



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**SINARA NARCISO DE LIMA AGUIAR**

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR  
E FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS(AS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO AMAZONAS**

**MANAUS – AM  
2021**

**SINARA NARCISO DE LIMA AGUIAR**

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR  
E FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS(AS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**MANAUS – AM  
2021**

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A282e Aguiar, Sinara Narciso de Lima  
Da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental:  
reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial  
de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas / Sinara  
Narciso de Lima Aguiar . 2021  
171 f.: 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Transição escolar. 2. Educação infantil. 3. Ensino fundamental.  
4. Desenvolvimento infantil. 5. Formação de professores. I. Bissoli,  
Michelle de Freitas. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**SINARA NARCISO DE LIMA AGUIAR**

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR  
E FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS(AS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO AMAZONAS**

**APROVAÇÃO EM 24 DE AGOSTO DE 2021**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas/ FAGED – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Ferreira da Silva  
Universidade Federal do Amazonas/ FAGED – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sinara Almeida da Costa  
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

*A todas as crianças que vivem o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas que ainda continuam sendo crianças que brincam, sonham, fantasiam, criam e constroem sua história.*

*Ao meu filho Arthur, que nesse momento vive essa transição (da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental) e que aguarda ansioso a sua entrada na “escola dos grandes”.*

## AGRADECIMENTOS

*Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.*

*Charles Chaplin ([19--], on-line).*

*A Deus... a Ti toda a minha gratidão!*

*À Maria do Socorro e José Narciso, meus pais, que sempre acreditaram na educação e, mesmo não tendo acesso a ela, não mediram esforços para oferecer aos seus filhos os benefícios desse instrumento poderoso.*

*Aos meus irmãos! Queridos irmãos, pela torcida, apoio e carinho de sempre.*

*Ao Carlos, meu esposo, pelo companheirismo e compreensão nos momentos de ausência.*

*À Ana Luiza, Beatriz e Arthur, meus amados filhos, por me encherem de alegria todos os dias e serem minha motivação para prosseguir.*

*À Michelle de Freitas Bissoli, minha querida orientadora, pela qual tenho profunda admiração, por me fazer acreditar que tudo seria possível, por ter confiado, me motivado, auxiliado e acalmado nos momentos de angústia.*

*À Sinara Almeida da Costa e Camila Ferreira da Silva, pela simplicidade e boniteza ao aceitar fazer parte da banca avaliadora, contribuindo para o enriquecimento da pesquisa.*

*Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, por todo o conhecimento compartilhado.*

*Ao GEPEV, pelas ricas trocas de experiências, pelas indicações de leitura e pelas discussões calorosas.*

*Aos colegas da turma de Mestrado, pelo companheirismo e ajuda mútua em todos os momentos, em especial à Cassandra, Êndrea, Laura, Morgana, Fernanda, Érica e ao Davi. Vocês deixaram marcas indelévels durante esta caminhada.*

*À Andrea Boneti, minha fiel companheira, uma parceira! Parceira das lágrimas derramadas, dos momentos de angústia, de alegrias e dos conhecimentos compartilhados. Levo muito de você comigo.*

*Ao grupo de orientandas, Aline Janell e Kelly Matos, pela parceria, pelas conversas, pela partilha de informações e pelo carinho.*

*À Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, pela licença concedida para a realização deste estudo.*

**GRATIDÃO!**

**Vai já pra dentro, menino!**

*Vai já pra dentro menino!*

*Vai já pra dentro estudar!*

*É sempre essa lengalenga*

*Quando o que eu quero é brincar...*

*Eu sei que aprendo nos livros,*

*Eu sei que aprendo no estudo,*

*Mas o mundo é variado*

*E eu preciso saber tudo!*

*Há tanto pra conhecer*

*Há tanto pra explorar!*

*Basta os olhos abrir,*

*E com o ouvido escutar.*

*Aprende-se o tempo todo,*

*Dentro, fora, pelo avesso,*

*Começando pelo fim,*

*Terminando no começo!*

*[...]*

*Quero ver com os meus olhos,*

*Quero a vida até o fundo,*

*Quero ter barro nos pés,*

*Eu quero aprender o mundo.*

***Bandeira (2002, p. 14-15)***



## RESUMO

As mudanças trazidas pelas Leis Federais nº. 11.114/2005 e Lei nº. 11.274/2006 ampliaram a duração do Ensino Fundamental para 9 anos e tornaram obrigatório o ingresso das crianças com seis anos de idade no 1º ano dessa etapa da Educação Básica. Em 2013, foi aprovada a Lei nº. 12.796, que estabeleceria a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos e, a partir dessa nova configuração, aprofundou-se uma preocupação com a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, já que agora, oficialmente, as crianças saem da pré-escola e adentram a segunda etapa da Educação Básica aos seis anos de idade. Os documentos legais estabelecem que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não aconteça de forma abrupta, visto ser um momento potencial de crises e rupturas, podendo incidir sobre todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Desse modo, é necessário que haja mediações pedagógicas que considerem as especificidades da infância. Diante desse cenário, nossa pesquisa, vinculada à Linha 3 do Programa de Pós-Graduação em Educação, denominada Formação e Práxis do(a) Educador(a) frente aos desafios amazônicos, teve como objetivo principal compreender que elementos devem ser considerados no processo de transição entre Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, discutindo a importância do domínio de conhecimentos específicos sobre a integração das duas primeiras etapas da Educação Básica na formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Para isso, os seguintes objetivos específicos foram definidos: (I) conhecer a política pública nacional de ampliação do Ensino Fundamental e do ingresso das crianças de seis anos na segunda etapa da Educação Básica; (II) discutir as implicações pedagógicas de um processo de transição que respeite as especificidades das crianças que iniciam o Ensino Fundamental aos seis anos de idade; (III) analisar as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da UFAM, em busca de perceber se e como é enfatizado o processo de transição nas disciplinas que trabalham com as especificidades da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, apoiamos-nos no método Materialista Histórico Dialético, que traz as bases necessárias para as análises desse objeto de investigação. Como instrumentos de produção de dados foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a documental. Para a análise dos dados da pesquisa, utilizamos o método de Análise de Conteúdo. Foram caminhos para a interpretação: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados. Os resultados indicam a necessidade de que a formação inicial de pedagogos(as) na UFAM focalize mais amplamente a discussão acerca da transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica em nosso país, contribuindo mais efetivamente para que os(as) pedagogos(as) realizem um trabalho teórico-prático que respeite as especificidades das crianças de seis anos que adentram o Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** transição escolar; educação infantil; ensino fundamental; desenvolvimento infantil; formação de professores.

## ABSTRACT

The changes brought about by Federal Laws n° 11.114/2005 and Law n° 11.274/2006 extended the duration of Elementary School to 9 years and made the entry of six-year-old children mandatory in the 1st year of this stage of Basic Education. In 2013, Law n° 12,796, which would establish the obligatory nature of Basic Education from 4 to 17 years old and, from this new configuration, a concern with the issue of the transition from Kindergarten to Elementary School was deepened, since now, officially, children leave the preschool and enter the second stage of Basic Education at the age of six. The legal documents establish that the transition from Kindergarten to Elementary School does not happen abruptly, as it is a potential moment of crises and ruptures, which can affect the entire learning and development process of the child. Thus, it is necessary to have pedagogical mediations that consider the specifics of childhood. Given this scenario, our research, linked to Line 3 of the Graduate Program in Education, called Education and Praxis of Educator in the face of Amazonian challenges, had as its main objective to understand which elements should be considered in the process of transition between Early Childhood Education and the 1st year of Elementary School, discussing the importance of mastering specific knowledge on the integration of the first two stages of Basic Education in the initial training of pedagogues at the Federal University of Amazonas (FUA). For this, the following specific objectives were defined: (I) to know the national public policy for the expansion of Elementary School and the entry of six-year-old children into the second stage of Basic Education; (II) discuss the pedagogical implications of a transition process that respects the specificities of children who start elementary school at the age of six; (III) analyze the syllabuses of the disciplines of the Pedagogy course at FUA, in order to understand if and how the transition process is emphasized in the disciplines that work with the specificities of Kindergarten and Early Years of Elementary School. Therefore, we rely on the Dialectical Historical Materialist method, which provides the necessary bases for the analysis of this object of investigation. As instruments of data production, bibliographic and documentary research were used. For the analysis of research data, we used the Content Analysis method. Ways for interpretation were: pre-analysis, material exploration and data processing. The results indicate the need for the initial training of pedagogues at FUA to focus more broadly on the discussion about the transition between the first two stages of Basic Education in our country, contributing more effectively to pedagogues carry out theoretical-practical work that respects the specificities of six-year-old children who enter Elementary School.

