobre sua atuação e outra página com informações complementares. Contudo, ambas as páginas estão bastante desatualizadas, a primeira teve sua última atualização em 2014 e a segunda em 2010. Sem a atualização destas páginas fica difícil conhecer as atuais propostas do departamento, visto que não há outro espaço em que suas propostas e documentos sejam disponibilizados.

Encontramos a versão preliminar da proposta pedagógica do departamento, datada de 2008, no *blog* de um dos *campi* I. Com a publicação do PPPI, tivemos acesso à nova proposta pedagógica do departamento. No entanto, em nenhuma delas encontramos propostas ou menção ao tema da transição ou integração entre a EI e o EF, nem com os Anos Finais do EF. Com o intuito de encontramos alguma proposta do departamento, fizemos uso mais uma vez dos *Relatórios Anuais de Gestão*.

Analisando os relatórios, encontramos inúmeras propostas do departamento, em parceria com as unidades, sobre diferentes temáticas. Contudo, sobre a transição da EI para o EF, encontramos apenas uma proposta no ano de 2017, numa parceria com o Departamento de EI.

**Ciclo de Debates I: Educação e Infâncias no CPII – Integração e Transição entre Educação Infantil e EF**

*Campi* Realengo II, Tijuca II, Humaitá I e São Cristóvão II

Promover um espaço e tempo no qual se possa discutir questões que envolvem a transição e a articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; constituir um leque de ações permanentes que estimulem e incentivem um fluxo contínuo de trocas entre os profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no CPII; compartilhar práticas pedagógicas vivenciadas no CPII e em outras instituições educativas; favorecer a formação de professores-pesquisadores, por meio da prática de produção de conhecimento técnico-científico. O evento contou com quatro mesas redondas com as temáticas: Transição entre Educação Infantil e EF; Alfabetização; Brincadeiras e Interações; e Integração Curricular (CPII 2017, p. 203).

Este evento marcou o início da aproximação e da parceria entre estes departamentos, a partir da organização de um ciclo de debates com professores universitários (externos) e professores da EI e do Primeiro Segmento do EF (internos). Nos encontros, os professores puderam falar sobre suas experiências em temas como transição das crianças; alfabetização;

brincadeiras; práticas pedagógicas e integração curricular. O encontro de abertura teve como tema a transição entre os segmentos, e participei como convidada do Departamento de EI, para partilhar minha experiência enquanto professora do GV e pesquisadora que estava se debruçando sobre o tema, em sua pesquisa de Mestrado.

Esta foi a única proposta que encontramos, do departamento, nos relatórios, cuja pauta tenha sido a transição entre a EI e o EF.

A seguir, vamos examinamos as propostas do Departamento de EI.

#### **4.3.4 Departamento de EI**

A EI começou a ser ofertada no CPII em 2012, mas somente em 2015 foi criado o seu departamento. Sendo assim, o tempo de atuação deste departamento é bem pequeno, ainda mais se levarmos em consideração que o seu primeiro ano de atuação (2016) foi dedicado a tomar ciência de toda a estrutura organizacional do colégio; das atribuições do departamento e de sua chefia; dos trâmites burocráticos da instituição; e de outras inúmeras demandas, internas e externas. Vale destacar também que, neste ano de 2018, houve uma nova eleição para a chefia deste departamento e um novo chefe assumiu a função.

Na página do departamento no *site* do colégio ou em seu *blog* não encontramos sua proposta pedagógica e nenhum projeto sobre a transição. Ambas as páginas também se encontram desatualizadas, a primeira foi atualizada em 2016 e a segunda no final de 2017.

A proposta pedagógica do departamento foi encontrada no atual PPPI e trouxe um projeto de integração entre o GV e o 1º Ano do EF, conforme apresentamos, anteriormente. No entanto, mais uma vez observamos uma proposta de integração ou de trabalho em conjunto apenas nas séries de rupturas, a discussão não se amplia para ambos os segmentos.

Nos *Relatórios Anuais de Gestão* encontramos apenas em 2017, uma proposta sobre a transição entre os segmentos, e foi a mesma apresentada pelo Departamento de Primeiro Segmento do EF. Embora esta proposta tenha representado um passo muito importante na relação entre estes departamentos e os seus segmentos, ela não avançou. Com isso, ainda não é possível perceber o enfrentamento do tema e a ampliação de sua discussão de forma conjunta, por parte destes departamentos e de outras instâncias da instituição, como por exemplo, a DEFEI e a PROEN.

Por fim, no próximo ponto, buscamos as contribuições do SESOP para a questão da transição no CPII.

#### 4.3.5 Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica - SESOP

No CPII, a supervisão e a orientação pedagógica estão a cargo do SESOP. A seção atua na esfera da PROEN, sendo responsável pela chefia geral do trabalho dos setores que atuam na esfera das unidades. Eles desempenham um papel relevante e estratégico no processo pedagógico do colégio, configurando-se como um elo entre os alunos, seus responsáveis, os docentes e a instituição.

A Seção e os Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica têm como atribuição participar do planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem em conjunto com as Coordenações Pedagógicas, Chefias de Departamento, Direções-gerais e o NAPNE, considerando os aspectos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, sensoriais e culturais, por meio do acompanhamento da vida escolar do estudante, da orientação educacional e da supervisão das atividades de ensino (CPII, 2014, p. 2).

Sua posição estratégica se deve à relação privilegiada que possui com diferentes e importantes setores da unidade escolar. Neste sentido, o SESOP é um lugar privilegiado para a discussão e a proposição de ações que favoreçam o processo de transição da EI para o EF. Por esse motivo, optamos por conhecer suas ações e propostas.

Na página do SESOP encontramos disponibilizados os *Planos Gerais* (da seção) e os *Planos de Ação* (dos setores). A periodicidade de ambos os documentos é anual. Entretanto, encontramos os *Planos Gerais* dos anos de 2015-2018 e os *Planos de Ação* encontramos apenas os de 2016.

Os *Planos Gerais* foram construídos coletivamente no colegiado da equipe. Este documento serviu de diretriz para que cada setor desenvolvesse o seu plano, levando em consideração as especificidades de sua unidade. Após a elaboração dos planos “locais” e de sua divulgação à comunidade escolar, eles devem ser dirigidos à seção e posteriormente publicados no *site* do colégio. Contudo, observamos que esta disponibilização não vem ocorrendo do modo esperado.

Analisando os *Planos Gerais*, no período de 2015-2018, percebemos que as principais demandas do SESOP estiveram voltadas para as seguintes questões: promover a integração do

trabalho pedagógico; atender os estudantes com baixo rendimento acadêmico; fortalecer o diálogo com os estudantes e seus responsáveis; propor ações para enfrentar a violência escolar; e qualificar a equipe do setor.

No plano de 2018, a seção propôs a criação de um grupo de estudos, os SESOPs das diferentes unidades, com o objetivo de estudar “temáticas de grande complexidade e desafiante na prática da orientação educacional e pedagógica” (CPII/PROEN/SESOP, 2018, p. 2). Nesta proposta, os setores foram divididos em dois grupos: A – CREIR e *campi I* – com encontros mensais; e B – *campi II* e III – com encontros bimestrais.

Esta proposta pode promover um espaço coletivo importantíssimo para o encontro, o estudo, a discussão e a integração entre as unidades. Além disso, pode fomentar propostas e políticas do setor para diferentes questões, dentre elas, a transição e integração entre os segmentos.

Nos *Planos de Ação* analisamos os documentos do CREIR e dos cinco *campi I*, que ofertam os Anos Iniciais do EF. Embora nossa pesquisa de campo seja realizada apenas em RI, achamos importante conhecer as propostas dos demais e observar se há um alinhamento das unidades na condução de suas propostas.

À semelhança do que observamos na análise do PNE e de seus desdobramentos nos PMEs, percebemos que alguns setores replicaram os objetivos do *Plano Geral*, sem a devida contextualização das propostas, com as especificidades da unidade. Entretanto, alguns apresentaram propostas mais contextualizadas às suas necessidades.

Dos planos analisados, encontramos as seguintes propostas sobre a transição entre os segmentos e/ou o acolhimento às novas séries:

**Quadro 11 – Propostas de transição/integração nos Planos de Ação de 2016 dos SESOPs *campi I***

<i>Campi I</i>	Proposta
<b>Engenho Novo</b>	Propõe um atendimento diferenciado aos educandos do 1º Ano e suas famílias visando minimizar as dificuldades inerentes a este processo de adaptação ao processo escolar. Propõe um atendimento diferenciado aos educandos do 5º Ano, seus familiares e aos educadores do 5º Ano visando minimizar as dificuldades inerentes a este período de transição escolar, através de um maior entendimento das mudanças que ocorrem nesta fase. Propõe a partir do 3º trimestre encontros quinzenais com os alunos do 5º Ano com objetivo de preparar e informar os educandos sobre a mudança para o 6º Ano. Este projeto ocorre em parceria com o SESOP e a Direção ( <i>campi II</i> ), alunos do 6º Ano que eram do <i>campi I</i> e professores do 5º Ano.
<b>Humaitá</b>	Propõe uma sugestão de organização das turmas dos alunos que saem do 5º Ano ( <i>campi I</i> ) e irão ingressar no 6º Ano ( <i>campi II</i> ).
<b>Realengo</b>	Não fez proposição sobre o tema.

<b>São Cristóvão</b>	Não fez proposição sobre o tema.
<b>Tijuca</b>	Propõe a partir do 3º trimestre um projeto de passagem dos alunos do 5º para o 6º Ano, realizado em parceria com o SESOP do <i>campi</i> II com palestra para os alunos, reunião entre equipes para a troca de informações sobre os alunos e apresentação do novo <i>campi</i> para os alunos com a participação do SESOP.

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

A maioria das propostas esteve relacionada à transição entre o 5º e o 6º Ano do EF, apenas uma abordou o acolhimento das crianças que chegam ao 1º Ano. RI, campo de nossa pesquisa, não apresentou nenhuma proposta sobre a transição das crianças ou o seu acolhimento no 1º Ano.

Consultamos também o *Plano de Ação do SESOP CREIR*. No item de ações junto à Coordenação Setorial, Orientação Pedagógica e Coordenação de Projetos há uma proposta de desenvolvimento de um projeto de integração entre a unidade e os *campi*, com atendimento aos Anos Iniciais do EF. Contudo, por meio das entrevistas com os professores ou dos documentos do colégio, não tomamos conhecimento da efetivação deste projeto.

Embora o SESOP seja um espaço com grande potencial para a discussão e articulação da transição entre a EI e o EF, ainda não percebemos o uso de sua potencialidade para esta questão. Entretanto, observamos uma movimentação maior, quando se trata da transição entre o 5º e o 6º Ano, como também percebemos em outras instâncias e em outros documentos do colégio.

O estudo dos documentos do colégio nos permitiu retomar algumas questões suscitadas nos capítulos anteriores. Dentre elas, destacamos duas: *O Colégio reformulou sua proposta pedagógica para o EF com a implementação do EF nove anos? No CII está somente a cargo da EI a aproximação com o EF?*

Em relação à primeira pergunta, não encontramos nada que fale desta reformulação, especificamente, por conta do novo EF, implantado em 2006. Contudo, tomamos conhecimento que o colégio, desde a década de 80, já atendia às crianças de 6 anos de idade no EF. No entanto, não tivemos acesso à proposta pedagógica da época, e assim, não tivemos como saber qual foi a proposta pensada para o acolhimento destas crianças no EF.

O PPP de 2002, assim como o atual PPPI, de 2017, não sinalizam nada sobre mudanças ou adaptações para o atendimento destas crianças. O PPP do Departamento de Primeiro Segmento do EF de 2008, também não faz nenhuma menção a isso, o que nos sugere que não houve reformulação da proposta pedagógica do EF, motivada pela implantação do EF de nove anos.

Em relação à segunda pergunta, pelas iniciativas que vimos nos documentos, a aproximação entre a EI e o EF no CPII está a cargo de ambos os segmentos, em diferentes instâncias: nas unidades (CREIR E RI); nos Departamentos (EI e Primeiro Segmento do EF); e nos SESOPs (Seção e Setores). Contudo, a maioria das propostas apresentadas se deu por iniciativa da EI.

Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a implementação de políticas na escola, nos ajudou a observar e compreender o contexto em que isso ocorreu no CPII. Segundo os autores, a atuação de uma política na escola não está relacionada somente a sua execução, mas aos processos, lutas e negociações de diferentes atores políticos, em diferentes instâncias e em diferentes contextos.<sup>44</sup> Segundo os autores, o contexto não é apenas um pano de fundo com que as escolas precisam operar, ele é uma força ativa, que “inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas” (p. 42).

Além disso, a escola lida ao mesmo tempo com inúmeras políticas de naturezas, abrangências e urgências distintas, bem como com diferentes desafios e demandas emanadas do seu próprio contexto. Com isso, em dados momentos, a escola precisa optar por determinadas políticas ou demandas, em detrimento de outras. Para compreender melhor esta situação, os autores ressaltam a importância do contexto em que estas políticas estão sendo implementadas.

Pensando a transição entre a EI e o EF nos contextos do CPII, destacamos algumas situações que podem dialogar com o avanço ou a estagnação desta temática, na instituição.

A partir do estudo proposto neste capítulo, conseguimos perceber um contexto em constante movimento no CPII. Com a equiparação aos IFs, em 2012, houve uma série de demandas políticas a que o colégio teve que responder com urgência, para dar conta desta nova realidade. Muitas destas demandas precisaram ser “resolvidas” em processos de debate e construções coletivas, como por exemplo, a elaboração do Estatuto e do PPPI. Apenas estes dois documentos, exigências de uma política externa de adequação aos IFs, requereram a atuação e participação de inúmeros servidores de diferentes setores e instâncias da instituição, num trabalho hercúleo que demorou alguns anos para serem finalizados. Ao mesmo tempo, outras demandas relacionadas a esta mesma equiparação precisavam ser resolvidas, mas com um grau maior de urgência, como por exemplo as modificações na estrutura organizacional e

---

<sup>44</sup> Os autores utilizam o termo atuação de políticas ao invés de implementação de políticas, por considerarem a atuação “como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 18).

administrativa da instituição. Para atender a todas estas demandas, entre outras, o colégio precisou equilibrar suas forças de atuação e ponderar como agir em relação a cada uma dessas demandas da política externa.

Porém, neste mesmo ano de 2012, o CPII passa a ofertar a EI. Isso acontece após 175 anos de atuação desta instituição no Ensino Secundário e Médio, e depois de 28 anos de atuação nos Anos Iniciais do EF. Com isso, uma realidade totalmente diferente se apresentou a instituição e novas demandas internas foram surgindo, como por exemplo, lidar com crianças pequenas de 4 e 5 anos de idade. Esse novo contexto, se soma a outro já existente, e em plena ebulição. *Neste cenário de grandes urgências e emergências políticas, o que priorizar? A quem acudir primeiro?*

Pela pesquisa realizada com os documentos do colégio, observamos que a transição da EI para o EF não foi uma das questões “acudidas”, até então, neste movimentado cenário do CPII. Em contrapartida, o colégio demonstrou uma preocupação com a passagem dos alunos do 5º para o 6º Ano do EF. Preocupação mais voltada para a diferenciação entre os alunos internos e externos, do que com a ruptura no processo de ensino-aprendizagem no trânsito entre estas séries. As Diretrizes Curriculares para o EF sinalizam que as transições vivenciadas no interior do EF, ao longo da Educação Básica, precisam ser observadas e cuidadas para que não haja rupturas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Todavia, não foi o que observamos neste bicentenário colégio, ligado diretamente ao MEC e pensado para ser referência no ensino público brasileiro.

Contudo, notamos que a partir 2017, depois de sanadas tantas demandas e urgências internas e externas, o tema da transição da EI para o EF começou a circular em diferentes espaços do colégio, como: DEFEI, Departamentos e SESOP. Isso pode fortalecer e dar visibilidade ao tema, para que possa suscitar o debate político e pedagógico no CPII. Para tanto, é preciso que as propostas e as ações destas diferentes instâncias se encontrem. Sejam pensadas, planejadas e executadas de forma conjunta.

No próximo capítulo, nos dedicamos aos espaços onde a transição da EI para o EF acontece no CPII, CREIR e RI. Nestes espaços, nos encontramos com os sujeitos desta pesquisa, os professores do GV da EI e do 1º Ano do EF buscando, conhecer suas vivências e perspectivas em relação à transição no CPII.

## 5. DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO PEDRO II: ESPAÇOS, SUJEITOS E ENUNCIADOS

*– A gente tem que pensar que a Educação Infantil tem as suas questões e que o Ensino Fundamental tem as suas próprias questões. E o que permanece de fato, são as crianças. Então, a gente precisa costurar coisas.*  
(Professor 2, 2018)<sup>45</sup>

Neste capítulo, apresentamos as unidades selecionadas para este estudo, RI e CREIR, e nos debruçamos sobre as entrevistas com professores envolvidos na transição entre a EI e EF, refletindo sobre seus enunciados e suas perspectivas a respeito deste processo.

### 5.1 Os espaços

A pesquisa foi realizada em duas unidades do CPII: RI e CREIR. As crianças que saem da EI ingressam na sua grande maioria em RI, salvo as que pedem transferência para outras unidades do colégio, cerca de 2 a 3 crianças por ano.

A unidade RI e o CREIR, juntamente com os Anos Finais do EF e o EM (RII) compõem o *campus* Realengo, que ainda conta com um Complexo Poliesportivo, a biblioteca digital Centro de Inclusão Digital Prof. Wilson Choeri e o Teatro Bernardo Pereira de Vasconcelos. O *campus* ocupa o espaço de uma antiga fábrica de cartuchos e algumas instalações foram restauradas e adaptadas para o uso do colégio.

Os Anos Iniciais do EF começaram a ser ofertados no CPII em 1984, 147 anos após a sua fundação e atuação, exclusivamente, no ensino Secundário e Médio. A primeira unidade a ser inaugurada foi em São Cristóvão. Nos anos seguintes, o atendimento se expandiu para outros bairros: Humaitá (1985); Engenho Novo (1986); Tijuca (1987) e Realengo (2010). Desde então, são 34 anos de atuação neste segmento, que é carinhosamente chamado de "Pedrinho".

Em 2012, o colégio amplia mais uma vez sua área de atuação e passa a ofertar a EI, 175 anos após a sua inauguração. Esta etapa do ensino é chamada, por alguns, de "Zerinho".

---

<sup>45</sup> Relato extraído da entrevista com um dos professores participantes da pesquisa.



Para estes, uma forma carinhosa de tratamento, para outros e para a equipe do CREIR, uma forma pejorativa de se referir à EI.

A EI é ofertada em uma única unidade, que fica no bairro de Realengo. A expansão deste segmento não acompanhou o que aconteceu com os Anos Iniciais do EF, mesmo sua ampliação tendo sido pensada pela instituição, conforme observamos no documento *Planejamento Estratégico da PROEN 2013-2017*:

**Política 2: Implantar a Educação Infantil nos Campi I.**

**Objetivo:** Implantação da educação Infantil nos Campi São Cristóvão I, Humaitá I, Engenho Novo I e Tijuca I até 2017.

**Estratégia:** Verificar possibilidade de aquisição de espaço físico ou aproveitamento do espaço existente. Verificar orçamento destinado pelo MEC para este fim.

**Ações:** Condicionar a implantação à disponibilidade de docentes existentes no banco de equivalentes (CPII/PROEN, 2013, p. 6).

A unidade RI ocupa uma das instalações restauradas da antiga fábrica de cartucho. Atualmente, ela atende 20 turmas do 1º ao 5º Ano do EF e conta com um prédio de dois pavimentos e amplas salas: de aula; de leitura; de literatura; de música; de artes; de vídeo; de recursos para o NAPNE; do SESOP; dos professores (com copa); da direção (duas salas e uma antessala); da coordenação; laboratório de informática; de ciências; auditório; secretaria; mecanografia; almoxarifado; depósito; refeitório em anexo; quadra poliesportiva; vestiário; brinquedão; brinquedoteca; e piscina (que é partilhada com a EI).<sup>46</sup>

A seguir, algumas fotos da unidade:

**Foto 1 – Fachada do prédio**



**Foto 2 – Sala das turmas**



Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/sobre\\_campus\\_realengo\\_1/campus\\_realengo\\_1\\_fotos.html](http://www.cp2.g12.br/sobre_campus_realengo_1/campus_realengo_1_fotos.html)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

<sup>46</sup> NAPNE – Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas; Mecanografia – sala de reprodução de material gráfico.

**Foto 3 – Refeitório**

Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/sobre\\_campus\\_realengo\\_1/campus\\_realengo\\_1\\_fotos.html](http://www.cp2.g12.br/sobre_campus_realengo_1/campus_realengo_1_fotos.html)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

**Foto 4 – Brinquedão**

Já o CREIR, participou do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Com isso, conta com uma estrutura física totalmente nova e baseada neste projeto, conforme, observamos nas fotos a seguir:<sup>47</sup>

**Foto 5 – Fachada do CREIR**

Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/campi/unidade\\_educacao\\_infantil.html](http://www.cp2.g12.br/campi/unidade_educacao_infantil.html)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

**Foto 6 – Sala das turmas****Foto 7 – Refeitório**

Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/campi/unidade\\_educacao\\_infantil.html](http://www.cp2.g12.br/campi/unidade_educacao_infantil.html)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

**Foto 8 – Brinquedão**

<sup>47</sup> O Proinfância é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Fonte: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

Nessa estrutura, o CREIR atende 12 turmas da EI (Grupamentos III, IV e V) e conta com uma construção de um pavimento, na entrada, com: um *hall*; uma sala para a secretaria; uma pequena sala dividida pelo SESOP, NAPNE, Orientação Pedagógica e Coordenação de Projetos; uma sala para a direção; um almoxarifado; e dois banheiros para os servidores. Uma construção com um pavimento com três salas de turmas com banheiros; um solário; uma pequena sala com materiais de Educação Física; uma sala de artes; e um refeitório. Outra construção com um pavimento contendo: três salas de turmas (sem banheiros); um solário; uma sala de música; uma pequena sala de informática; uma sala de leitura; dois banheiros para as crianças; e uma pequena sala com equipamentos de manutenção. Entre essas duas últimas construções há um pátio coberto e um descoberto; um brinquedão; e chuveiros.

Embora a estrutura do Proinfância apresente uma arquitetura adequada ao atendimento da EI e represente uma conquista na qualidade do atendimento à infância para muitos municípios do país, no caso do CPII, esta estrutura física não atende a demanda da estrutura humana e material do colégio. Não há sala para os professores, a coordenação de projetos ou a orientação pedagógica; de recursos para o NAPNE; de reunião que comporte toda a equipe ou todos os responsáveis; o refeitório é pequeno; o almoxarifado e a sala de materiais de Educação Física são insuficientes.

As fotos e a descrição dos espaços nos mostram algumas diferenças na configuração das estruturas físicas do CREIR e de RI. Por exemplo, nas salas de turmas e no refeitório a proposta da EI é pensada para ser vivenciada de forma coletiva: nas salas das turmas as mesas possuem quatro cadeiras; no refeitório há uma mesa grande com bancos compridos que acomodam uma turma de 12 crianças. Já no EF, esses espaços favorecem o trabalho individual ou em pequenos grupos: na sala das turmas com carteiras individuais, no refeitório com mesas para pequenos grupos.