**Keywords:** school transition; kindergarten; elementary school; child development; teacher training.

## RESUMEN

Los cambios provocados por las Leyes Federales n° 11.114 / 2005 y Ley n° 11.274 / 2006 amplió la duración de la Escuela Primaria a 9 años y hizo obligatorio el ingreso de los niños de seis años en el 1° año de esta etapa de Educación Básica. En 2013, Ley n° 12.796, que establecería la obligatoriedad de la Educación Básica de 4 a 17 años y, a partir de esta nueva configuración, se profundizó una preocupación por el tema de la transición entre Educación Infantil a Educación Primaria, ya que ahora, oficialmente, los niños abandonan el preescolar e ingresar a la segunda etapa de Educación Básica a los seis años. Los documentos legales establecen que la transición de la Educación Infantil a la Primaria no ocurre de manera abrupta, ya que es un momento potencial de crisis y rupturas, que pueden afectar todo el proceso de aprendizaje y desarrollo del niño. Por tanto, es necesario contar con mediaciones pedagógicas que consideren las especificidades de la niñez. Ante este escenario, nuestra investigación, vinculada a la Línea 3 del Programa de Posgrado en Educación, denominada Formación y Praxis de Educadores ante los desafíos amazónicos, tuvo como principal objetivo comprender qué elementos deben ser considerados en el proceso de transición entre Educación Temprana Educación Infantil y 1er año de Educación Primaria, discutir la importancia de dominar conocimientos específicos sobre la integración de las dos primeras etapas de la Educación Básica en la formación inicial de pedagogos de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM). Para eso, se definieron los siguientes objetivos específicos: (I) conocer la política pública nacional para la ampliación de la Escuela Primaria y el ingreso de los niños de seis años a la segunda etapa de Educación Básica; (II) discutir las implicaciones pedagógicas de un proceso de transición que respete las especificidades de los niños que comienzan la escuela primaria a los seis años; (III) analizar los planes de estudio de las disciplinas del curso de Pedagogía de la UFAM, con el fin de comprender si y cómo se enfatiza el proceso de transición en las disciplinas que trabajan con las especificidades de Educación Infantil y los Años Iniciales de la Educación Primaria. Por tanto, nos apoyamos en el método Materialista Histórico Dialéctico, que proporciona las bases necesarias para el análisis de este objeto de investigación. Como instrumentos de producción de datos se utilizó la investigación bibliográfica y documental. Para el análisis de los datos de la investigación, utilizamos el método de Análisis de Contenido. Los caminos para la interpretación fueron: preanálisis, exploración de materiales y procesamiento de datos. Los resultados indican la necesidad de que la formación inicial de los pedagogos en la UFAM se enfoque más ampliamente en la discusión sobre la transición entre las dos primeras etapas de la Educación Básica en nuestro país, contribuyendo de manera más efectiva a que los pedagogos realicen un trabajo teórico-práctico que respete las especificidades de niños de seis años que ingresan a la escuela primaria.

**Palabras clave:** transición escolar; educación infantil; educación primaria; desarrollo infantil; formación de profesores.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Alterações da LDBEN 9394/96: duração do Ensino Fundamental e idade de ingresso na escolarização obrigatória.....	35
<b>Quadro 2</b> – Organização da Educação Básica.....	40
<b>Quadro 3</b> – Equivalência das séries.....	43
<b>Quadro 4</b> – Matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no estado do Amazonas nas redes estadual e municipal.....	49
<b>Quadro 5</b> – Matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Capital Manaus nas redes estadual e municipal .....	49
<b>Quadro 6</b> – Matrículas do Ensino Fundamental no Estado do Amazonas nas redes estadual e municipal.....	50
<b>Quadro 7</b> – Matrículas do Ensino Fundamental na Capital Manaus nas redes estadual e municipal.....	50
<b>Quadro 8</b> – Normatização referente à inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental .....	58
<b>Quadro 9</b> – Princípios da Transição .....	70
<b>Quadro 10</b> – Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos – Capital e Interior .....	91
<b>Quadro 11</b> – Licenciandos: tipo de ensino médio concluído. Enade 2005, 2014 .....	108
<b>Quadro 12</b> – Licenciandos segundo a dependência administrativa do curso de ensino médio de que provêm. Enade 2005, 2014 .....	109
<b>Quadro 13</b> – Matriz curricular de 1976.....	114
<b>Quadro 14</b> – Matriz curricular de 1995.....	115
<b>Quadro 15</b> – Matriz curricular de 1999.....	118
<b>Quadro 16</b> – Eixos Estruturantes - 2008 .....	122
<b>Quadro 17</b> – Eixos Estruturantes - 2019 .....	124
<b>Quadro 18</b> – Disciplinas que integram os Eixos .....	125
<b>Quadro 19</b> – Eixo 1 .....	127
<b>Quadro 20</b> – Eixo 2 .....	129
<b>Quadro 21</b> – Eixo 3 .....	130
<b>Quadro 22</b> – Eixo 4A .....	131
<b>Quadro 23</b> – Eixo 4B.....	133
<b>Quadro 24</b> – Eixo 4C.....	134
<b>Quadro 25</b> – Eixo 4D .....	136

<b>Quadro 26</b> – Eixo 5 .....	137
<b>Quadro 27</b> – Eixo 6 .....	138
<b>Quadro 28</b> – Eixo 7 .....	139
<b>Quadro 29</b> – Disciplinas Optativas.....	140

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS E O INGRESSO DA CRIANÇA DE 6 ANOS NO 1º ANO: PERSPECTIVAS OFICIAIS...</b>	<b>20</b>
2.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....	21
2.2 MUDANÇAS DE RUMO: A PANDEMIA DA COVID-19 .....	26
2.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	28
2.4 ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIA DO ENSINO DE NOVE ANOS .....	32
2.5 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DO AMAZONAS .....	41
2.6 FUNDEF E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	44
2.7 A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS .....	53
<b>3 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A TRANSIÇÃO</b> .....	<b>61</b>
3.1 A TRANSIÇÃO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	61
3.2 O QUE É A TRANSIÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS .....	67
3.3 A CRIANÇA EM TRANSIÇÃO: DA ATIVIDADE LÚDICA À ATIVIDADE DE ESTUDO .....	74
3.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TRANSIÇÃO: TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR .....	82
3.5 AS (DES)ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.....	93
<b>4 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b> .....	<b>100</b>
4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	101
4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS/UFAM.....	110
4.3 IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	125
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>142</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXOS – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕE O EIXO 4.....</b>	<b>158</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*A infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. [...] É preciso considerar a infância como uma condição da criança.*

Kuhlmann Júnior (2011, p. 30).

No ano de 2005, foi aprovada, no cenário educacional brasileiro, a Lei Federal nº 11.114, que tornou obrigatória a entrada de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. No ano seguinte, em 2006, nova legislação foi promulgada, a Lei Federal nº 11.274, ampliando a duração do Ensino Fundamental, que passou a ser ministrado não mais em oito, mas em nove anos, além de reafirmar a matrícula de crianças com seis anos de idade nessa etapa da Educação Básica.

No ano de 2013, a Lei Federal nº 12.796 foi aprovada e nova redação foi dada a alguns documentos legais, visto que, a partir de então, a Educação Básica tornou-se obrigatória desde a Educação Infantil (pré-escola) até o Ensino Médio, atendendo crianças e adolescentes na faixa etária de quatro a dezessete anos.

Todas essas mudanças, ocasionadas pelas referidas leis, aprofundaram uma preocupação no campo educacional, visto que a partir de então as crianças estão saindo da Educação Infantil e adentrando, mais cedo, com seis anos de idade, no Ensino Fundamental de nove anos. Nessa perspectiva, o 1º ano do Ensino Fundamental apresenta-se como um ano de transição e de grandes expectativas por parte de meninos e meninas.

Importante se faz ressaltar que a garantia da qualidade do ensino não está unicamente atrelada ao aumento de tempo de permanência do aluno na escola, visto que também é preciso pensar no modo adequado de utilização do tempo passado no ambiente escolar. Apenas a inclusão de mais um ano de escolaridade, sem as mínimas condições educativas, não trará, necessariamente, benefícios às crianças. É necessário pensar na associação de ambos, permanência e qualidade, a fim de que a escola possa promover experiências significativas, aprendizagens e desenvolvimento a seus estudantes.

Para que se alcance um ensino de qualidade, não é suficiente que as crianças entrem mais cedo nas escolas. Outros fatores precisam ser pensados nesse processo, tais como a adequação dos espaços físicos às características etárias e sociais; a organização de uma rotina que favoreça o protagonismo dos educandos; a valorização e formação dos professores para que conheçam e respeitem as singularidades do desenvolvimento das crianças; o estímulo às



atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas, afetivas e motoras; o uso de tecnologias educacionais; a participação da comunidade escolar nas decisões da escolas, entre outros aspectos.

Quando nos reportamos à escolarização das crianças, é preciso muita atenção ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, visto que essas têm suas necessidades, seus processos físicos, cognitivos, sociais, psicológicos e características individuais. Logo, as ações educativas devem ser planejadas e conduzidas considerando as ações próprias do mundo infantil, ou seja, entendendo e pensando as crianças como elas são e não meramente como alunos, privilegiando unicamente o aspecto cognitivo, em detrimento dos outros.

[...] temos crianças sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. [...] considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só como estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida e, não só como algo instrucional, que visa o ensinar coisas (KRAMER, 2007, p. 19).

Não se trata somente da inserção e do acolhimento dessas crianças nos primeiros anos de sua entrada no Ensino Fundamental, mas, sobretudo, da garantia de uma proposta pedagógica que leve em consideração as especificidades, subjetividades e demandas próprias dessa fase da vida. Logo, o trabalho a ser desenvolvido nas escolas precisa levar em consideração o direito de brincar, criar, fantasiar, movimentar-se e imaginar, tanto na Educação Infantil como também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora os documentos oficiais prevejam que o processo de transição deve acontecer de forma contínua e gradativa, não há como negar a discrepância na maneira como de fato acontecem as práticas se considerarmos as duas etapas da escolarização. Em outras palavras, enquanto a Educação Infantil é supostamente reconhecida por valorizar o desenvolvimento infantil da criança – embora muitas vezes esse ideal se afaste da realidade com que crianças da Educação Infantil são tratadas nas escolas –; o Ensino Fundamental é marcado pela desvalorização da infância e pela ênfase no aspecto cognitivo.

As crianças, ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas “as suas cabeças, isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estão estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância (BRASIL, 2009, p. 26-27).

Reconhece-se que as transições de uma etapa para a outra são sempre momentos importantes na vida de quem realiza essa passagem. Logo, a forma como são conduzidas pode interferir positiva ou negativamente no interesse dos educandos pela escola. Nesse sentido, diversos pontos necessitam ser observados para que haja uma continuidade no processo de formação escolar, a fim de que esse processo propicie um desenvolvimento integral aos estudantes.

Nesse contexto, necessária se faz a instituição de estratégias que possibilitem a articulação, a continuidade entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, de modo que não haja desarticulação no processo, causando traumas, insegurança e desmotivação nas crianças. É importante reconhecer a transição como um momento singular, algo que demanda planejamento e participação de todos os envolvidos nesse processo, criando condições para que as crianças se sintam motivadas a prosseguir sua escolaridade.