A configuração e a organização do espaço são as primeiras diferenças com as quais as crianças que saem da EI vão precisar lidar ao ingressarem no EF. Nas entrevistas com os professores, o espaço apareceu como uma questão que merece atenção e cuidado no processo de transição entre os segmentos, conforme observamos no trecho a seguir:

*Eles saem de lá, que é um espaço menor. Eles têm liberdade de transitar por todos os espaços, sai da sala a hora que quer, no momento que quer, chega aqui não é assim que funciona. Como é que pode começar este trabalho lá, para que eles possam entender que tudo tem sua hora, seu momento. Eles transitam muito mais lá e aqui eles ficam mais em sala de aula. (Professor 6, Entrevista 3, maio de 2018)*

A maneira como as crianças vivenciam e se apropriam do espaço, da rotina e do tempo na EI e no EF são diferentes, uma vez que estes segmentos possuem lógicas de organização, de estrutura e objetivos diferentes. *Como preservar as especificidades dos segmentos e aproximá-los, para que as crianças não sintam tão bruscamente a ruptura no tempo e nos espaços na transição da EI para o EF?* Este é um desafio que precisa ser pensado e discutido pelo colégio.

Ampliando o olhar sobre estes espaços, falamos a seguir sobre suas estruturas organizacionais. No período de 2010 a 2017, RI contou com uma mesma equipe gestora. Esta equipe ficou responsável também pela gestão do CREIR, nos anos de 2012 e 2013. Desta forma, neste período, a equipe gestora e técnica de RI e do CREIR foi a mesma. No final de 2017, uma nova equipe tomou posse em RI. Com oito anos de funcionamento, a unidade já conseguiu estruturar sua equipe técnica e pedagógica, consolidando a organização e atuação dos diferentes setores.

O CREIR foi inaugurado em 2012, mas “oficialmente instituído” no final de 2013. A partir de então houve a descentralização da direção da EI, que em 2014 passou a contar com equipe própria, que vem consolidando sua organização e forma de atuação internamente e perante o CPII. A criação do Departamento de EI também vem corroborando com a consolidação desta etapa do ensino no colégio.<sup>48</sup>

A formação de uma equipe específica para a gestão da EI possibilitou que questões importantes para este segmento fossem pauta de reflexões e discussões, dentre elas a construção coletiva da proposta político-pedagógica da unidade; a preocupação com a organização da rotina escolar; o investimento na aproximação com as famílias; o olhar atento às questões relacionadas à faixa etária atendida; bem como, a transição das crianças da EI para o EF.

Até o final de 2013, todos os professores que atuavam na EI eram contratados, à exceção de um professor de Educação Física, concursado. Em meados de 2013, houve o primeiro concurso para professores deste segmento. No início de 2014, o CREIR era formado por uma equipe recém-chegada não apenas na gestão e na área técnica, mas de professores de EI e de Linguagens Especializadas – Artes Visuais, Educação Física, Informática Educativa e Música.

---

<sup>48</sup> A EI do CPII foi “oficialmente instituída” em 2012, através da Portaria nº. 2.331, de 20 de dezembro de 2013 e se chamava Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR). Em 2016, a UEIR, através da Portaria nº. 3.031/2016 passou a se chamar Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), o que, a princípio se tratou apenas de uma mudança de nomenclatura, pois sua configuração no Estatuto do colégio não foi alterada e ele continua ligado à Reitoria.

Em 2017, houve a primeira consulta pública à comunidade escolar para a eleição da Coordenação Setorial e da equipe pedagógica. Até então, a coordenação tinha sido indicada pelo Reitor e a equipe pedagógica – orientadoras pedagógicas e coordenadora de projetos - pela coordenação. Nesta consulta, a Coordenação Setorial se manteve e a equipe pedagógica foi modificada.<sup>49</sup>

Pesquisando a proposta pedagógica de RI, observamos que a maioria das informações disponibilizadas no *site* diz respeito aos eventos realizados na unidade no ano de 2017. Na página, também encontramos a proposta de alguns projetos a serem desenvolvidos no período de 2015-2018, a saber: *Adaptação; Alimentação Saudável; Carnaval; Clube de Leitura; Contação de Histórias; Coral de alunos do Campus Realengo I; Encontro das Famílias; Escola e Famílias juntas visitando a Cultura; Jogos Internos de Educação Física; Mostra Pedagógica; Reaproveitamento de alimentos e Sustentabilidade - reciclando óleo de cozinha, pilhas e latas*. No entanto, pelo período de vigência destes projetos podemos supor que eles foram apresentados pela antiga equipe gestora, uma vez que a atual assumiu a direção no final de 2017. Diferentemente das demais unidades, RI não possui *blog*.<sup>50</sup>

Não encontramos o PPP de RI e de nenhuma outra unidade I, II ou III.<sup>51</sup> Presumimos que a apresentação da proposta pedagógica pelos departamentos deva ser o motivo pelo qual não encontramos os PPPs das unidades. A elaboração de uma proposta pedagógica pelos departamentos teria como fundamento alinhar a atuação nos diferentes *campi*, o que poderia ser mais difícil se cada um pensasse e elaborasse uma proposta, isoladamente. Isso poderia gerar propostas muito díspares dentro de uma mesma instituição.

No entanto, é preciso lembrar que a proposta apresentada pelo Departamento de Primeiro Segmento traz apenas o olhar dos professores deste departamento sobre os componentes curriculares que estão sob sua responsabilidade (Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Estudos Sociais e Ciências). Entretanto, os *campi* I contam com a presença e atuação de outros profissionais, de outras áreas do conhecimento e departamentos (Educação Física, Artes Visuais, Música e Informática Educativa). Deste modo, o PPP do departamento não representa e contempla toda unidade escolar.

---

<sup>49</sup> A direção do CREIR é denominada Coordenação Setorial, por não se tratar de um *campi*, cujo cargo de direção é ocupado pelo Diretor Geral. No entanto, a unidade goza de uma estrutura e de autonomia muito semelhante à de um *campi*, mas, está ligado à Reitoria.

<sup>50</sup> Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/campus\\_realengo\\_1\\_projetos.html](http://www.cp2.g12.br/campus_realengo_1_projetos.html)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

<sup>51</sup> Embora a pesquisa tenha sido realizada em RI e no CREIR, achamos interessante pesquisar as páginas e os *blogs* das demais unidades I, II e III, com o intuito de observar o material disponibilizado por eles.

Os demais profissionais e áreas do conhecimento não participaram da elaboração deste documento, assim como também não houve a participação da comunidade escolar. É importante que RI se aproprie das propostas pedagógicas dos departamentos que lá atuam e construa coletivamente uma proposta que imprima suas especificidades, visto que cada unidade possui público, equipe e características distintas, mesmo fazendo parte da mesma instituição, o CPII.

A ausência do PPP das unidades não nos possibilita enxergar suas especificidades e potencialidades nos documentos oficiais do colégio. *Onde as propostas, as necessidades e as realidades de cada unidade são apresentadas e documentadas?* Todavia, pelos documentos a que tivemos acesso, não foi possível perceber se há uma obrigatoriedade para que cada unidade tenha o seu PPP. Os departamentos elaboram suas propostas pedagógicas e curriculares e o colégio, a partir destes documentos e de outras discussões, formula o PPPI.

Pesquisando os documentos oficiais do CREIR, encontramos no *site* o seu planejamento para o período de 2015-2018, cujos projetos em destaque foram: *Ambientação das salas para a infância; Aquisição de brinquedos para implantação de parquinho; Criação de uma sala de Educação Física com espelhos, barras, blocos de espuma, bolas dentre outros e construção de piscina adequada à faixa etária; Construção da sala de leitura; Construção de Areal; Construção de horta e jardim; Criação de um Centro de Memória e Pesquisa da UEIR sobre a Infância para exposições; Realização de seminários internos e externos de práticas docentes e publicações.*<sup>52</sup> Podemos observar que a maioria dos projetos esteve voltado para a intervenção na estrutura física da unidade.

No *blog* do CREIR, encontramos o PPP da unidade.<sup>53</sup> Esta é a única unidade do CPII que possui PPP, além da proposta pedagógica do Departamento de EI. Segundo o documento, sua elaboração foi iniciada em 2014 e finalizada em 2017.

No documento, o CREIR reconhece a importância da transição entre a EI e o EF e apresenta uma proposta de integração entre os segmentos, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Reconhecemos a importância do momento de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dessa maneira, encontra-se em curso a elaboração de um projeto de integração entre estas duas etapas da Educação Básica do Colégio Pedro II, com o objetivo de que esta transição ocorra de forma gradativa e tranquila para as crianças e suas famílias. Entendemos que a construção deste projeto deve ocorrer a partir do diálogo entre todos os envolvidos. Atualmente, existem ações

---

<sup>52</sup> Fonte: <[http://www.cp2.g12.br/unidade\\_infantil\\_projetos.html](http://www.cp2.g12.br/unidade_infantil_projetos.html)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

<sup>53</sup> Fonte: <<http://eduinfantilcp2.blogspot.com/p/ppp-2017.html>>. Acesso em: 19 jun. 2018)

desenvolvidas pelos departamentos que atuam em ambos os segmentos (CPII/CREIR, 2017, p. 44).

A proposta sobre a transição da EI para o EF neste documento marca a importância do assunto e potencializa a sua discussão tanto na unidade, quanto entre os segmentos e no próprio CPII. Coube a EI a iniciativa de demarcar a importância do tema, assim como o seu posicionamento, em relação a ele, dentro da instituição. Porém, nos perguntamos: *Por que apenas a unidade que oferece a EI possui este documento?*

A iniciativa do CREIR, aliada às propostas da DEFEI e à aproximação dos Departamentos de EI e Primeiro Segmento do EF, sinalizam que a transição vem ganhando espaço e visibilidade no CPII.

Pesquisando as propostas específicas sobre a transição entre a EI e o EF desenvolvidas por RI e pelo CREIR, fizemos uso mais uma vez dos *Relatórios Anuais de Gestão*. Dos projetos apresentados por RI, não encontramos propostas sobre a transição das crianças da EI para o EF. Entretanto, encontramos nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 o *Projeto Adaptação*, que teve como objetivo:

Acolher os alunos que ingressam no 1º ano de Ensino Fundamental. Durante a primeira semana de aulas, os alunos têm um horário especial que, gradativamente vai aumentando até que o turno se complete. Nesse período, o espaço escolar e seus vários setores e profissionais são apresentados às crianças (CPII, RG 2017, p. 61).

Apesar deste projeto não abordar diretamente a questão da transição, ele propõe um olhar cuidadoso para as crianças que estão chegando nesta nova etapa. Contudo, pelo exposto, parece que este período está restrito apenas a primeira semana de aula. Do mesmo modo, dá a entender que o projeto trata da adaptação das crianças à escola e não do acolhimento da escola às crianças. Mais do que adaptar as crianças é preciso acolhê-las e respeitá-las em suas especificidades, etária principalmente, e integrá-las a este novo espaço e a este novo momento.

Ainda que, esta proposta seja uma iniciativa cuidadosa com as crianças que estão chegando, o cuidado e a atenção não devem ser somente na chegada. É preciso que este olhar atento permaneça ao longo do ano e siga pelas demais séries do EF, acompanhando o caminhar destas crianças, nesta nova etapa escolar. Interessante seria se esta proposta de alguma maneira se conectasse com a etapa anterior, buscando mais elementos para compor a forma de olhar e atuar com essas crianças, que até então faziam parte da EI.

No *Relatório de Gestão de 2017* encontramos um projeto coordenado pelo Departamento de Artes Visuais, cuja proposta visava à integração dos alunos da EI com os alunos do 1º Ano do EF.

**Integração de Artes Visuais entre Creir e Campus Realengo I**

Proporcionar a integração dos alunos do Creir que farão a passagem para o *Campus Realengo I*. Os alunos do Grupamento 5 desenvolvem atividades colaborativas junto ao grupo do 1º ano, com o intuito de ambientar as mudanças de um espaço para o outro (Ibidem, p. 62).

Em relação às propostas do CREIR, também não encontramos nenhum projeto sobre a transição para o EF. Embora esta questão tenha sido pontuada no PPP da unidade, nos documentos pesquisados, não encontramos nenhuma ação que caminhasse nessa direção.

A falta de propostas de RI e do CREIR para a transição das crianças da EI para o EF reflete a falta de políticas do colégio para esta questão e nos leva a pensar num círculo vicioso: *O colégio não discute a transição porque as unidades envolvidas não discutem ou as unidades não discutem porque o colégio não discute?* Não faz diferença a quem compete puxar a discussão, mas faz uma enorme diferença ninguém se manifestar. O fato é que o CPII, pensando e criado para ser modelo de excelência na educação pública brasileira, atende a EI e o EF e com isso, precisa pensar e propor políticas para o processo de transição das crianças entre esses segmentos. Ele precisa se preocupar em garantir a continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que passam de uma etapa à outra. Sendo assim, o colégio tem tanta responsabilidade com a transição quanto as unidades que ofertam essas etapas. É preciso pensar, discutir e propor ações que favoreçam a transição das crianças.

No próximo ponto, nos dedicamos aos sujeitos que vivenciam a transição das crianças da EI para o EF nestes espaços, os professores.

## 5.2 Os sujeitos

A pesquisa contou com a participação de professores da EI e do EF. Professores em regência de turma e professores na função de orientadores e coordenadores pedagógicos. A



amostra foi construída com professores do GV (3); professores do 1º Ano (3); professor na coordenação de Projetos da EI (1); e professor na coordenação Pedagógica do EF (1).<sup>54</sup>

Optamos por entrevistar este grupo de profissionais porque compreendemos sua importância no processo de transição das crianças da EI para o EF, assim como sua importância na implementação e reelaboração de políticas públicas educacionais na escola. A política não é feita apenas para eles, mas também por eles, pois o cotidiano é igualmente formulador de políticas. Os professores não lidam somente com práticas no cotidiano, eles lidam com políticas, uma vez que a educação é um ato político.

Na revisão da literatura, nos trabalhos sobre a transição da EI para o EF, observamos que os sujeitos da pesquisa foram as crianças e/ou os professores de um dos segmentos. Nesta pesquisa, desejamos ouvir os professores de ambos os segmentos, buscando as perspectivas e os olhares tanto da EI, quanto do EF, sobre a transição entre eles.

Os professores participantes pertencem ao quadro de docentes efetivos do colégio e atuaram por mais de um ano nas respectivas séries. Vamos nomear os participantes utilizando números, indo do 1 ao 8 para os professores em turma e na função de coordenadores.

**Quadro 12 – Tempo de instituição e de atuação dos professores**

<b>Participantes</b>	<b>Tempo de atuação no CPII</b>	<b>Tempo de atuação no GV ou 1º Ano</b>
<b>Professor 1</b>	5 anos	3 anos
<b>Professor 2</b>	7 anos	2 anos
<b>Professor 3</b>	5 anos	3 anos
<b>Professor 4</b>	22 anos	5 anos
<b>Professor 5</b>	22 anos	6 anos
<b>Professor 6</b>	5 anos	2 anos
<b>Professor 7</b>	5 anos	3 anos
<b>Professor 8</b>	3 anos	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa. Tabulação própria.

Desta amostra, três professores participaram como convidados do ciclo de debates organizado pelos Departamentos de Primeiro Segmento e EI, que mencionamos no capítulo anterior: um professor do EF e dois professores da EI. Um dos encontros discutiu, especificamente, a transição entre a EI e o EF.

As entrevistas individuais aconteceram nos meses de abril, maio e junho de 2018. Para sua realização, elaboramos um roteiro que abordou questões sobre as políticas do colégio a

<sup>54</sup> Utilizamos o termo professor/es porque a amostra foi composta por professores e professoras.

respeito da transição da EI para o EF e sobre as experiências e as práticas dos professores, neste processo. Cogitamos a realização de entrevistas coletivas, mas a dificuldade em conciliar as agendas e os horários dos professores não nos permitiu essa possibilidade.

### 5.3 Os enunciados do campo

As entrevistas permitiram olhar a transição da EI para o EF no CPII com sutilezas e minúcias que a pesquisa documental não foi capaz de captar. Dos encontros com os professores depreendemos não apenas os enunciados produzidos por estes sujeitos, mas a maneira como cada um colocou sua autoria e sua perspectiva, em diálogo com as proposições da instituição, não agindo contra ou a favor, mas conforme as compreendiam e ressignificavam.

Os estudos de Bakhtin nos ajudaram a perceber a importância da linguagem na troca entre os sujeitos envolvidos num diálogo, como por exemplo, o promovido pelas entrevistas (sujeito da pesquisa/emissor e pesquisador/interlocutor). O homem se torna sujeito a partir da linguagem e esta possui dimensões dialógicas e ideológicas, carregada de significados historicamente construídos, ou seja, ela não é neutra. Os discursos produzidos pelos professores tiveram relação com o modo como cada um agiu e reagiu às demandas do cotidiano, buscando e elaborando caminhos para o processo de transição. Para que o discurso seja compreendido, é necessário que o contexto seja conhecido e entendido também, porém, é preciso dar voz ao sujeito da pesquisa e ouvir seus enunciados.<sup>55</sup>

Para Kramer (2003), na pesquisa em ciências humanas o sujeito não é um mero objeto da pesquisa, mas é um sujeito que está inserido num contexto histórico, social e cultural, que precisa ser levado em consideração. A pesquisa deve buscar compreender a história por trás das práticas, ações e concepções deste sujeito. Escutar, observar e ter a sensibilidade de perceber o que nem sempre é expresso verbalmente, visando captar e compreender as minúcias escondidas nos fatos que estão sendo narrados. Esses detalhes podem trazer à luz

---

<sup>55</sup> “Para Bakhtin, as formas de uso da língua são tão múltiplas como as esferas da atividade humana. Assim, para ele, o uso da língua se mostra na forma de enunciados, que podem ser orais ou escritos, concretos e singulares, que pertencem a sujeitos que participam de vários contextos da práxis social humana. Se, por um lado, cada enunciado tomado isoladamente é individual, por outro, cada esfera de uso da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais Bakhtin dá o nome de gêneros discursivos” (JOBIM e SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.115).

determinadas situações ou questões que a narrativa por si só, não consegue transparecer, pois não é apenas a boca que comunica, o corpo também o faz.

A partir da análise das entrevistas, construímos algumas categorias para nos ajudar na discussão e reflexão dos temas pontuados pelos professores: i) a relação entre a EI e o EF; ii) o lugar da transição no CPII; iii) temas que atravessaram a transição; e iv) propostas para promover a transição. Na discussão desses pontos, retomaremos algumas perguntas que emergiram ao longo da realização deste trabalho.

### 5.3.1 O que dizem os professores sobre a relação entre a EI e o EF?

As entrevistas trouxeram à tona uma relação entre a EI e o EF marcada por diversos conflitos, desencontros e ruídos na comunicação. Todos os professores, de alguma forma, evidenciaram um mal-estar na relação entre estes segmentos no CPII. Um dos assuntos recorrentes esteve relacionado à falta de comunicação entre eles.

*Eu sentia uma lacuna na questão da transição. Na reunião de pais, os pais vinham com muitas dúvidas que eu não sabia responder. Como é lá? Como a gente não tinha um diálogo, eu ficava angustiada, sem saber como era. E os ruídos na comunicação atrapalhavam ainda mais. (Professor 3, Entrevista 5, maio de 2018)*

De acordo com o Professor 3, o problema na comunicação entre os segmentos não afetava e fragilizava somente a relação entre eles e a transição das crianças, mas interferia no próprio trabalho dos segmentos, quando não sabiam responder aos pais sobre questões relacionadas à escola. Essa situação prejudicava ainda a relação das famílias com as unidades, uma vez que elas não conseguiam compreender essa falta de informação sobre o trabalho realizado no CPII. Do mesmo modo, estranhavam e questionavam ações e procedimentos tão distintos. Isso enfraquecia a equipe e a instituição perante as famílias.

*Das famílias chegaram angústias, medos, por não saberem o que ia acontecer com os filhos. Receio por não conhecer a proposta. Era mais falta de conhecimento. Era o novo que assustava. E com isso, tentativas de antecipação. Comparação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: aqui vocês só brincam, lá é forte. Das famílias só vinham essas comparações, da Educação Infantil que é desvalorizada, a gente sabe disso. E do Fundamental como algo mais sério, algo para ser tratado com seriedade. (Professor 3, Entrevista 5, maio de 2018)*

A falta de conhecimento da proposta pedagógica desenvolvida pelo outro segmento alimentava a insegurança das famílias, que ao invés de terem suas dúvidas sanadas, viam que elas se multiplicavam, provocando, segundo o Professor 3, tentativas de antecipação de práticas e conteúdos escolares pertencentes ao EF. Nas entrevistas, os professores relataram que algumas famílias, tensas com essa fase de transição, buscavam o apoio de professores particulares, os “explicadores”, para preparar as crianças para ingressarem no 1º Ano. Além disso, a etapa vivenciada pelas crianças na EI era desvalorizada por estas famílias.

Não há como negar a necessidade de comunicação e diálogo entre a EI e o EF. A própria transição das crianças demarca esta necessidade. O diálogo entre os segmentos é fundamental para a relação e o trabalho deles, entre eles e com as famílias, como pontua o Professor 6: “- *para que se fortaleçam enquanto equipe, até diante das famílias*” (Entrevista 3, maio de 2018).

As dúvidas e as necessidades das famílias também precisam ser ouvidas e levadas em consideração tanto por um segmento, quanto pelo outro. Isso fortaleceria a relação das famílias com a escola e atenuaria diversas tensões provocadas pela transição, de acordo com o Professor 7:

*A transição coloca muito em xeque a forma como a gente, escola, lida com as famílias... A relação entre a família e a escola precisa ser cuidada também, essa escuta dos dois lados. Em todos os segmentos.* (Entrevista 6, maio de 2018)

Além da falta de comunicação entre a EI e o EF, a relação entre eles também foi marcada por conflitos, que muitas vezes tiveram como pano de fundo a troca de acusações entre os segmentos, como podemos observamos nos relatos a seguir:

*Num colégio seriado e com retenção desde o 1º Ano o pior entrave é o embate da culpa: a culpa é da Educação Infantil, a culpa é do Ensino Fundamental, a culpa é da professora X.* (Professor 4, Entrevista 1, abril de 2018)

*A gente já discutiu transição muitas vezes, mas, eu acho que a gente empaca numa coisa, que é um pouco problemática, porque assim, a gente cobra do Ensino Fundamental coisas e o Ensino Fundamental nos cobra coisas. Enquanto a gente ficar nessa coisa de quem cobra o quê, quem faz o quê, quem não faz o quê, a gente não ganha. A gente fica literalmente no zero a zero. E a gente só patina.* (Professor 2, Entrevista 4, maio de 2018)

*Muitas vezes, eu me via naquele grupo que questionava, que criticava, porque sem você ter esse conhecimento, sem tá perto, sem tá junto tentando realmente fazer essa transição da criança que tá vindo... Conhecer o trabalho, conhecer os alunos, não acontecia. Então, era muito fácil a gente receber, fazer o nosso trabalho e criticava o outro, porque a gente recebe as crianças com outras experiências.* (Professor 8, Entrevista 7, junho de 2018)

Moss (2011), pensando a relação entre a pré-escola e a escola, aponta quatro possibilidades de relação entre estes segmentos: i) *subordinação* – a EI deve preparar as crianças para o EF; ii) *distanciamento* – oposição entre os segmentos; iii) *prontidão da escola* – preparação da escola para receber as crianças; iv) *convergência pedagógica* – integração entre EI e EF. De acordo com o exposto pelos professores, a relação entre a EI e o EF no CPII se aproximou do segundo modelo de relação apresentado por Moss, o distanciamento, que acrescido de embates e conflitos, colocou os segmentos em polos opostos, quando na realidade deveriam operar juntos.

Segundo o autor:

Para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum (MOSS, 2011, p. 153).

Entretanto, ele ressalta que essa parceria deve ocorrer de forma igualitária, sem cobranças, acusações ou uma etapa querendo se sobrepor a outra.

Portanto, uma cooperação mais íntima com as escolas é bem-vinda, conquanto a educação infantil “não seja considerada apenas como preparação para o próximo estágio da educação, [...] mas como um período específico em que as crianças vivem suas próprias vidas”, e em que “o caráter específico e as tradições da prática de educação infantil sejam preservadas” (p. 146).