A articulação aqui concebida e assumida trata-se de uma transição sem rupturas de um exercício ético pedagógico que respeite a infância como processo, como um percurso em instâncias muito próximas, e que se diferenciam tanto pelo currículo quanto pelas especificidades do processo (ZANATTA *et al.*, 2015, p. 5622).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser um momento que assegure a infância como parte integrante da educação e não simbolizar a sua fragmentação entre as etapas. Tradicionalmente, toda transição é uma ruptura, visto que representa a passagem daquilo que já é conhecido para algo que é desconhecido. Assim, pode desencadear sentimentos de ansiedade, expectativas positivas e negativas, tensões, estresses, medos, traumas e crises que, dependendo da forma como são conduzidos, podem incidir sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Intervir no processo de transição fazendo uso da ludicidade e considerando as singularidades desse momento mantém as crianças mais seguras, concentradas, motivadas, evitando situações e crises desnecessárias em um momento tão importante da escolarização.

Para a efetividade e legalidade desse processo, são necessários, além de condições pedagógicas, administrativas e materiais, também ações voltadas para os processos formativos dos professores e professoras. Desse modo, colocamos em evidência o processo de formação docente em um contexto de profundas mudanças ao longo dos últimos anos. Considerando a importância da formação de professores, no curso de Pedagogia, para a efetivação de um trabalho pedagógico que respeite crianças e infâncias, especialmente, no processo de transição entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, questionamo-nos: que

elementos constitutivos do processo de transição devem ser focalizados na formação inicial de professores? A Universidade Federal do Amazonas tem focalizado o processo de transição na proposta curricular de formação de pedagogos(as)?

Com base nesse pressuposto, traçamos o objetivo principal de compreender que elementos devem ser considerados no processo de transição entre Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, discutindo a importância do domínio de conhecimentos específicos sobre a integração das duas primeiras etapas da Educação Básica na formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Nesse sentido, esta pesquisa foi delineada a partir dos seguintes objetivos específicos: (a) conhecer a política pública nacional de ampliação do Ensino Fundamental e do ingresso das crianças de seis anos na segunda etapa da Educação Básica; (b) discutir as implicações pedagógicas de um processo de transição que respeite as especificidades das crianças que iniciam o Ensino Fundamental aos seis anos de idade; (c) analisar as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da UFAM, em busca de perceber se e como é enfatizado o processo de transição nas disciplinas que trabalham com as especificidades da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O trajeto desta dissertação está estruturado em três seções, fundamentadas em constructos teóricos que estão relacionadas às políticas educacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, na inserção da criança de seis anos nessa etapa de ensino, nos aspectos teóricos e pedagógicos da transição, bem como no processo inicial de formação de professores.

Na seção nomeada: “A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso da criança de 6 anos no 1º ano: Perspectivas oficiais”, discorreremos sobre a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora em um movimento de construção do tema da pesquisa, a pandemia da COVID-19 e o processo de construção do percurso metodológico. A seção também contextualiza a forma como hoje se configura o Ensino Fundamental de nove anos, bem como a inserção da criança de seis anos nessa etapa da Educação Básica, apresentando um estudo histórico, político e legal, desde a Constituição Federal de 1934, até a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017.

Na seção denominada: “Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental – A transição”, visamos a aprofundar a compreensão do processo de transição nos aspectos legais, seguida por uma reflexão a respeito dos conceitos teóricos que envolvem essa temática e de como o processo de desenvolvimento da criança deve ser considerado no momento em que ela transita da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. A seção também se dedica

à discussão sobre as práticas educativas que precisam ser consideradas na transição para o Ensino Fundamental a partir do tempo e no espaço, na escola das crianças.

Na seção intitulada: “Implicações da formação de professores no processo de transição”, buscamos refletir sobre as disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas e sobre a forma pela qual a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é enfatizada nas respectivas ementas. Considerando que a transição é um fato legalizado em nosso país, essa seção vem também refletir sobre os conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico – e, portanto, à formação inicial de professores e professoras – que possibilite um processo de transição que respeite as especificidades das crianças e das infâncias brasileiras.

## **2 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS E O INGRESSO DA CRIANÇA DE 6 ANOS NO 1º ANO: PERSPECTIVAS OFICIAIS**

*Que as coisas continuem como antes: eis a catástrofe. A infância é promessa de começo, testemunho do eterno retorno do novo e, portanto, de adiamento da catástrofe. Talvez seja por isto que todo poder conservador busque domesticar a infância: para manter um estado de coisas é preciso, injustamente, conter o indeterminado. Todavia, isto não é senão um modo grotesco de fracassar. Sejam quais foram as forças, a infância resiste: condição e promessa do vivo, ela afirma a persistência inegociável da mutação.*

Walter Benjamin ([19--], *on-line*)

Nesta seção da dissertação, trataremos da trajetória acadêmica e profissional que nos conduziu ao problema da pesquisa, sobre os rumos que a investigação tomou diante da pandemia da COVID-19 e sobre os novos encaminhamentos metodológicos que nortearam a realização de nosso trabalho. Focalizaremos, também, os aspectos legais que fundamentam a ampliação do Ensino Fundamental e o ingresso da criança de 6 anos nesta etapa da Educação Básica.

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a inserção da criança de 6 anos, nesta etapa da educação, é uma política pública recente na área educacional do Brasil. Portanto, demanda reflexões e discussões para uma análise mais aprofundada. Diante disso, discorreremos sobre a forma como se configura hoje o Ensino Fundamental, tanto no cenário brasileiro quanto no município de Manaus, a partir do acréscimo de um ano nesta etapa da Educação Básica e da consequente entrada de crianças com 6 anos de idade.

Os dispositivos legais que ancoram essa explanação são: Constituição Federal de 1934 – que considerou a educação como direito universal; Lei nº 4.024 de 20, de dezembro de 1961 – que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus; Constituição Federal, de 22 de setembro de 1988 – que estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – que aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE e a partir da qual o Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional; Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração; Lei nº

12.796, de 4 de abril de 2013 – que torna obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Para além das leis federais, subsidia também essa discussão uma série de documentos, Pareceres, Resoluções, Decretos, Portarias, Emendas, Referenciais, Diretrizes e a Base Nacional Comum Curricular, esta última homologada em 20 de dezembro de 2017.

## 2.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Partindo do pressuposto que o homem é um ser social e histórico, que se constrói a partir de sua vivência e pela mediação do outro, destaco aqui minha trajetória acadêmica e profissional como desencadeadora da pesquisa que ora me proponho a fazer.

Filha de um motorista de caminhão e de uma doméstica do município de Itacoatiara, Amazonas, nasci no dia 24 de setembro de 1974. Neste mesmo município, morei até meus 19 anos de idade e trago as marcas de uma infância desprovida de bens materiais, mas vivida em sua plenitude em todas as expressões do que é ser criança. Em 1980, aos seis anos de idade, iniciei a 1ª série em uma escola estadual do bairro onde morava, chamada Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, e lá permaneci até a 5ª série do Ensino Fundamental. Como a mesma só oferecia até essa série, passei então a estudar na Escola Estadual Vital de Mendonça, localizada em um bairro bem mais distante da minha residência.

Na época, quando concluíamos a 8ª série, tínhamos apenas duas opções para iniciarmos o Ensino Médio: ou ingressar no curso técnico em Contabilidade ou no Magistério. Confesso que não me sentia apta para iniciar nenhum dos dois cursos, embora não houvesse uma terceira opção. Então resolvi cursar o Magistério sem saber o que me esperava. Superando todas as minhas expectativas, vi-me sendo envolvida e motivada pelo conhecimento propiciado pelos estudos na área da educação.

O decorrer dos três anos do curso me fez ter a plena certeza de que havia feito a escolha certa e que não poderia estar em outro campo de conhecimento. Nesse período, a Universidade Federal do Amazonas – UFAM iniciava seu processo de interiorização e Itacoatiara já oferecia o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Após a conclusão do Ensino Médio, prestei o vestibular e, ao ser aprovada, ingressei na 2ª turma de Pedagogia do município, no ano de 1992.

No segundo ano da faculdade, participei de um concurso estadual para professores de 1ª a 4ª série. Uma vez aprovada, iniciei minhas atividades como professora na mesma escola onde comecei meus estudos, uma escola de periferia, com 100% de seus alunos advindos de famílias de baixa renda. Minha primeira experiência em sala de aula foi com uma turma de

Alfabetização – as famosas superlotadas turmas de Alfabetização que se mantiveram no sistema educacional brasileiro até meados de 2005.

Convém destacar que, naquele tempo, os professores novatos (sem experiência) eram remetidos a essas classes, penso que pelo desconhecimento dos processos de desenvolvimento das crianças por parte dos gestores escolares e, talvez, pela crença de que se tratava de um trabalho simples, meramente técnico, algo para o qual um profissional recém formado estaria apto. Vale ressaltar que foi a experiência docente mais difícil, desesperadora; porém, prazerosa que tive em todos esses 28 anos de magistério.

Diante desse contexto, a rotina era exaustiva, curiosa e instigadora e a função docente só me incentivava a querer aprender sempre mais, assim como a descobrir novos caminhos que pudessem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das dezenas de crianças que estavam sob minha responsabilidade. Nesse caminhar, fiquei por sete anos trabalhando apenas com as séries iniciais, da alfabetização à 4ª série, cada vez mais entusiasmada com minhas escolhas, descobertas e experiências como profissional da educação.

Por motivos particulares, em 1997, aventurei-me a morar na capital do Amazonas, Manaus, onde fui aprovada em mais um concurso público para a o magistério. Dessa vez, passei a ministrar aulas nas extintas turmas do magistério, em nosso histórico Instituto de Educação do Amazonas, o memorável IEA. Foram anos gloriosos, nos quais pude aprender muito com meus colegas e alunos daquela renomada instituição. No mesmo ano, iniciei o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, que veio somar em minha trajetória acadêmica, como também colaborar com a minha prática docente.

Posteriormente, no ano 2000, aceitei um convite para fazer parte da equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), da Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC), onde atuei até o ano de 2012. Ali foram anos de muito trabalho e do desabrochar de novas descobertas, aprendizados e conquistas. Trabalhar com a EJA é apaixonante, gratificante e encantador. Nesse ínterim, também passei a fazer parte da equipe de pedagogos da Secretaria Municipal de Educação e assumi o trabalho em uma escola de periferia que oferecia turmas de EJA e de 5ª a 8ª séries. Trabalhar com adolescentes, jovens e adultos ampliou ainda mais meus horizontes e me conduziu a novos caminhos. Em suma, foram mais alguns anos aprendendo e enveredando por diversos campos de conhecimento.