Moss defende a convergência pedagógica como um caminho mais propício para a integração entre a EI e EF. Nesta perspectiva, a transição poderia ser considerada como ponto de convergência entre estes segmentos.

Embora, os professores tenham expressado de forma categórica os desencontros e os conflitos entre a EI e o EF, nos surpreendeu observar que eles também expressaram o interesse e a curiosidade em conhecer o trabalho do outro, bem como, afinar as ações e as propostas sobre a transição. Os discursos dos professores de ambos os segmentos continham mais aproximações e sintonias, do que dissenso e contradições, como podemos observar nas ponderações dos Professores 2 e 6:

*Talvez fosse bom, que nós docentes da Educação Infantil nos encontrássemos com os docentes do 1º Ano e a gente conversasse assim: o que vocês esperam; o que a gente espera; o que a gente faz; o que vocês fazem. Conversar e dialogar sobre isso*

*e deixar muito claro, que essas coisas podem ser dialogadas e aproximadas.* (Professor 2, Entrevista 4, maio de 2018)

*A gente precisa ampliar as articulações entre as equipes. Conversar mais, para que um possa ter mais propriedade sobre o trabalho do outro... Para não ter ruídos na comunicação sobre o trabalho do outro.* (Professor 6, Entrevista, 3, maio de 2018)

É desafiante tentar compreender como o distanciamento entre a EI e o EF surgiu e se consolidou no CPII, com uma estrutura tão favorável à aproximação destes segmentos: pertencerem à mesma instituição; estarem localizados no mesmo *campus*; uma estrutura física, material e humana propícia; os professores de ambos os segmentos (participantes desta pesquisa) sinalizarem o interesse pelo trabalho desenvolvido pelo outro segmento; entre outros aspectos. E ainda, é um desafio maior, a partir do que foi exposto pelos professores, pensar e garantir o encontro, o diálogo e a integração entre estes segmentos no colégio.

Retomando uma pergunta do início deste trabalho, a respeito do interesse e da curiosidade dos professores do EF sobre o processo de transição das crianças, percebemos que eles tinham e - ainda têm - dúvidas e curiosidades sobre essa questão e sobre o trabalho realizado na EI, porém, não tiveram oportunidade de compartilhá-las com os professores da EI e vice-versa.

Já no tocante ao diálogo institucional e pedagógico entre a EI e o EF ser facilitado ou garantido, por conta de ambos serem ofertados pela mesma instituição, este estudo nos mostrou que não. O diálogo e a articulação entre os segmentos e também entre as unidades não foram garantidos pelo fato deles pertencerem à mesma instituição. Nem mesmo o fato de dividirem o mesmo espaço, no *campus* Realengo, promoveu a aproximação entre eles.

*Nesse colégio imenso, cada segmento parece escolas diferentes.* (Professor 5, Entrevista 1, abril de 2018)

*Nós estamos no mesmo campus, há uns 50 metros e, às vezes, parece que a distância é muito maior.* (Professor 2, Entrevista 4, maio de 2018)

O diálogo e a articulação entre a EI e o EF não são dados, eles precisam ser construídos. Para que essa construção aconteça é importante que ambos deem um passo nesta direção. Que se percebam e reconheçam como responsáveis por buscar e construir esta relação. E ainda é primordial que a instituição assuma o seu papel na construção desta relação e não se exima de sua responsabilidade, deixando somente a cargo dos segmentos essa função. Que ela possa atuar e colaborar da melhor forma possível, para que os segmentos dialoguem e trabalhem de forma integrada.

Os professores reconheceram que até então as tentativas de aproximação entre os segmentos não tiveram muito êxito. Todavia, destacaram que, no momento atual, conseguem perceber uma nova tentativa de aproximação e diálogo entre a EI e o EF.

*Ano passado com a mudança de direção, a gente já conseguiu um estreitamento de termos práticos, de ações, para aquele final de ano. Pra virar uma proposta, pra ser uma política de projeto, passa pela dimensão local, dos dois lados. (Professor 7, Entrevista 6, maio de 2018)*

*A transição, ao meu ver, ela começou realmente a acontecer do ano passado para cá, porque até então, eu nem ouvia essa palavra. (Professor 8, Entrevista 7, junho de 2018)*

Minayo (2010) afirma que a entrevista está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade e quando um grupo é marcado por muitos conflitos, “cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade” (p. 65). Isso foi evidenciado nos discursos dos professores, quando falaram sobre a relação conflituosa entre a EI e o EF no CPII.

No ponto a seguir, pensamos e discutimos o lugar da transição da EI para o EF no CPII.

### **5.3.2 O lugar da transição no CPII**

Ouvir os professores pode materializar o que o estudo com os documentos do colégio já vinha dando indícios, que a transição da EI para o EF não está nas políticas institucionais do CPII, ainda. Nem todos os professores compreenderam a transição como uma questão de política institucional. Contudo, uns sinalizaram que a transição entre estes segmentos não deve ser tratada e discutida apenas por eles, o colégio deve se envolver no debate. Outros ponderaram ainda que as demais transições, que ocorrem ao longo da Educação Básica, devem se somar a essa discussão, principalmente, a transição do 5º para o 6º Ano do EF.

*Essa discussão da transição no colégio ela é mais do que entre a Educação Infantil, é uma questão política e ela ainda não está como foco do colégio. (Professor 7, Entrevista 6, maio de 2018)*

A falta de políticas e diretrizes institucionais para a transição das crianças da EI para o EF, além de não favorecer a relação entre os segmentos, fragilizava a transição e o mais

grave, tornava-a dependente do interesse e da boa vontade de pessoas, que teriam a responsabilidade de zelar e se empenhar na condução da questão, caso o tema estivesse amparado pelas políticas do colégio.

*Depende muito da equipe que está trabalhando naquele momento. Como não tem nada institucional que amarre. Fica meio perdido. (Professor 4, Entrevista 1, abril de 2018)*

*O colégio já marca institucionalmente essa necessidade de transição entre os segmentos. Mas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ainda não configura uma política da escola. Acaba que é mais da vontade de quem tá. Desde 2015 a gente viu um movimento da Educação Infantil de pensar, de buscar, de planejar ações, mas que só de um lado, não surte o efeito desejado. Demandava um apoio, uma participação conjunta com o Ensino Fundamental. E a gente sentiu alguns empecilhos, das pessoas e tal. (Professor 7, Entrevista 6, maio de 2018)*

*A gente via a professora ali o tempo todo buscando... tentando integrar e a gente via tanta gente querendo botar empecilho. Isso me incomodava muito. (Professor 8, Entrevista 7, junho de 2018)*

Quando não há uma política que embase e direcione os procedimentos concernentes à transição, ela fica a critério do interesse das pessoas envolvidas. Se o grupo que está à frente desta discussão deseja discutir o assunto, ele vai ser discutido, se o grupo não tiver interesse, ele não será discutido. Essa situação fragiliza as ações e as relações. A transição precisa ser tratada com a relevância que tem e pautar a política de atuação do CPEI. A situação se torna ainda mais grave e urgente, quando lembramos que estamos falando de uma instituição pública, cujo interesse público deve prevalecer sobre os interesses particulares, conforme salienta o Professor 2.

*[...] às vezes, parece que a distância é muito maior. Às vezes, por causa de pessoas, e isso é que é muito pior, porque a gente está falando de uma instituição pública, que ainda tem o patrimonialismo, ou seja, isso é meu, esse espaço é meu e aqui você não entra. Isso é uma problemática. (Professor 2, Entrevista 4, maio de 2018)*

Os professores evidenciaram também que a transição foi pensada e planejada no calor dos acontecimentos, quando se aproximava o final do ano letivo. Nesta direção, a urgência das ações prevaleceu sobre a discussão ou um planejamento mais elaborado destas propostas.

*Na RPS, como eu tinha falado, a gente chegou a pensar, a discutir, mas na reta final do ano, como uma demanda do período, da emergência, e não como uma proposta política da escola. Então, a gente estuda, conversa, pensa de forma prática, no final, quando precisa, quando há necessidade. A gente não pensa fora dessa caixinha, especificamente, de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. (Professor 7, Entrevista 6, maio de 2018)*



Não vislumbrar a transição como um processo inerente à EI e ao EF, que necessite ser discutido de forma mais ampla, com toda a instituição, que precise de políticas e diretrizes institucionais que o orientem, faz com que ela não seja pensada e planejada em longo prazo. A situação só é encarada quando esta prestes a acontecer. Deste modo, as ações realizadas são sempre pontuais e superficiais, tratando a questão de forma paliativa.

Além de não ter políticas institucionais que a orientem, a transição ainda não entrou na agenda de discussões do colégio. Em contrapartida, alguns setores começaram a demonstrar interesse sobre o tema, como por exemplo, os Departamentos de Primeiro Segmento e EI, o CREIR e RI, além da DEFEI e do SESOP, conforme observamos nos documentos do colégio.

Retomando a reflexão sobre como as políticas chegam e são apropriadas no CPII, pontuada no capítulo 2 deste trabalho, percebemos que elas chegam para os professores e demais servidores por meio das portarias institucionais publicadas no site do colégio; pelos departamentos pedagógicos ou setores (para os técnicos administrativos); ou ainda, através das unidades. Algumas vezes, promovem discussões e reflexões, antes de serem implementadas. Outras sofrem modificações e/ou adaptações (quando é possível) se adequando à necessidade e à realidade de cada unidade. Outras são questionadas e os órgãos superiores do colégio acionados para que providenciem um debate maior sobre o assunto. Outras emergem da reflexão e da discussão da prática político-pedagógica (as políticas institucionais do CPII).

Os professores relataram que os documentos oficiais que regem o EF de nove anos não fizeram parte das discussões dos segmentos. Alguns citaram o uso das Diretrizes Curriculares Nacionais em algumas discussões.

Em relação às propostas realizadas na transição das crianças, os professores foram unânimes em responder que se trataram de ações pontuais, atividades planejadas pelos professores de Linguagens Especializadas, que contou com o apoio dos professores de Núcleo Comum. Os professores ressaltaram o papel fundamental das Linguagens Especializadas, nessas atuações, costurando propostas, que por outros caminhos, não foram possíveis. Eles destacaram ainda, a iniciativa dos Departamentos de Primeiro Segmento e de EI com o ciclo de debates sobre a transição e outros temas relacionados a este processo.

As atividades, geralmente, tinham a intenção de levar as crianças da EI para conhecer o espaço do EF e lá, junto com as crianças do 1º Ano e seus professores, realizarem uma proposta. Para Corsaro e Molinari (2005) essas atividades são compreendidas como *eventos primários* que demarcam momentos de transição na vida das crianças. Elas têm como objetivo

prepará-las para as mudanças que virão e possuem características de rituais de passagem. Os autores consideram a visita das crianças da EI aos espaços do EF como um dos *eventos primários* mais importantes, pois traz a transição de maneira mais concreta e real para a vida das crianças. E ainda, que estes eventos podem ajudar a construir uma ponte entre a EI e o EF.

Pensando agora no lugar da transição nas políticas institucionais do CPII, Rua (1998) afirma que a ausência de uma política ou o silenciamento de um tema podem significar um posicionamento político. A formulação de políticas requer uma tomada de decisão que, muitas vezes, esbarra no enfrentamento de questões duras e difíceis. Para não precisar enfrentá-las, é preferível deixar a situação como está, sem debates ou discussões.

Uma situação pode existir durante muito tempo, incomodando grupos de pessoas e gerando insatisfações sem, entretanto, chegar a mobilizar as autoridades governamentais. Neste caso, trata-se de um "estado de coisas" - algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão. Quando este estado de coisas passa a preocupar as autoridades e se torna uma prioridade na agenda governamental, então tornou-se um "problema político". Mas nem sempre isso acontece. Algumas vezes existem situações que permanecem "estados de coisas" por períodos indeterminados, sem chegar a serem incluídos na agenda governamental, pelo fato de que existem barreiras culturais e institucionais que impedem que sequer se inicie o debate público do assunto (p. 6).

A situação descrita por Rua se assemelha ao cenário que observamos no CPII, o relato dos professores nos mostra que a transição das crianças da EI para o EF é um tema importante, que requer a discussão e o planejamento de ações; entretanto, encontrou obstáculos que não o permitiram fazer parte da agenda política do colégio. Com isso, já são seis anos que a EI é ofertada pelo colégio e a transição ainda não foi assumida como um tema de preocupação política e pedagógica pela instituição.

No próximo ponto, apresentamos alguns temas que atravessaram a transição da EI para o EF no CPII, ao longo destes anos.

### **5.3.3 Temas que atravessaram a transição**

Além das dificuldades e dos obstáculos elencados até aqui, a transição no CPII foi permeada por algumas outras questões que a desafiaram ainda mais. Uma delas foi a burocratização das ações e dos processos.

A análise dos documentos do colégio já desenhava que a instituição era bastante hierarquizada e setORIZADA e que isso favorecia a fragmentação dos processos e alimentava a burocracia. As entrevistas reafirmaram essa situação. Os professores relataram que, muitas vezes, a burocracia emperrou e atrapalhou a aproximação e o curso de ações na transição entre a EI e o EF.

*Os três primeiros anos foram bem árduos. Foram tentativas frustradas de não conseguir chegar naquele espaço... Foram tentativas frustradas, para perceber que a coisa é simples, basta um convite pra você poder sentar junto, pensar essa criança, a educação dessa criança junto, por que essa criança vai continuar nesse colégio por muitos anos. (Professor 3, Entrevista 5, maio de 2018)*

Contudo, ainda nesta discussão, um dos professores sinalizou que à época em que EI e EF possuíam a mesma equipe gestora, os trâmites burocráticos foram menores.

*Em 2013, com a mesma direção junto com o Ensino Fundamental, como as coisas eram juntas, algumas coisas eram mais facilitadas... Eram menos trâmites burocráticos. (Professor 2, Entrevista 4, maio de 2018)*

Embora ter a mesma gestão para a EI e o EF tenha “diminuído” os entraves burocráticos na relação entre os dois segmentos, por si só, ela não foi capaz de aproximar e fomentar um trabalho integrado entre eles, conforme os relatos dos professores.

Outra questão destacada diz respeito ao não-enfrentamento de temas, como por exemplo, os conteúdos, por parte da EI e do EF.

*Um dos nós da transição não é só a transição das crianças, mas a questão dos conteúdos, entre aspas. Do que é exigido. O que é o conteúdo de um e de outro. É um terreno movediço, que a gente evita passar. A gente evita discutir letramento, ensino de matemática. A gente evita discutir o método, o conteúdo. A gente se exime um pouco de enfrentar esse assunto duro, e talvez, seja necessário também pra conhecer, entender, compreender... Eu acho que pra gente pensar transição não é só pensar ações práticas, é pensar as ações, a metodologia, pensar o que fundamenta. (Professor 7, Entrevista 6, maio de 2018)*

Este relato nos remete às proposições do MEC, na série de documentos elaborados para auxiliar na implantação do EF de nove anos. Os documentos sinalizavam que esta proposta tratava de um novo EF, que necessitava de uma nova estrutura, organização e proposta pedagógica. E ainda, que era preciso pensar a continuidade do processo educativo no momento de entrada das crianças da EI, para que não houvesse antecipação de práticas escolares inadequadas à faixa etária destas crianças, rupturas no processo de aprendizagem e desenvolvimento delas. Para isso, era preciso EI e EF se articularem.

Contudo, mesmo com a reformulação da proposta curricular e pedagógica do EF para se adequar à sua nova estrutura com nove anos de duração, ainda assim, EI e EF vão continuar tendo características, organizações e objetivos muito distintos, pois são etapas diferentes da Educação Básica. Enquanto um é organizado por campos de experiência (EI), o outro é organizado por disciplinas, com um elenco de conteúdos que precisam ser trabalhados em cada ano de sua duração (EF). *Como aproximar isso?* Esse é um dos grandes desafios na transição entre eles.

Para que possam trabalhar de forma articulada e integrada, Moss (2011) afirma que é preciso que cada segmento tenha claro o que lhe compete: organização, proposta, objetivos e conteúdos; o que compete ao trabalho do outro; bem como suas diferenças e semelhanças, aproximações e distanciamentos, buscando uma relação igualitária, sem cobranças ou embates.

A alfabetização foi elencada como um tema importante, que não foi enfrentado e/ou discutido pela EI e o EF no CPII. Os professores sinalizaram a ansiedade e a insegurança das famílias em relação ao processo de transição das crianças, principalmente, no tocante a questão da alfabetização. Essa preocupação vinha desde a EI e se acentuava na passagem das crianças para o 1º Ano.

*Nós fizemos uma reunião para sanar as dúvidas desse momento, mas sem respostas muito objetivas em relação ao trabalho que é feito lá. Os pais sempre trazem essa preocupação em relação à alfabetização. A principal demanda dos pais é: como vai ser a alfabetização? Tem que ficar mais palpável para os outros campi essas demandas das famílias. (Professor 7, Entrevista 6, maio de 2018)*

Neves (2011) e Tibúrcio (2013) apontaram que a alfabetização, se não fosse bem discutida, poderia provocar desencontros no processo de transição das crianças da EI para o EF, principalmente, a partir implantação do EF de nove anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais e alguns documentos do MEC destacaram o cuidado no processo de transição, para que não houvesse antecipação de conteúdos escolares e rupturas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No entanto, Neves (2011) atentou que a falta de conhecimento e de debate sobre estes documentos e sobre os objetivos e responsabilidades de cada segmento, poderia alimentar ainda mais o embate e o distanciamento entre os mesmos.

*É mais fácil você lidar, às vezes, com a criança que vem de fora. Você recebe melhor a criança que vem de fora, do que a criança que vem da própria instituição, às vezes. (Professor 5, Entrevista 1, abril de 2018)*

*Eu ainda ouço hoje, que as crianças de Realengo, do 1º Ano de Realengo são mais fracas do que as crianças dos outros campis, porque tem criança de outro campis que chega já alfabetizada. Então a gente vai continuar carregando isso até quando? Essa ideia de que as crianças de Realengo são mais fracas, porque vem da Educação Infantil. É um questionamento que a gente tem que fazer o tempo todo, porque o desafio é muito grande, tanto pra gente, quanto pra vocês, até porque se a gente não amarrar direitinho, no final, ninguém se entende. (Professor 8, Entrevista 7, junho de 2018)*

A falta de informação e a ansiedade das famílias em relação ao processo de alfabetização realizado pelo colégio alimentava a fragilidade da relação entre a escola e a família e colocava EI e EF em lados opostos. Além disso, a falta de discussão sobre o assunto, fez com que a alfabetização se tornasse um dos nós na relação entre os segmentos no CPII, dificultando ainda mais uma relação já marcada por embates e desencontros.

A seguir, apresentamos algumas propostas dos professores para favorecer a transição da EI para o EF no CPII.

#### **5.3.4 Como favorecer a transição no CPII: algumas alternativas**

*Se a gente pensar que a transição é importante, que ela precisa ser pensada tanto lá, quanto aqui, eu acho sim, que a gente pode fazer um projeto bacana pra integrar os dois. (Professor 8, Entrevista 7, junho de 2018)*

Neste ponto, elencamos algumas proposições apresentadas pelos professores para avançar na relação entre a EI e o EF, no CPII, favorecendo o processo de transição das crianças entre estes segmentos.

Pensar a transição institucionalmente, pelo colégio, e não apenas pelos segmentos envolvidos, EI e EF, dado que esta não é a única transição que acontece na escola, existem outras ao longo da Educação Básica.

Colocar a transição na pauta de discussão do colégio, iniciando um debate coletivo, para que possam ser elaboradas políticas e diretrizes institucionais que orientem o processo de transição, tanto entre a EI e o EF, quanto nas demais etapas da educação.

Continuar fortalecendo a aproximação, a discussão e a parceria entre os Departamentos de EI e EF para que possam atuar de forma integrada nessa questão. Além disso, promover a participação dos demais departamentos e professores na discussão e formulação de propostas para a transição das crianças.

Ampliar a articulação entre as equipes do CREIR e de RI e pensar a integração com as demais unidades do CPII, que atendem aos Anos Iniciais do EF. Apesar de não receberem alunos do CREIR, elas recebem anualmente crianças da EI (externas) em suas turmas de 1º Ano.

Potencializar a Reunião de Planejamento Semanal (RPS) como um espaço para a discussão da transição, envolvendo não apenas as séries de ruptura (GV e 1º Ano), mas as demais turmas e toda a unidade escolar.

E ainda, potencializar a participação do SESOP antes, durante e após o processo de transição das crianças.

Chegar à escola e nos encontrarmos com os professores e suas vivências nos permitiu um olhar mais acurado sobre questões que antes enxergávamos de modo superficial e frio, pelas letras dos documentos institucionais examinados. No encontro com os sujeitos para ouvi-los, pudemos compreender ainda mais a complexidade da discussão, da elaboração e da implementação de políticas educacionais no cotidiano da escola. De acordo com Rua (1998):

[...] a implementação é um processo interativo e continuado de tomada de decisões por numerosos e pequenos grupos envolvidos com a política, os quais apresentam reações efetivas ou potenciais à decisão. Por isso, a implementação deve ser vista sob uma perspectiva interativa, na qual as ações individuais em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos (p. 21).

Este estudo nos revelou que a transição ainda não se configurou como uma política institucional e nem entrou na pauta de discussões do CPII. A análise dos documentos do colégio nos permitiu perceber que demandas externas e internas passaram à frente do tema na sua agenda política, como por exemplo, as diferentes exigências por conta de sua nova condição, enquanto IF. Já as entrevistas com os professores, nos mostraram que o distanciamento e os conflitos, entre a EI e o EI, impediram o diálogo e a articulação entre estes segmentos dentro da instituição.

Desde que a EI começou a ser ofertada no CPII, em 2012, esta etapa e o EF ainda não conseguiram se aproximar a ponto de iniciarem a construção de uma relação dialógica e colaborativa. Contudo, os professores sinalizaram que conseguem vislumbrar algumas mudanças na condução da transição, o que tem demonstrado uma tentativa de aproximação, diálogo e parceria entre os segmentos.

As entrevistas também nos deram indícios de elementos que contribuiriam com o desencontro e o conflito entre a EI e o EF no CPII, dentre eles: i) não reconhecer a transição

como uma questão importante e inerente ao trabalho da EI e do EF, concebendo-a como uma evento/acontecimento que necessita de ações somente quando a passagem das crianças estiver se aproximando; ii) a falta de políticas voltadas para a integração entre os segmentos, o que faz com que a questão dependa da vontade e do interesse de pessoas ou grupos; iii) os trâmites burocráticos; iv) o embate entre os segmentos, por conta do não-enfrentamento de questões político-pedagógicas inerentes às etapas.

Num efeito em cascata, observamos que um elemento se liga ao outro, ou ainda, provoca o outro. Não considerar a transição como questão importante e inerente aos segmentos, corrobora para que ela não ganhe força e destaque o suficiente para entrar na agenda de discussões políticas da instituição. Sem políticas que orientem a questão da transição ela se torna frágil e dependente da vontade e dos interesses de pessoas e grupos. Além disso, as burocracias institucionais, os embates e a falta de debates políticos-pedagógicos, dificultam e emperram ainda mais a fluidez das ações e da relação entre eles.

Deste modo, a transição das crianças da EI para o EF no CPII ainda não é uma questão político-pedagógica do CPII, ela é uma questão da EI e do EF, nas unidades RI e CREIR. Todavia, conforme afirma o Professor 2, precisamos compreender que estas crianças não são apenas da EI e do EF, elas são crianças do CPII.