A partir de 2013, fui convidada a fazer parte da equipe dos Anos Iniciais da Coordenadoria Distrital de Educação IV da SEDUC como assessora pedagógica das escolas que estão sob as orientações administrativas e pedagógicas de tal grupo. Novamente, estava a exercer minha primeira experiência, trabalhar com crianças e para as crianças, a aprender e me

desenvolver em interação com elas. Nesse sentido, minhas atividades como assessora pedagógica direcionavam-se, principalmente, ao acompanhamento, intervenção e colaboração nas atividades pedagógicas junto aos professores que lecionavam nas turmas dos anos iniciais. Desse modo, diariamente estava em uma escola diferente, vivenciando diversas experiências e práxis pedagógicas e, por vezes, angustiando-me, mas sobretudo me encantando com as mais variadas práticas desenvolvidas pelos professores nas turmas de 1º ao 5º ano das escolas estaduais da cidade de Manaus. Com isso, sentia a necessidade de contribuir mais, aprender mais, pesquisar mais, ir além e assim construir uma base teórica que fosse capaz de fundamentar minhas orientações pedagógicas junto aos professores.

Reconheço que o meu olhar sempre esteve mais voltado para as turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Assim, pude observar o imperativo dos métodos de alfabetização; a excessiva cobrança pelo domínio de leitura e da escrita; a ausência do lúdico nas atividades escolares; a ausência das brincadeiras; a falta de espaço para o brincar com qualidade; a falta de materiais pedagógicos; o desconhecimento, por parte dos professores, dos processos de desenvolvimento cognitivo e das etapas da aprendizagem no ciclo de alfabetização. Todas essas observações geraram inquietude e hoje servem de base para minha trajetória acadêmica e profissional. Em suma, essas são experiências que puderam ser somadas à escolha do campo de estudo e da pesquisa que me propus a fazer.

Nesse sentido, o primeiro projeto de pesquisa por mim elaborado para concorrer a uma vaga no curso de Mestrado em Educação tinha como tema “Formação de professores: Um olhar para o primeiro ciclo”, cujo objetivo era analisar os processos formativos presentes na prática dos professores de tal etapa, que contemplassem a especificidade da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Com tal proposta de estudo, aventurei-me no processo seletivo para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas em 2019 e, ao ser aprovada, iniciei mais uma etapa da minha trajetória acadêmica.

No segundo semestre daquele ano, iniciamos as disciplinas obrigatórias do curso de Mestrado e o necessário processo de orientação ao trabalho de investigação. A partir daí, as minhas inquietações e produções de novos conhecimentos se ampliaram e surgiram inúmeras possibilidades de melhoria do projeto de pesquisa originário, com contribuições diversas que partiram das minhas práticas vivenciadas como professora, assessora pedagógica dos anos iniciais e agora discente de pós-graduação.

Buscando definir com mais exatidão os objetivos e o caminho metodológico do projeto, bem como para justificar nossas escolhas e pensar sobre a relevância do nosso trabalho para a sociedade, iniciamos a pesquisa junto aos bancos de dados eletrônicos. Em tempos de ensino e



aprendizagem remotos, eles se tornaram uma das formas mais viáveis de acesso aos estudos e pesquisas realizadas em todo o território nacional e internacional. Sendo assim, três descritores foram definidos para iniciarmos essa busca, sendo eles: Ensino Fundamental de nove anos; Formação de professores e Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O tipo de fonte consultada consistiu em artigos, dissertações, teses e demais trabalhos acadêmicos.

Os bancos de dados eletrônicos escolhidos para a pesquisa foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES (periódicos, teses e dissertações), Scientific Electronic Library Online/SciELO, Portal da Associação Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD. Essas fontes possibilitaram um número expressivo de estudos provenientes de instituições e pesquisadores de diversas regiões do país. Por fim, outro critério de seleção adotado para a pesquisa eletrônica foi o marco temporal compreendido entre os anos 2005 a 2015. Isso ocorreu em função das aprovações das leis federais nº 11.114 de 2005, lei nº 11.274 de 2006 e lei 12.796 de 2013, que incluiu a criança de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental; ampliou a duração do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos e que tornou obrigatória a oferta da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, respectivamente.

Na busca pelos descritores, foram selecionados 27 (vinte e sete) trabalhos, sendo 10 (dez) referentes ao descritor Ensino Fundamental de nove anos. Desses, 12 (doze) referentes ao descritor Formação de Professores e 5 (cinco) referentes ao descritor Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ao selecionar os materiais para estudo, não consideramos os trabalhos que se repetiam na mesma base de dados ou em outras bases, bem como os artigos da ANPED referentes à pesquisas encontradas sob a forma de tese ou dissertação. A partir da leitura e análise das pesquisas selecionadas, foram realizados levantamentos referentes aos objetivos, abrangência, procedimentos adotados para a coleta de dados e os resultados encontrados na pesquisa.

Após levantamento de dados sobre as pesquisas analisadas, traçamos um melhor detalhamento do projeto de pesquisa e, assim, nossos objetivos e procedimentos foram estabelecidos. Dessa maneira, o projeto intitulado: “Formação de professores para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” apresentado na seleção tinha, como objetivo principal, compreender as necessidades formativas dos professores que realizam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nas escolas estaduais da cidade de Manaus.

Assim, considerando o objetivo proposto, a pesquisa estava embasada na abordagem qualitativa e, segundo os procedimentos de coleta de dados, seriam utilizadas pesquisa

bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na primeira, seriam realizadas leituras e análises de uma literatura referente à formação de professores, isto é, que evocasse a formação do professor em relação à infância e ao processo de transição. O método escolhido foi o Materialismo Histórico-Dialético e, para além de leituras a ele referentes, o estudo concentrava-se nos normativos existentes no interior da Secretaria de Educação e Desporto/AM e do Ministério da Educação/MEC.

Ao conceber a escola como espaço primordial em que a formação continuada acontece por pares e com alunos, a pesquisa encontrava nesse espaço a centralidade no processo de obtenção das respostas às indagações propostas. Desse modo, tomando o universo das 227 escolas estaduais da cidade de Manaus e com base nas 84 escolas que oferecem turmas de 1º ano do Ensino Fundamental existentes, a pesquisa foi situada na Escola Estadual Professor José Ribamar da Costa, em função de a mesma pertencer ao quadro de escolas da Coordenadoria Distrital de Educação IV, local em que atuei como assessora pedagógica nos anos iniciais.

A pesquisa se inseria no campo da pesquisa e da formação e projetamos nisso a formação de um grupo constituído pelos seis professores que lecionavam nas duas turmas de 1º ano da escola em questão. Neste sentido, buscávamos legitimar a pesquisa a partir da técnica de grupo dialogal (DOMINGUES, 2011).

Ademais, para a coleta/produção de dados da ação seriam utilizados: diário de campo, roteiro de observação, roteiro das questões norteadoras e gravação de sons e imagens. Pretendíamos realizar cinco encontros do grupo dialogal, com os seis professores das duas turmas de 1º ano da escola.

Dessa maneira, em cada encontro haveria a escolha de uma temática voltada para a questão da transição entre Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. No final de cada encontro formativo, seria feita uma retomada da discussão, junto aos professores, como forma de avaliar a temática discutida no grupo. Essa avaliação seria realizada de forma oral pelos docentes participantes. Para a análise dos dados, utilizaríamos o método de Interpretação dos Sentidos (GOMES, 2007).

Vale ressaltar que a pesquisa envolvia a participação de sujeitos que participariam diretamente em todas as fases do trabalho de campo; logo, o projeto precisou ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. Sendo assim, ele foi enviado no dia 22 de novembro de 2019 para seus devidos trâmites. O parecer de aprovação foi encaminhado para a pesquisadora no dia 03 de dezembro do referido ano. Assim, terminamos o ano de 2019 com o projeto aprovado com o número 3.741.227 e entusiasmadas a iniciar o processo de pesquisa de campo, previsto para março de 2020.

## 2.2 MUDANÇAS DE RUMO: A PANDEMIA DA COVID-19

Iniciamos o ano letivo de 2020 estudando os conceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural, a qual tem em Vigotski o seu precursor. Com isso, fundamentamos a nossa ida ao campo, prevista para a segunda quinzena de março do mesmo ano. Entretanto, o ano 2020 nos trouxe uma grande e devastadora surpresa e urgiu a necessidade de adaptação de nossas rotinas, em virtude da pandemia da Covid 19.

Os impactos do coronavírus repercutiram no Brasil e no mundo. Um vírus que iniciou seu processo de transmissão na China e que se alastrou por todos os países no decorrer de dias. O principal impacto, sem dúvida, é o relacionado à saúde, visto serem milhões de infectados, hospitalizados e mortos em todos os continentes do planeta. O mundo inteiro acompanhou dezenas de países decretando estado de calamidade pública com seus sistemas de saúde colapsados. Nesse contexto, foram necessárias mudanças radicais em vários aspectos de nossas vidas, de modo a tentarmos combater o inimigo invisível que levava diariamente milhares de vidas humanas.

Segundo dados do Consórcio de Veículos da Imprensa (2020), o vírus iniciou seu processo de proliferação a partir de janeiro de 2020, mas a Organização Mundial de Saúde/OMS decretou o dia 12 de março de 2020, formalmente, como o dia em que o mundo passava a enfrentar o estado de pandemia em razão do coronavírus. Nesse mesmo mês, com relevante proporção, países da Europa, os Estados Unidos e o Brasil passaram a registrar exorbitante número de óbitos ocasionados pela síndrome respiratória aguda.