*Acho que a gente só tem a ganhar se a gente começa a ver que as crianças são crianças do Pedro II, que elas são estudantes do Pedro II. A gente precisa pensar que essas crianças são nossas, de toda a escola. Que a gente tem que criar soluções para os problemas que aparecem, porque são nossas crianças, a gente não pode dizer não é mais meu aluno. (Professor2, Entrevista 4, maio de 2018)*

Mais do que pensar no que se ganha ou se perde, quando se aceita e compreende que estas crianças são de toda a instituição, é necessário e urgente assumir a responsabilidade nesta questão e encarar que a transição das crianças da EI para o EF, assim como, as demais transições que ocorrem na Educação Básica, são um problema de responsabilidade dos professores, das unidades, dos segmentos, dos departamentos, da comunidade escolar, enfim de todo o CPII.

No próximo item, tecemos algumas considerações suscitadas por este estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigamos as políticas sobre a transição das crianças da EI para o EF no CPEI. Para tanto, buscamos conhecer como a transição vinha sendo pontuada nas políticas públicas educacionais (nacional, estadual e municipal). Descobrimos que, infelizmente, a questão passou praticamente despercebida no PNE 2014-2024 e nos seus desdobramentos – PEE e PME. Quando mencionada, deixava somente a cargo da EI a responsabilidade por se aproximar e articular com o EF.

Em contrapartida, em alguns documentos do MEC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a transição foi tratada de forma diferente. Sua importância foi destacada, ressaltando a necessidade de um olhar atento e cuidadoso na passagem de uma etapa à outra, buscando não provocar rupturas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Observamos que a política de ampliação do ensino obrigatório, com o EF de nove anos, trouxe implicações não somente para este segmento, mas também para a EI, e, principalmente, para as crianças de 6 anos de idade. Elas deixaram de fazer parte da EI, com uma lógica de organização, objetivos e práticas específicas e passaram a fazer parte do EF, com outra estrutura, organização, objetivos e práticas. Isso trouxe implicações diretas para a vida e a rotina escolar destas crianças e o que era para ser celebrado como uma conquista de direitos, despertou o temor, por conta da antecipação de práticas e conteúdos escolares inadequados à faixa etária em questão, negligenciando o direito da criança de viver a infância na escola e ter suas especificidades respeitadas.

Esta política também evidenciou o embate entre a EI e o EF para atender estas crianças. De um lado a EI, que era responsável pelo atendimento desta faixa etária, querendo se estabelecer enquanto etapa obrigatória da Educação Básica. Do outro lado, o EF, vislumbrando os recursos do FUNDEF.

Moss (2011), trazendo a experiência de alguns países que anteciparam a idade do ensino obrigatório de 7 para 6 anos de idade, argumenta que a etapa anterior (EI) tem muito a partilhar com a etapa que vai passar a acolher essas crianças (EF), uma vez que, até então, o trabalho desenvolvido com essas crianças estava sob sua responsabilidade.

Na Noruega, as reformas na escola que reduziram a idade de entrada no ensino obrigatório de 7 para 6 anos foram acompanhadas de uma discussão sobre a



necessidade de a “pedagogia do jardim da infância” ter mais influência na escola, pelo menos em seus primeiros anos. O novo primeiro ano, para as crianças de 6 anos vindas do jardim da infância, deveria ser significativamente diferente da pedagogia escolar tradicional, baseando-se principalmente na “pedagogia do jardim da infância”, enquanto os quatro anos escolares seguintes deveriam integrar as tradições do jardim da infância e da escola, com ênfase na exploração e aprendizagem pelo brincar (p. 151).

Na contramão desta proposta, alguns estudos apontaram que a ampliação do EF no Brasil foi responsável pela antecipação de práticas escolares inadequadas à faixa etária das crianças de 6 anos de idade: Amaral (2009); Correa e Bucci (2012); Mota (2012); e Ribeiro (2015). Além disso, a própria EI tem sofrido pressão para antecipar ainda mais estas práticas, com o intuito de “preparar” as crianças para a chegada à nova etapa. Com isso, o lugar e o tempo da criança viver a infância e suas especificidades na escola têm sido cada vez mais restritos, com a brincadeira e o lúdico cedendo espaço para a produção do conhecimento escolar e estes sendo colocados em oposição.

No intuito de superar tal situação, estes estudos pontuaram a necessidade de reorganização estrutural e pedagógica do novo EF e enfatizaram o papel crucial da articulação e do diálogo entre a EI e o EF. Um diálogo institucional e pedagógico que fomente a construção de uma relação respeitosa e igualitária, sem cobranças ou acusações, ou ainda, um segmento se sobrepondo ao outro. Uma relação cuja responsabilidade seja compartilhada por ambos, EI e EF. Que se pautem numa discussão aberta, clara e objetiva, que ajude a clarear as semelhanças e diferenças entre eles, e deste modo, respeite e valorize os objetivos e as especificidades de cada um. Que nesta relação ambos possam encontrar um ponto de convergência pedagógica, como nos sugere Moss (2011).

Para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas compartilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum (p. 153).

Chegando ao CPEI e buscando compreender como tudo isso se dava naquela instituição, procuramos não somente conhecer as políticas sobre a transição da EI para o EF e seu lugar no colégio, mas também a relação que se estabelecia entre os segmentos envolvidos. Identificamos que no colégio a transição estava a cargo de diferentes instâncias, tais como: PROEN; DEFEI; Departamentos Pedagógicos de Primeiro Segmento e EI; SESOP; CREIR; e RI. Entretanto, mesmo a questão tendo sua responsabilidade compartilhada

entre tantos setores, não se efetivou enquanto uma política institucional, por conta de diferentes demandas externas e internas.

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

Essa questão deu um passo adiante, em agosto de 2018, quando o colégio lançou uma Portaria, determinando que a lógica de construção curricular e dos conteúdos programáticos dos Anos Iniciais e Finais do EF fosse alterada, considerando o cenário demonstrado pela análise dos resultados discentes do ano letivo de 2016 e o fracasso escolar observado na passagem intersegmentos.<sup>56</sup>

Essa postura da instituição nos faz algumas provocações: *Será que as crianças que saem da EI para o EF precisarão “fracassar” pedagogicamente para que esta questão entre na agenda de discussões do colégio? Se as transições, entre as séries de ruptura, fossem olhadas e discutidas com mais atenção pela instituição, chegaríamos ao fracasso escolar?*

Em relação à transição entre a EI e EF, observamos algumas iniciativas de setores do colégio, porém de forma desconectada e descontextualizada do que fazem o CREIR e RI. Nestes espaços, percebemos a movimentação da questão via professores das turmas do GV e do 1º Ano. No entanto, é preciso que a ação e a discussão sejam ampliadas já nestes espaços. A transição das crianças da EI para o EF não pode estar somente a cargo dos professores envolvidos nas séries de ruptura, precisam ser compartilhados entre todos os professores e profissionais destas unidades. Em seguida, precisam sair do reduto da EI e do EF e adentrar o debate coletivo e institucional no CPII. Para isso, EI e o EF precisam se aproximar e dialogar.

*Essa discussão da transição no colégio ela é mais do que entre a Educação Infantil, é uma questão política e ela ainda não está como foco do colégio. Precisaria pensar essa transição não só entre as crianças daqui, mas nesse acolhimento. Pensar a questão da alfabetização, dos corpos, da brincadeira, pensar neste espaço do ser criança pequena, ser criança de 7 anos, porque há uma rompimento no imaginário, mas também nas práticas. A questão dos materiais, mobiliários, das propostas, da rotina, o material que essa escola oferece para as crianças, das compras que são feitas, tudo isso passa por uma visão que é maior que a pedagógica, que é de gestão. Ainda tem caminho a seguir. (Professor 7, Entrevista 6, maio de 2018)*

---

<sup>56</sup> Portaria nº. 2.655, de 02 de agosto de 2018. Fonte: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/AGOSTO/2665.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

Na construção desta relação, EI e EF terão que se conhecer. Conhecer as propostas e as práticas desenvolvidas por ambos os segmentos. Conhecer o que os aproxima e os distancia. Ter claro os objetivos, as potencialidades, dificuldades e especificidades de cada um, assim como respeitarem-se mutuamente. Nesta relação, também terão que discutir temas que, talvez, não sejam tão fáceis de serem enfrentados; entretanto, não podem ser silenciados ou negligenciados, como por exemplo, a alfabetização, a leitura e a escrita.

Para Neves (2011), leitura, escrita e brincadeira podem ser um lugar de encontro entre a EI e o EF; contudo, é preciso ter claro o que de fato compete a cada uma das etapas e, principalmente, que se privilegie um trabalho com a leitura e a escrita de forma contextualizada, lúdica e significativa para as crianças, e não uma mera decodificação e cópia de símbolos desconexos. E ainda, que brincadeira e construção do conhecimento trabalhem juntos no processo de aprendizagem das crianças e não sejam colocados em oposição, uma vez que as crianças ingressaram no EF, mas nem por isso, deixaram de ser crianças. Que elas sejam o centro do processo de aprendizagem, bem como do processo de transição entre a EI e o EF.

Corroborando com a criação de um lugar de encontro e convergência entre os segmentos, Moss (2011) sinaliza que a EI e o EF “devem trabalhar juntos para criar uma nova e partilhada compreensão de criança, aprendizagem e conhecimento” (p. 154). Nessa direção, é preciso uma convergência de ações e esforços e que todo o potencial – físico, material e humano – que a estrutura do CPEI oferece, possa ser usada a favor da transição das crianças da EI para o EF e das demais transições que acontecem ao longo da Educação Básica. Além disso, é preciso promover um trabalho coletivo, colaborativo e inovador, que pense, discuta e formule políticas sobre a transição, corroborando para que a passagem de uma etapa à outra, seja além de harmoniosa e tranquila, fecunda para os estudantes em sua trajetória escolar, bem como, políticas que favoreçam e fortaleçam a integração entre as diferentes etapas da Educação Básica.

Contudo, a transição da EI para o EF no CPEI ainda está no “zero a zero”, não entrou na agenda política do colégio, com isso, permanece um “estado de coisas”, conforme Rua (1998), apenas no campo das intenções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A inclusão da criança de seis anos no EF: dilemas e perspectivas. **Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Natal: Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT10/GT10-272%20res.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. A criança de seis anos e o EF. **35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Porto de Galinhas: Pernambuco, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1581\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1581_int.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

ALMEIDA, Ana Caroline de. Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no EF. **35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Porto de Galinhas: Pernambuco, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2245\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2245_int.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. (organizadoras). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 33-48.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o EF de nove anos. **32ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Caxambu: Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5896--Int.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Obra Poética**. Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 16-58.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 245 de 28 de fevereiro de 1967**. Transforma o Colégio Pedro II em autarquia e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 1967.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Distrito Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera a redação dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do EF aos seis anos de idade. Brasília: Distrito Federal, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Distrito Federal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e EF. Coordenação Geral do EF. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília: MEC, SEB, DPE, COEF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos – Relatório do programa. – 1º Relatório.** Brasília: MEC, SEB, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. Acesso em: 10 maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos – Relatório do programa – 2º Relatório.** Brasília: MEC, SEB, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação Geral do EF. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.** 1ª Edição. Brasília, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anosopt&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anosopt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação Geral do EF. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** – 2ª Edição. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, p. 80 – 101, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, p. 102 – 143, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015.** Brasília: MEC, 2014