No estado do Amazonas, em particular, o primeiro caso registrado foi dia 13 de março, com o primeiro óbito oficialmente divulgado no dia 24 do mesmo mês. Um mês após a primeira morte, no dia 24 de abril, a capital do estado começou a registrar colapso hospitalar e funerário. Dois dos maiores hospitais da cidade atingiram capacidade máxima dos seus leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI). Os necrotérios passaram a não suportar mais o aumento da demanda e, sendo assim, foram instalados contêineres de refrigeração nas áreas externas dos hospitais. Em síntese, o estado foi o que registrou maior número de casos por habitante, tendo seu pico em meados de maio e junho, passando a ser matéria nos noticiários do país e no cenário internacional.

A fim de diminuir a propagação do vírus, passamos a viver sob regime de quarentena, isolados uns dos outros e sem qualquer forma de contato físico. Isso posto, as novas demandas sociais decorrentes da impossibilidade de contato social e da iminente e inevitável crise econômica a ser instalada exigiu o remodelamento de diversos setores políticos e econômicos,

tal como dos sistemas Executivo, Legislativo e Judiciário, como também da atuação de seus servidores; além de impactar o trabalho dos produtores, fabricantes e vendedores do sistema terciário, processo que afetou desde a produção de matéria-prima até a distribuição e aquisição pelo consumidor final.

Mais do que nunca, nesse momento de grandes incertezas e indagações, a tecnologia esteve a nosso favor. Caso não tivéssemos os avanços tecnológicos que hoje temos, não teríamos trabalho remoto. Toda a nossa rotina teve de sofrer adaptação. Nesse sentido, fomos encaminhados para o modelo remoto, desde a compra de gêneros alimentícios, fármacos, utilitários, até transações econômicas; tudo realizado por aplicativos. Destaca-se, ainda, que nossas reuniões e encontros, seja para lazer ou trabalho, eram realizados via plataforma eletrônica.

No setor educacional também tivemos que nos reinventar: não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, a COVID-19 representou um enorme choque nesse campo. Milhões de alunos da educação básica e superior, em questão de semanas, foram levados às aulas remotas. O estado do Amazonas foi um dos pioneiros a oferecer essa possibilidade e alunos do ensino fundamental e do ensino médio tiveram “aula em casa”<sup>1</sup>. Nesse modelo proposto pela Secretaria de Estado da Educação, os alunos assistiam às aulas pela televisão, transmitidas pelo Centro de Mídias do Amazonas. As transmissões alcançavam toda a capital do estado, bem como as cidades do interior. Vale ressaltar que, como vivemos em um país marcado pela desigualdade social, outros milhares de alunos, por dificuldade de acesso e conexão às plataformas, ficaram à margem desse modelo de ensino.

Nesse contexto, a partir do dia 10 de agosto, sob a forma híbrida, alunos do ensino médio da rede estadual retornaram às escolas obedecendo algumas das recomendações estabelecidas pela vigilância sanitária. Com o surgimento de novos casos, o retorno dos alunos do ensino fundamental, previsto para o final de agosto, foi adiado e as aulas só reiniciaram em 30 de setembro. Por sua vez, nos municípios do interior do estado, o retorno aconteceu ainda mais tarde. Os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio só retornaram às escolas no dia 23 de novembro, também sob a forma híbrida, ou seja, com aulas presenciais e apenas duas vezes na semana. O ano letivo encerrou-se no dia 18 dezembro.

---

<sup>1</sup> O Projeto é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas por meio da Secretaria de Estado da Educação e Desporto e consiste na transmissão de videoaulas pela tv aberta e internet aos professores e alunos da rede estadual e municipal de ensino para complementar o regime de aulas não presenciais nas unidades escolares em tempos de pandemia da COVID- 19.

A partir do dia 16 de março de 2020, a Universidade Federal do Amazonas suspendeu as atividades em virtude do registro do 1º caso de Covid-19 no estado, tornando-se a primeira universidade do Amazonas a anunciar a paralisação, em virtude da impossibilidade de contato físico entre discentes, docentes e servidores. Em suma, a realidade houve de ser adaptada a fim de minimizar os prejuízos aos acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação. Sendo assim, o primeiro semestre do ano letivo teve seu início no dia 09 de setembro, sob a forma remota. Vale ressaltar que, mais uma vez, centenas de alunos ficaram à margem desse processo, por não terem acesso aos meios eletrônicos, que naquele momento eram os instrumentos necessários para a participação nas atividades pedagógicas que estavam sendo postas pela instituição.

O ano de 2020 terminou com um número assustador de óbitos em todo o território nacional. Segundo dados do Consórcio de Veículos de Imprensa (2020), foram quase 200.000 (duzentos mil) pessoas que morreram contaminadas pelo novo Coronavírus. O estado do Amazonas registrou durante o ano quase 5.000 (cinco mil) óbitos, mas o início de 2021 trouxe, ainda, um devastador aumento de casos e estamos vivendo semanas de lockdown no Estado, com toque de recolher das 19 horas às 6 da manhã; comércio fechado e fiscalização nas ruas a fim de que os deslocamentos e serviços não essenciais fossem evitados.

Esse fato também impactou nossa pesquisa. Se estávamos nos recuperando de um ano muito difícil e reformulando nossas formas de coleta para realizarmos encontros com os professores de 1º ano do Ensino Fundamental em 2021, o recrudescimento da pandemia nos impediu de avançar.

Em virtude de todo esse cenário, novos caminhos precisaram ser trilhados para que tivéssemos condições de alcançarmos os objetivos propostos para o curso de Mestrado em Educação que realizávamos. Foi necessário definir novos objetivos e procedimentos metodológicos para nosso projeto de pesquisa, a fim de que nos enquadrássemos à nova realidade proposta. Em outras palavras, novos desafios nos foram impostos para dar continuidade ao trabalho e para que a defesa acontecesse dentro dos prazos estipulados.

### 2.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Entendemos que uma pesquisa científica se constrói aos poucos, no decorrer do processo, à medida que vamos vendo as possibilidades, os avanços e as fragilidades sinalizadas durante o desenvolvimento desse caminho. Mais do que nunca, como explicitado acima, esse caminho precisou ser reconfigurado.

Dessa maneira, confirmamos, na prática, o pressuposto de que a pesquisa tem um caráter provisório, incompleto e aproximativo do conhecimento. Segundo Minayo (1994, p. 25), “[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”. E é a partir desse olhar que descreveremos e compartilharemos os procedimentos metodológicos delineados para a pesquisa que empreendemos.

Ainda, segundo Minayo (2010, p. 02),

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta de dados.

Tendo em vista o que foi destacado pela autora sobre esses três aspectos, a pesquisa aqui proposta esteve apoiada no método Materialista Histórico-Dialético. Entendemos que o processo de transição não pode ser explicado sozinho, pois se apresenta num contexto de múltiplas determinações em que as relações entre os sujeitos envolvidos não acontecem numa perspectiva paralisada da realidade e sim por meio de um movimento histórico e dinâmico.

À medida que assumimos o método aqui mencionado, também assumimos uma teoria mediadora da análise do objeto e uma atitude de compromisso social perante o conhecimento que nos propusemos a investigar. Segundo Both (2016, p. 30), “Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a realidade é produzida e reproduzida por seres humanos que, ao mesmo tempo, se produzem e reproduzem por meio da atividade que realizam”.

Diante dessa premissa, a dialética, como explica Frigotto (2004, p. 73), “[...] para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias da totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”.

Logo, partindo do pressuposto da abordagem aqui estabelecida, a pesquisa se caracterizou como de natureza explicativa. Essas pesquisas, segundo Gil (2012), interessam-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Nesse sentido, são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, em virtude de explicarem a razão, o porquê das coisas. Em síntese, buscam criar uma explicação aceitável a respeito de um determinado fenômeno e, para isso, procuram aprofundar o conhecimento, indo

além da aparência imediata, envolvendo o pesquisador em um nível mais elevado de estudo e de responsabilidade sobre os resultados encontrados.

Segundo os procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Dessa forma, para a realização da pesquisa bibliográfica utilizamos leituras e análise de literatura referentes ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como também a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a formação de professores. Vale ressaltar que, em busca de trabalhos que versassem sobre o objeto em estudo, a pesquisa teve início a partir de um levantamento das temáticas citadas junto ao banco de dados da CAPES, SCIELO e ANPED, como já explicitado anteriormente.

A pesquisa bibliográfica, segundo Oliveira (2007), refere-se a um tipo de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como periódicos, livros, enciclopédias, dicionários, ensaios críticos e artigos científicos. Tudo isso para que possam fornecer aos pesquisadores o contato direto com as obras, artigos ou documentos que tratam do tema em estudo.

A autora afirma, ainda, que a pesquisa bibliográfica é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” e que “[...] o mais importante para quem faz a opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Para além da base bibliográfica descrita, ressaltamos a consulta a fontes documentais existentes no interior da Secretaria de Educação e Desporto/AM e no Ministério de Educação/MEC, com destaque para: Constituições da República Federativa do Brasil; Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos; Planos Nacionais de Educação; Censo Escolar; Base Nacional Comum Curricular; Lei Federais; Pareceres; resoluções; relatórios; emendas, além de dados estatísticos disponíveis no site no INEP. Os documentos foram selecionados e analisados partindo da natureza de informações que tivesse relação com o objeto da nossa pesquisa.

A análise documental, como o próprio nome sugere, refere-se à análise de documentos, nos quais são buscadas informações relevantes para a pesquisa. Logo, esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador a imersão em outras fontes de informação referentes ao fenômeno por ele investigado. Conforme Oliveira (2007, p. 70), “na pesquisa documental, o trabalho do

pesquisador(a) requer uma análise cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”.

Diante de tais observações, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) afirmam que:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. [...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), os documentos são resultantes de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Dessa forma, expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos. São constituídos pelo e constituintes do momento histórico em que foram originados. Logo, toda investigação documental parte de uma inserção histórico-temporal, sendo importante conhecer a história que produziu as fontes, bem como o pesquisador e suas convicções, suas visões de mundo, assim como sua posição na esfera das relações de produção. Ainda segundo as autoras,

O documento em si é um dado da realidade que concentra vários aspectos da realidade. As perspectivas que apresenta são outro dado de realidade; as relações que estabelecem com esta mesma realidade – ocultando-a ou permitindo que seja entendida – é outro lado da realidade; o modo como é percebido pelo pesquisador também o é (2019, p. 115).

Para a realização da análise dos materiais da pesquisa, inspiramo-nos em alguns princípios da Análise de Conteúdos. Segundo Bardin (2016, p. 15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Ao optarmos por essa técnica, consideramos que ela parte da premissa de que as mensagens expressas, seja de forma oral, escrita, gestual, figurativa, silenciosa ou documental são imbricadas de um significado pessoal diretamente relacionadas aos elementos afetivos, cognitivos, econômicos, históricos e culturais dos sujeitos da comunicação.

A técnica requer um olhar crítico sobre os dados por parte do pesquisador, considerando a contextualização dos mesmos, já que fatos não acontecem de forma isolada,



desprovidos de um contexto. Nesse sentido, para Franco (2012, p. 13), a Análise de Conteúdo

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Para a efetivação da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), faz-se necessária a organização da pesquisa em três pólos cronológicos que devem ser considerados pelo pesquisador: a pré-análise (fase de escolha e organização do material que fará parte da pesquisa); a exploração do material (fase de codificação dos dados, onde os mesmos são transformados sistematicamente e agregados em unidades de registros) e o tratamento dos resultados (momento em que acontecem as inferências e as interpretações partindo das teorias que subsidiam o estudo).

O tratamento dos dados recolhidos nos documentos deu origem a quadros que pretenderam materializar a reconstrução histórica do marco legal que se relaciona ao tema da pesquisa: a transição entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao fazer o tratamento comparativo dos documentos, buscamos demonstrar, nos quadros, os caminhos pelos quais as peças se constituíram historicamente, dando visibilidade aos indícios das transformações históricas e ideológicas que permitiram que cada documento se apresentasse tal como se apresentaram.

A análise dos documentos nos permitiu perceber o movimento histórico a partir do qual a ampliação do Ensino Fundamental se constituiu, ao longo de décadas, culminando na efetivação do período de 9 anos de Ensino Fundamental e de 14 anos de escolaridade obrigatória. Passaremos a discutir os dados resultantes da análise de conteúdo dos documentos a seguir.

#### 2.4 ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIA DO ENSINO DE NOVE ANOS

Para que possamos compreender o processo de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, torna-se necessária uma retomada histórica de quando essa proposta começa a ser discutida no cenário brasileiro. Tal ampliação já era prevista em alguns documentos oficiais, assim como a inserção da criança de seis anos nesta etapa da educação básica, há algumas décadas.

A Educação como direito de todos e dever do Estado é um caminho que se trilha desde a Constituição Federal de 1934<sup>2</sup>, já que ela foi a primeira lei que considerou a educação como direito universal, devendo, de acordo com o Artigo 149, ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (BRASIL, 1934). Desde então, muitas lutas vêm sendo travadas a fim de que esse direito seja de fato garantido a todas as crianças, jovens e adultos, independente de gênero, etnia ou classe social.

Ademais, é válido acrescentar a tais esclarecimentos que a política de ampliação do Ensino Fundamental já era prevista desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024 de 1961. Ela determinava que o ensino primário seria ministrado no mínimo em quatro séries anuais e os sistemas de ensino poderiam estender a sua duração a até seis anos. Aqui já se apontava para a possibilidade de o primário ter duração de quatro a seis anos, de forma a torna-se iminente, desde então, a ampliação do tempo de escolaridade.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.  
Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, 1961).

Com a segunda LDB, Lei n. 5.692 de 1971, é instituído o ensino de 1º grau, obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos de idade e com duração de oito anos, ampliando-se o tempo de duração em relação ao definido até aquele momento. No seu Artigo 19, a referida Lei indica as diretrizes sobre o ingresso da criança no ensino de 1º grau, ou seja, ter a idade mínima de sete anos. Porém, no parágrafo primeiro, atribuía-se a cada sistema a competência de elaborar normas que dispusessem sobre a possibilidade de crianças com menos de sete anos ingressarem no ensino de 1º grau, cabendo aos sistemas de ensino regulamentarem a idade de entrada das crianças no ensino regular.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

---

<sup>2</sup> A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, foi a segunda constituição republicana e a terceira da história do Brasil. Ela foi instituída no fim do governo provisório de Getúlio Vargas (1930-34), com o objetivo de dar maior legitimidade à sua presidência, assim como para amenizar as reivindicações populares que culminaram, como evento mais marcante, na Revolução Constitucional de 1932. Com a publicação da Constituição de 1934, avanços importantes no campo trabalhista, eleitoral e educacional foram conquistados, dentre eles: criação do salário mínimo e a redução da carga horária de trabalho para 8 horas diárias; proibição de qualquer tipo de distinção salarial baseada em critérios de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil; direito de voto secreto, independente do sexo, estabelecendo assim, o voto feminino, ainda que restrito a mulheres em exercício de cargos públicos remunerados; Em relação à educação, assegurou a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário público. Esta foi a constituição que menos durou em toda a história do Brasil: apenas três anos.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

A seguir, a partir da década de 1970 e, principalmente, depois da década de 1980, o acesso das crianças antes dos 7 (sete) anos completos no ensino obrigatório foi sendo ampliado, antes mesmo que houvesse qualquer mudança na Lei, já visualizando, naquele momento, a possibilidade de uma política de reestruturação do Ensino Fundamental.

A atual Constituição Federal, promulgada em 1988, traz no Artigo 205 que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; além disso, afirma que aquela será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. É a partir da mais recente Constituição que se concretiza a ideia da educação como direito público subjetivo.

Sendo direito público subjetivo, o Ensino Fundamental exige que o Estado determine a sua obrigatoriedade, que só pode ser garantida por meio da gratuidade de ensino, o que irá permitir o usufruto desse direito por parte daqueles que se virem privados dele (BRASIL, 2013a, p. 106).

Antes da atual redação dada pela Emenda Constitucional n. 59 de 2009, o Artigo 208, em seu inciso I, estabelecia que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Convém destacar que nesse artigo não fica explícita a determinação da idade de ingresso no Ensino Fundamental, contudo, o inciso IV do mesmo artigo determina que é dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Ou seja, fica subentendido, assim, que o ingresso no Ensino Fundamental viesse a ocorrer aos sete anos de idade.

Até aquele momento em questão, a obrigatoriedade de escolarização era limitada apenas ao Ensino Fundamental, que se estendia dos sete até os quatorze anos, tendo a duração de oito anos. Vale ressaltar que a legislação não exigia a mesma condição de obrigatoriedade na matrícula para as crianças de zero a seis anos, sendo dever do Estado oferecer a Educação Infantil somente se existisse a demanda para tal etapa.

Assim, após quase uma década, desde a promulgação da Constituição Federal, a LDBEN n. 9394 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Ainda vigente, ela apresenta, em seu Artigo 32, a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental com duração mínima de oito anos (BRASIL, 1996b). De acordo com Moro (2009, p. 31),

[...] é com a LDBEN que se constitui um marco legal para o estabelecimento da política de expansão da escolaridade obrigatória. Pode-se verificar, em seu Artigo 32, uma indicação para a modificação do tempo da obrigatoriedade escolar, ao fazer referência ao Ensino Fundamental de 8 anos, como tempo mínimo. Tal indicação não explicita a ampliação, mas não a restringe.

Sendo assim, observa-se que o Artigo 6º determinava como dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no Ensino Fundamental, o que foi modificado na nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que preconiza agora a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade. Contudo, o Artigo 87, § 3º, preconizava que a matrícula de crianças a partir dos seis anos nessa etapa da educação poderia acontecer facultativamente. Percebemos que, em tal situação, já se sinalizava uma possível legalidade do aumento do tempo de duração do Ensino Fundamental, assim como uma possibilidade da entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

O Quadro 1 apresenta as mudanças sofridas pela LDBEN no que concerne à duração do Ensino Fundamental e idade de ingresso na escolarização obrigatória.

**Quadro 1** – Alterações da LDBEN 9394/96: duração do Ensino Fundamental e idade de ingresso na escolarização obrigatória

<b>ARTIGOS</b>	<b>REDAÇÃO ORIGINAL</b>	<b>ALTERAÇÃO DADA PELA LEI N. 11.114 DE 2005</b>	<b>ALTERAÇÃO DADA PELA LEI N. 11. 274 DE 2006</b>	<b>ALTERAÇÃO DADA PELA LEI N. 12.796 DE 2013</b>
Art. 6º	É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.	-----	É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade.
Art. 32	O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão.	O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão.	O ensino fundamental, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.	-----

ARTIGOS	REDAÇÃO ORIGINAL	ALTERAÇÃO DADA PELA LEI N. 11.114 DE 2005	ALTERAÇÃO DADA PELA LEI N. 11. 274 DE 2006	ALTERAÇÃO DADA PELA LEI N. 12.796 DE 2013
Art. 87	§ 3º Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – Matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental.	§ 3º Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – Matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as condições no âmbito de cada sistema de ensino.	§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei n. 11.330 de 2006) I – Matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental.	§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei n. 11.330 de 2006) I – Educação Básica e gratuita dos quatro aos dezesete anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Destaca-se que, antes mesmo da promulgação da atual LDBEN, algumas redes de ensino adotaram políticas de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a inserção da criança de seis anos nessa etapa da educação. Grande parte desses meninos e meninas eram advindos das classes de alfabetização que faziam parte do sistema de ensino até a época (BRASIL, 2013a). Nessa situação, podemos destacar algumas de nossas capitais, como: Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, onde o início desse processo ocorreu antes de 1998 (BRASIL, 1998a).

Em 1995, foi observada, nas escolas municipais de Belo Horizonte, a implantação da Escola Plural, que previa, dentre todas as mudanças almejadas pela proposta, o aumento de duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

A respeito disso, Miranda (2007, p. 04) destaca que “[...] o programa propôs a ampliação do tempo escolar do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de aprendizagem, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno”. Foi com base nessa ideia que o Ensino Fundamental de nove anos foi organizado em três ciclos, sendo: 1º ciclo (infância: 6 a 9 anos de idade), 2º ciclo (pré-adolescência: 9 a 12 anos de idade e 3º ciclo (Adolescência: 12 a 14 anos de idade). Com isso, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte foi a pioneira em ampliar o Ensino Fundamental para nove anos de duração com a inclusão de crianças com seis anos de idade nessa etapa da educação.