CAMPOS, Roselane F.; SILVA, Rute. EF de Nove Anos: processos locais de regulação e seus efeitos sobre a Educação Infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011, pp.349-366.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/cpii/legislacao.html>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2012**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/contas\\_publicas/contas\\_2012/RG\\_CPII\\_2012\\_13-05.pdf](http://www.cp2.g12.br/contas_publicas/contas_2012/RG_CPII_2012_13-05.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/abr/Relatorio\\_prestacao\\_contas\\_2013.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/abr/Relatorio_prestacao_contas_2013.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/SETEMBRO/RG\\_VERA\\_EXPLICADO\\_5-6.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/SETEMBRO/RG_VERA_EXPLICADO_5-6.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão e Prestação de Contas do Exercício de 2015**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/RG-CPII-2015.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão e Prestação de Contas do Exercício de 2016**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JUN/Relatorio-Gestao-CPII-2016%20-VERSaO-FINAL-COMPLETA.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão e Prestação de Contas do Exercício de 2017**. Rio de Janeiro, 2018a. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUNHO/Relatorio%20de%20Gestao%202017.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Institucional 2017-2020**. Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NO%20VO.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 2.331, de 20 de dezembro de 2013**. Cria a Unidade de Educação Infantil Realengo. Rio de Janeiro, 2013 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 712, de 24 de fevereiro de 2014.** Define o perfil profissional e as atribuições da Seção e dos Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/fev/Portaria\\_712\(nova\).pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/fev/Portaria_712(nova).pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 3.415, de 20 de setembro de 2015.** Cria o Departamento de Educação Infantil no âmbito do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2015a. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/SETEMBRO/PORTARIA%20NR.%203415.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 3.814, de 27 de outubro de 2015.** Estabelece normas de consulta com vistas à escolha do Chefe de Departamento Pedagógico *pro tempore* da Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2015b. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/NOVEMBRO/portaria\\_3814.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/NOVEMBRO/portaria_3814.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 3.031, de 03 de outubro de 2016.** Institui o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/OUTUBRO/PORTARIA\\_3031.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/OUTUBRO/PORTARIA_3031.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 3.958, de 12 de dezembro de 2017.** Cria o Departamento de Ensino Técnico. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/DEZEMBRO/portaria%203958.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 196, de 24 de janeiro de 2018.** Cria o Departamento de Ensino Superior. Rio de Janeiro, 2018a. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JAN/portaria\\_196.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JAN/portaria_196.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 806, de 22 de março de 2018.** Cinde os Departamentos Pedagógicos de Informática Educativa e Ciências da Computação. Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/MAR/portaria\\_806.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/MAR/portaria_806.pdf)>. Acesso em: 09 jun 2018.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 809, de 22 de março de 2018.** Cria a Coordenação de Cursos de Graduação. Rio de Janeiro, 2018c. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/MAR/Portaria%20809.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.



\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria nº. 2.655, de 02 de agosto de 2018.** Determina à Pró-Reitoria de Ensino alterar a lógica da construção curricular e conteúdos programáticos entre os Anos Iniciais e Finais do EF. Rio de Janeiro, 2018d. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/AGOSTO/2665.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. **Resolução nº. 19, de 24 de março de 2014.** Dispõe sobre a reformulação do Estatuto e sobre a elaboração do Regimento Geral do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2014a. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/junho/CONSUP/RESOLUCOES/RESOLUCAO%20n%2019%20-%20CONSUP.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. **Resolução nº. 24, de 02 de maio de 2014.** Retifica o Estatuto do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2014b. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/junho/CONSUP/RESOLUCOES/RESOLUCAO%20n%2024%20-%20CONSUP.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Planejamento Estratégico 2013-2017.** Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2013/nov/planejamento\\_estrategico\\_da\\_pro-reitoria\\_de\\_ensino.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2013/nov/planejamento_estrategico_da_pro-reitoria_de_ensino.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Projeto de criação do PPPI (Texto Base).** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/PPPI/TEXTO%20BASE%20PPPI.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica. **Plano Geral de Ação do SESOP para 2015.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/sesop/Plano%20de%20Acao%202015.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica. **Plano Geral de Ação do SESOP para 2016.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/sesop/Plano%20Geral%20de%20Acao%202016.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica. **Plano Geral de Ação do SESOP para 2017.** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/ABRIL/Plano%20de%20acao%202017\\_Sesop.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/ABRIL/Plano%20de%20acao%202017_Sesop.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica. **Plano Geral de Ação do SESOP para 2018.** Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUNHO/Plano%20Geral%20de%20Acao%202018.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. *Campus Engenho Novo I. Plano de Ação 2016*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/sesop/Plano%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20SESOP%20Engenho%20Novo%20I.pdf>>. Acesso em 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. *Campus Humaitá I. Plano de Ação 2016*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/sesop/Plano%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20SESOP%20%20Humait%C3%A1%20I.pdf>>. Acesso em 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. *Campus Realengo I. Plano de Ação 2016*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/sesop/Plano%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20SESOP%20Realengo%20I.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. *Campus São Cristóvão I. Plano de Ação 2016*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/sesop/Plano%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20SESOP%20S%C3%A3o%20Crist%C3%B3v%C3%A3o%20I.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. *Campus Tijuca I. Plano de Ação 2016*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/sesop/Plano%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20SESOP%20Tijuca%20I.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. Unidade de Educação Infantil de Realengo. **Plano de Ação 2016**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/sesop/Plano%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20SESOP%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Departamento de Primeiro Segmento. **PPP**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://campushumaita1.blogspot.com/p/p.html>>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. Centro de Referência em Educação Infantil. **PPP**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://eduinfantilcp2.blogspot.com/p/ppp-2017.html>>. Acesso em:

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no EF: desafios à garantia de direitos. **30ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Caxambu: Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

\_\_\_\_\_; BUCCI, Lorenza. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao EF sob a ótica das crianças. **35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Porto de Galinhas: Pernambuco, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1799\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1799_int.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

CORSARO, Willian A.; MOLINARI, Luisa. **I Compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school**. New York: Teachers College Press, 2005. Tradução livre: Flávia Miller Naethe Motta – PUC-Rio (mimeo).

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã: Pedro Sússekind; apresentação e revisão técnica: Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FERRARESI, Paula Daniele; PINTO, José Marcelino de Rezende. Ampliação do EF para nove anos: uma conquista de direitos para as crianças? **37ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Florianópolis: Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3779.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira. - 8. ed. rev. atual – Curitiba: Positivo, 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Educação Infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. **Revista Teias**. ProPED/UERJ, v. 10, n. 20, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24081>>. Acesso em: 07 maio 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. – 32ª reimpressão – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 17.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HESSE, Hermann. In: RÔSHI, Shundo Aoyama. **Para uma pessoa bonita – contos de uma Mestra Zen**. São Paulo: Zen do Brasil/Palas Athena, 2002, p. 125.

JOBIM e SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, Maria Teresa. (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, pp. 47-68.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online]. 2012, vol.7, n.2, pp.109-122. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. – (Coleção questões da nossa época, v. 107), pp. 57-76.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2016.

\_\_\_\_\_; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no EF. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, pp. 69-85, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Tradução Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.41, n.142, jan./abr., 2011, pp. 142-159. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a08.pdf>>. Acesso em 20 maio 2018.

MOTA, Maria Renata Alonso. Da Educação Infantil para o EF: um outro lugar escolar para as crianças de seis anos. **35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Porto de Galinhas: Pernambuco, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1930\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1930_int.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

MOTTA, Flávia M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o EF. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, pp. 157-173, janeiro/abril, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10>>. Acesso em: 07 maio 2016.

NEVES, Vanessa F. A. *A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever*. **34ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Natal: Rio Grande do

Norte, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-922%20int.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

\_\_\_\_\_; GOUVÊA, Maria Cristina S.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o EF: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, pp. 121-140, 2011.

NOGUEIRA, Gabriela; PERES, Eliane Teresinha. O EF de nove anos como temática de pesquisa: levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010). **34ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Natal: Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-70%20int.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

NUNES, Maria Fernanda R.; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: NUNES, Maria Fernanda R.; KRAMER, Sonia; CARVALHO, Cristina. (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013, v. 1, pp. 31-47.

PADILHA, Simone de Jesus. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**. Cuiabá: Mato Grosso, v.18, n.23, jan./jun., 2011, pp.91-102. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/24/541>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

PEREIRA, Jocemara Melo. Nove anos de educação fundamental: acompanhando o processo de implantação em um município de Santa Catarina. **30ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Caxambu: Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT13-3521--Int.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

PESCUMA, Derma; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. **Projeto de Pesquisa – o que é? Como fazer?: um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.

POWER, Sally. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. Tradução de Thaisa de Andrade (UEPG). As notas explicativas (N.E.) foram elaboradas pelo Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG). **Olhar de Professor**. Ponta Grossa: Paraná, v. 9, n. 1, 2006, pp. 11-30. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1449>>. Acesso em: 22. jun. 2018.

QUINTANA, Mario. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

REZENDE, Otto Lara. Vista Cansada. **Jornal Folha de São Paulo**. Edição de 23 de fevereiro de 1992. Fonte: <<http://www.sociologiaonline.com/2015/07/estranhamento-e-desnaturacao/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. Proposta curricular da rede municipal de juiz de fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao EF. **37ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Florianópolis: Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4147.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

RICCI, A. N.; FALCIANO, B. T.; SILVA, L. P. A transição da Educação Infantil para o EF nos Planos Municipais de Educação de municípios do estado do Rio de Janeiro. In: 5º GRUPECI - Seminário de Grupos de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2016, Florianópolis. **Resumo das comunicações orais - V GRUPECI**. Disponível em: <<http://grupeci.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/Resumos-V-GRUPECI.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº. 5597 de 18 de dezembro de 2009**. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE/RJ, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/RJ%20-%20PEE%202009.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

RIO DE JANEIRO/RJ. **Lei nº. 4.866 de 02 de julho de 2008**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=90>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Circular E/SUBE nº. 003 de 05 de fevereiro de 2018**. Projeto Passagem (mimeo). Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 6.362 de 28 de maio de 2018**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/7bf6114cdc0884de8325829c0047aa48?OpenDocument>>. Acesso em: 30 maio 2018.

ROCHA, Maria Silvia P. M. L.; MARTINATI, Adriana Z.; SANTOS, Maria Salete P. EF de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. **35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Porto de Galinhas: Pernambuco, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2223\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2223_int.pdf)>. Acesso em 11 fev. 2017.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. **O Estudo da Política: Temas Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. Disponível em <[https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/13490/mod\\_fol](https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/13490/mod_fol)>

der/content/0/Bibliografia%20complementar/An%C3%A1lise%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Rua.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 16 fev. 2017.

SANTOS, Edson Cordeiro dos; SILVA, Lucidalva. **A obrigatoriedade na educação infantil com base nos Planos Municipais de Educação de municípios do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016 (mimeo).

SCHLICKMANN, Maria Sirlene P. Refletindo sobre o EF de nove anos como acontecimento discursivo: um estudo introdutório. **36ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Goiânia: Goiás, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_posteres\\_aprovados/gt10\\_posteres\\_aprovados/gt10\\_3398\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt10_posteres_aprovados/gt10_3398_texto.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antonia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O EF de nove anos como política de integração social: análises a partir de dois estados brasileiros. **32ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Caxambu: Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5705--Int.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

SILVA, Danitza D. Conhecimentos de conteúdos específicos da Língua Portuguesa em classes de primeiro ano do EF na perspectiva de documentos oficiais e de docentes. **34ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Natal: Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-127%20int.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

SILVA, Lucidalva. **As contribuições da disciplina Epistemologia e Pesquisa em Educação na construção do olhar de um pesquisador**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016 (mimeo).

SILVA, Rute. Os efeitos na Educação Infantil do EF de nove anos: um estudo em municípios catarinenses. **33ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Caxambu: Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6587--Int.pdf>>. Acesso: em 09 fev. 2017.

SOUZA, Kellcia R. Ampliação do EF para nove anos: implicações à reelaboração do projeto político pedagógico da escola. **35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd**. Porto de Galinhas: Pernambuco, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT05/GT05-2165\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT05/GT05-2165_int.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. Alfabetização e letramento no contexto do EF de nove anos. **36ª Reunião Científica Nacional da ANPED**. Goiânia: Goiás, 2013. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10\\_2766\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10_2766_texto.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. **29ª Reunião Científica Nacional da ANPED**. Caxambu: Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-1708--Int.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

#### **SITES CONSULTADOS:**

<http://www.anped.org.br/>

<http://www.cp2.g12.br/>

<http://www.rj.gov.br/>

<http://www.rio.rj.gov.br/>

<http://www.rioeduca.net/>

#### **PÁGINAS DA WEB CONSULTADAS:**

<http://eduinfantilcp2.blogspot.com/>

<http://campushumaita1.blogspot.com/>

<http://pedrinhosc1.blogspot.com/>

<http://www.cp2.g12.br/blog/educacaoinfantil/>

[http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/primeiro\\_segmento/index.html](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/primeiro_segmento/index.html)