Dentre as determinações trazidas pela Constituição, estava também a de estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração plurianual, visando a promover a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. Dessa forma, o primeiro Plano foi elaborado no ano de 1996, a fim de vigorar no período de 2001 a 2010. Com efeito, no ano de 2001, o referido Plano foi instituído pela Lei n. 10.172. Em consonância com o que já sinalizava a LDBEN/96, o PNE, em meio a outras medidas, já estabelecia a ampliação para nove anos a duração do Ensino Fundamental com início aos seis anos de idade, à medida que fosse sendo universalizado o atendimento na faixa de sete a quatorze anos.

O Plano apresentava um panorama da situação e dos problemas do Ensino Fundamental da década de 1990, relatando um inchaço na matrícula dessa etapa de ensino. Essa situação se apresentava basicamente resultante da distorção idade-série decorrente dos elevados índices de reprovação. Ainda nesse contexto, o PNE apontava outra situação: os custos adicionais gerados ao sistema de ensino, decorrentes da distorção, uma vez que a criança permanecia por um tempo maior no Ensino Fundamental. Esse, que deveria ser concluído em oito anos, levava de dez a onze anos, aproximadamente, para a sua conclusão. Partindo desse cenário que ora se apresentava, tanto a LDBEN quanto o Plano Nacional de Educação viabilizaram uma ação emergencial no sentido de reorganizar a escolarização.

As matrículas do ensino fundamental brasileiro superam a casa dos 35 milhões, número superior ao de crianças de 7 a 14 anos representando 116% dessa faixa etária. Isto significa que há muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Em 1998, tínhamos mais de 8 milhões de pessoas nessa situação. (BRASIL, 2001, p. 07).

É válido salientar que, mesmo o Plano tendo estabelecido como meta a ampliação do Ensino Fundamental, a efetivação das primeiras ações demorou alguns anos para ser realizada. Muitas Secretarias, tanto estaduais quanto municipais, possuíam interesse na ampliação, mas seus posicionamentos e decisões dependiam das definições sobre os recursos financeiros que seriam repassados a elas. A fim de proporcionar um discurso mais efetivo sobre essa proposta política, no ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio das ações do “Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, de responsabilidade da Secretaria da Educação Básica (SEB), promoveu, junto aos estados e municípios, a realização de sete encontros regionais.

A descrição desses sete encontros e as discussões que se seguiram a partir deles deram origem ao documento “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa” (BRASIL, 2004a). Segundo o documento mencionado, participaram desses

encontros 247 secretarias de educação em todo território nacional. Essas que, em 2003, manifestaram interesse na ampliação imediata. Dentre as mencionadas, quatro eram estaduais (Amazonas, Distrito Federal, Goiás e Sergipe) e 243 eram secretarias municipais. Ainda segundo o relatório, os estados do Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe, até o ano de 2003, ainda não trabalhavam com o Ensino Fundamental ampliado.

As contribuições desses encontros foram de suma importância para a elaboração do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”. O documento destaca que a ampliação poderia ocorrer de duas formas distintas: a primeira seria mediante a antecipação do acesso, incluindo a criança de seis anos nessa etapa, atendendo a partir de então a faixa etária dos 6 aos 14 anos e a segunda forma seria o acréscimo de mais um ano no final da etapa, atendendo a faixa etária dos 7 aos 15 anos. A opção pela primeira forma “[...] segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar” (BRASIL, 2004b, p. 17). O documento ainda justifica que:

Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental (BRASIL, 2004b, p. 17).

Assim sendo, observa-se que a meta definida pelo PNE passou a ser parcialmente atendida com a Lei n. 11.114 de 2005 (BRASIL, 2005a), que alterou o Artigo 6º da LDBEN, passando a preconizar como dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Em outras palavras, a referida lei modificou a idade de ingresso nessa etapa da educação, mas não determinou a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ou seja, na prática não representou um ganho para as crianças brasileiras, visto que 75% delas já estavam sendo atendidas na pré-escola. Em suma, a entrada mais cedo significava um prejuízo, pois em vez de aumentar em um ano seu período de escolaridade, as crianças estariam perdendo um ano, já que estariam saindo mais cedo da Educação Infantil e ingressando aos seis anos no Ensino Fundamental de 8 anos.

Muitos estudiosos consideraram a medida assumida pela Lei nº 11.114 como um retrocesso para a educação brasileira, visto que a decisão tomada objetivava apenas a obtenção de recursos financeiros pelos governos. Tudo indica que a medida buscava meramente regulamentar o que já vinha sendo realizado há alguns anos por muitos estados e municípios, ou seja, a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental apenas como um meio de

obtenção dos recursos advindos do FUNDEF, visto que o fundo subvinculava recursos a essa etapa da educação. Nesse sentido, Barbosa *et al.* (2012, p. 25) comentam que:

A lei de obrigatoriedade de ingresso aos 6 anos (Lei Federal n. 11.114) foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino, e todos (secretarias estaduais e municipais assim como escolas públicas e privadas) foram induzidos a receber as crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar os professores, os pais e as próprias crianças.

Visando a minimizar os efeitos da referida lei, o CNE baixou a Resolução n. 03 de 2005, garantindo que a matrícula das crianças aos seis anos de idade só poderia acontecer mediante a ampliação do Ensino Fundamental em mais um ano, estabelecendo dessa forma a duração de cinco anos para os anos iniciais (dos 6 aos 10 anos), e de quatro para os anos finais (dos 11 aos 14 anos).

Nesse contexto, em 2006, foi sancionada a Lei n. 11.274 que ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Com efeito, manteve a obrigatoriedade da matrícula de crianças aos seis anos de idade, alterando, dessa forma, a redação dos artigos 32 e 87 da LDBEN. A Lei ainda dispunha no Artigo 5º que: “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006a).

Para Checconi (2016, p. 51), no que diz respeito à ampliação e às preocupações que eram despertadas:

[...] Percebemos que, diante desse processo de mudança, a alteração não dispõe somente sobre a idade mínima de ingresso, mas também sobre o dever dos pais ou responsáveis em realizar a matrícula, sobre a permanência de nove anos para concluí-lo, sobre a diminuição da exclusão e do fracasso escolar. Devem contemplar na proposta pedagógica da instituição educacional a preservação das características das faixas etárias em questão, a educação e o cuidado como indissociáveis nesse processo, a integração social e o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos.

No ano de 2009, a Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59, sofreu alteração no inciso I do Artigo 208, que dispõe sobre o dever do Estado com a educação, ficando com a seguinte redação: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Logo, a Educação Básica, atualmente, contempla os dois últimos anos da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sua organização atual se apresenta da seguinte forma:



**Quadro 2** – Organização da Educação Básica

	<b>Estrutura extinta</b>	<b>Estrutura atual</b>
<b>Educação Infantil</b>		
Pré-escola	Até 6 anos de idade	Até 5 anos de idade
<b>Ensino Fundamental</b>		
Anos iniciais	<b>4 anos de duração</b>	<b>5 anos de duração</b>
	7 a 10 anos de idade	6 a 10 anos de idade
Anos finais	<b>4 anos de duração</b>	<b>4 anos de duração</b>
	11 a 14 anos de idade	11 a 14 anos de idade
<b>Ensino Médio</b>		
	<b>3 anos de duração</b>	<b>3 anos de duração</b>
	15 a 17 anos de idade	15 a 17 anos de idade

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021), a partir da Emenda da Constitucional n° 59 de 2009.

Em 2010, a Resolução CNE/CEB n. 7 (BRASIL, 2010a) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Este é um documento que se articula com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n. 7/2010) e traz no seu texto fundamentos, princípios e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em síntese, visam a promover a orientação das políticas públicas educacionais tanto nos Municípios, Estados e Distrito Federal. A Resolução determina, no Artigo 8º, que o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abranja a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estenda também a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

Importante destacar, nesse contexto, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEIs a partir da homologação da Resolução CNE/CEB n. 5 de 2009, em substituição à Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999.

Esse documento também se articula às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúne um conjunto de procedimentos, princípios e fundamentos que visam a orientar o planejamento dos currículos dos sistemas educacionais, além de ser considerado um documento que marca o contexto das políticas educacionais que trabalham no atendimento de meninos e meninas de 0 a 6 anos de idade.

Por possibilitar uma discussão de caráter mais pedagógico, visto que as Diretrizes Curriculares fazem parte de um conjunto de leis que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, preservando, dessa forma, a questão da autonomia das escolas e de suas propostas pedagógicas, convém esclarecer que discutiremos na seção seguinte desta dissertação o que esses documentos trazem a respeito do processo de desenvolvimento da criança e dos aspectos relativos ao processo de transição.

Atualmente, esclarecemos que está em vigor a Lei n. 13.005/2014, que aprovou o mais recente PNE cuja extensão dar-se-á até 2024. O Plano Nacional apresenta como sua segunda meta universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 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 sua vigência. O atual PNE, na sua meta 7, afirma a importância de criar estratégias que focalizem a melhoria da aprendizagem dos alunos da Educação Básica e reitera a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para todo o país (BRASIL, 2014). É válido mencionar que a criação do referido documento já era prevista na Constituição Federal e na LDBEN.

Para dar materialidade às indicações presentes nas leis precedentes, a Resolução CNE/CP n° 2, de 22, de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017a). O documento estabelece como objetivo principal garantir aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes e afirma seu compromisso com a educação integral ao reconhecer que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagens – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017b, p. 14).

Com base neste contexto, verifica-se que o Ensino Fundamental de nove anos é uma política pública relativamente nova no país, visto que só se tornou obrigatório no ano de 2006, com a Lei Federal n° 11.274. Como já mencionado, o Artigo 5° desta mesma lei estabelece que: “Os municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2006a). Cabe destacar, entretanto, que esse processo não aconteceu da mesma forma e nem ao mesmo tempo em todo o país. Essa abertura na lei possibilitou que cada sistema de ensino optasse sobre como e quando se organizaria dentro dessa nova estrutura, tendo como data limite o ano de 2010.

## 2.5 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DO AMAZONAS

Na rede estadual do Amazonas, em vista do que aconteceu em muitas outras redes de ensino da federação, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração ocorreu mesmo antes da promulgação da Lei Federal n. 11. 274, de 2006.

Justificando-se a partir das complexas mudanças pelas quais passa a sociedade e partindo da necessidade de adequação do cenário educacional a essa constante dinâmica, bem como considerando o alto índice de distorção idade/série, que chegava a 31,8% nas quatro primeiras séries, ocasionado pelos altos índices de repetência e evasão, o estado do Amazonas, como uma medida para intervir nessa situação, se propõe a dar um novo direcionamento para o Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais. Para isso, implanta e implementa, no ano de 2001, o Projeto Ciclo Inicial do Ensino Fundamental/CIEF – “Escola Bem Cedinho”, na capital e demais municípios do estado. O CIEF foi aprovado pela Resolução n. 193 - CEE/AM, de 2002.

A proposta do Ciclo emerge como uma possível solução à problemática da distorção idade/série, na medida em que rompe com o esquema seriado, esse que faz com que o processo educativo transite entre aprovação-reprovação no final do ano letivo. Em outras palavras, a proposta traz como possibilidade a ampliação da aprendizagem das crianças, partindo do reconhecimento de que cada criança é única, e, portanto, possui suas características pessoais e culturais que precisam ser consideradas e respeitadas, subsidiando-se, dessa forma, em uma nova concepção de aprendizagem. De acordo com Alavarse (2009, p. 39), “[...] a proposição dos ciclos deve conduzir a um alongamento do tempo para que se possa trabalhar com objetivos mais amplos do que aqueles anualizados”.

A proposta curricular do ciclo ampara-se na premissa de que os alunos organizados de acordo com suas faixas etárias alcançarão melhor aproveitamento em suas trocas de experiências, já que estarão convivendo com situações voltadas para o que é peculiar à sua faixa etária, considerando seus desejos, motivações, curiosidades e interesses. Sendo assim, o Ensino Fundamental nas séries iniciais passou a ser dividido em dois ciclos de ensino: I ciclo (Alfabetização, 1ª e 2ª séries) e II ciclo (3ª, 4ª e 5ª séries).

A proposta do Ensino Fundamental do I e II Ciclo visa à melhoria da qualidade do ensino, pois é mobilizador de uma ação pedagógica que pode motivar professores e técnicos, entusiasmando e transformando o ambiente escolar pelos trabalhos em grupo, pelo estímulo à criatividade, pela possibilidade de uma convivência mais atenta entre professores e alunos, pelo incentivo à avaliação permanente, pelo estímulo ao estudo aprofundado por parte dos educadores envolvidos no processo e pela oportunidade de introduzir, no trabalho escolar, a arte, a espiritualidade, a alegria e o desafio permanente para a busca de soluções inovadoras (AMAZONAS, [19--], p. 15).

Essa forma de organização curricular do Ensino Fundamental por meio de ciclos ia ao encontro do que estabelecia a LDBEN, visto que a lei, no Artigo 23, possibilitou autonomia aos estados e aos municípios quanto à organização de seus sistemas de ensino.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 32, inciso IV § 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos (BRASIL, 1996, p. 11).

Nesse contexto, os alunos que ingressaram em 2001 concluíram o primeiro ciclo no ano de 2003. Vale ressaltar que, até o ano de 2003, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos ainda não era uma política no estado. O sistema estadual ainda oferecia turmas de Alfabetização e a implantação do CIEF trouxe uma nova equivalência para as séries, a seguir descrito.

**Quadro 3** – Equivalência das séries

SÉRIE EQUIVALENTE	ESTRUTURA DA SEDUC
Alfabetização	1º Ano do I Ciclo
1ª Série	2º Ano do I Ciclo
2ª Série	3º Ano do I Ciclo
3ª Série	4º Ano do II Ciclo
4ª Série	5º Ano do II Ciclo

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

No ano de 2004, o estado do Amazonas ampliou a sua oferta de ensino em ciclos. A partir de então, o CIEF tornou-se uma nova política educacional, reestruturando pouco a pouco o Ensino Fundamental de nove anos em ciclos, implantando-o, a princípio, em 21 municípios do estado. A partir de 2005, a nova configuração do Ensino Fundamental passou a ser implantada em todas as escolas estaduais da rede estadual da Capital e em mais 5 municípios do estado do Amazonas.

Com efeito, a Resolução CEE/AM n. 098/2005, expedida pelo Conselho Estadual de Educação, normatizou a oferta do Ensino Fundamental de nove anos no estado. Amparada pela LDBEN, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela lei federal n. 10. 172/2001, essa Resolução resolveu ampliar em caráter obrigatório, a partir do ano de 2006, a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos no sistema de ensino do Estado do Amazonas, com matrícula a partir de seis anos de idade. Dessa maneira, de acordo com Artigo 2º da Resolução, o ensino dessa etapa de escolarização deveria ser organizado em cinco anos nas séries iniciais, atendendo alunos na faixa etária prevista de seis a dez anos de idade e quatro anos nas séries finais, atendendo os pré-adolescentes na faixa de onze a quatorze anos de idade. A Resolução

ainda define, no seu Artigo 5º, incisos I e II, o ano de 2006 como período de transição e estabelece alguns critérios que deverão ser seguidos por todo o sistema de ensino do estado do Amazonas, a seguir descrito.

I – Todas as escolas deverão no ano de 2006, reorganizar recursos humanos, mobiliário, equipamentos, instalações físicas e cronogramas de acordo com a nova proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

II – Até o mês de setembro do ano de 2006 todas as escolas deverão adaptar-se à Lei vigente e formalizar processo de alteração junto ao Conselho Estadual de Educação, com: Requerimento, Regimento Escolar, Estrutura Curricular e Projeto Político Pedagógico (AMAZONAS, 2005, p. 01).

Não sendo possível consolidar todas as proposições emanadas pela referida resolução, em 26 de setembro de 2006, foi aprovada nova resolução, a de número 100/2006, que ampliava o período de implementação do Ensino Fundamental de nove anos até 2010. Sendo assim, propunha no seu artigo 1º “ampliar em caráter obrigatório no período de 2006 a 2010, a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, com matrícula inicial a partir de seis anos de idade”.

Nos anos posteriores, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi aumentando de forma gradativa nos demais municípios do estado. A exemplo, em 2006, houve a implantação em mais 7 municípios; em 2007, em 15 municípios e em 2008 foi implantado em mais 14 municípios, totalizando os 62 municípios do estado do Amazonas. É importante ressaltar que, de acordo com o artigo 5º da Lei Federal nº 11.274, os “municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental com duração de nove anos”, o que aponta congruência entre o que foi estabelecido no Estado do Amazonas e pela Federação.

## 2.6 FUNDEF E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A política educacional brasileira sempre esteve atrelada às influências externas. Isso é evidente nas medidas aqui adotadas, na elaboração das leis ou mesmo em se tratando da organização pedagógica das instituições escolares. Para iniciarmos essa discussão, tomaremos como recorte a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, cujas metas principais eram o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo. A Conferência exerceu grande influência na agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento, como o Brasil, na década de 1990.

Com efeito, o documento resultante dessa Conferência: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos traz definições e abordagens que versam sobre as necessidades básicas de aprendizagem, bem como as metas a serem atingidas pela educação básica e os compromissos que deverão ser assumidos pelos governos e outras entidades participantes. Nesse sentido, os compromissos proclamados na Declaração de Jomtien suscitaram um debate intenso e serviram de orientação para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003). No referido documento, as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência deveriam ser contemplados no período de uma década. Segundo Menezes e Santos (2001, n.p.), esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”.

Dentre todos os objetivos definidos no Plano Decenal de Educação, o de maior amplitude foi aquele que visava a assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 2003). Dentre os sete objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica expressos no Plano, merecem destaque aqui, três deles:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica (BRASIL, 2003, p. 37).

Importante se faz mencionar que o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e organismos não-governamentais, associações e personalidades de destaque no âmbito da educação, foram os patrocinadores e financiadores da Conferência de Jomtien. Embora estas instituições e bancos privados apregoassem sua política de crédito como cooperação ou assistência técnica, na realidade ela nada mais foi do que

[...] um confinamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (ALTMANN, 2002, p. 79).

A definição dos objetivos estabelecidos no Plano Decenal de Educação revela os interesses defendidos pelos organismos internacionais nas políticas de educação implementadas em nosso país. Neste contexto, Oliveira (2018, p. 22) menciona Rohden (2006, p. 18):

A ampliação do Ensino Fundamental faz parte de uma série de políticas educacionais para a Educação Básica que tem, como preocupação, a qualidade da primeira etapa do ensino, o que demonstra estreita relação com a política de organismos internacionais que apontam para a necessidade de melhoria dos índices indicadores de desenvolvimento humano. A autora ressalta que a intervenção de mecanismos internacionais como o Banco Mundial somada à dependência do governo brasileiro à economia mundial “[...] repercutem de maneira decisiva sobre a educação”.

A partir do ano de 1995, foram criados mecanismos que possibilitaram que as metas definidas no Plano Decenal de Educação fossem cumpridas e até mesmo superadas. Nesse sentido, é mister destacar a Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, que explicitou as responsabilidades educacionais da União, Estados e Municípios e instituiu o Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse Fundo tinha como propósito corrigir a redistribuição de recursos, grave problema do governo federal até então. Segundo Sales e Silva (2013, p. 02),

O FUNDEF era um fundo de natureza contábil que utilizava receitas provenientes de impostos e transferências, no âmbito de cada estado, caracterizando-se como um fundo estadual. A redistribuição das receitas do FUNDEF ocorria entre o estado e seus municípios, de forma proporcional à quantidade de matrículas, entre as duas redes públicas de ensino (municipal e estadual).

O FUNDEF era composto por 15% das seguintes fontes de arrecadação: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços/ICMS, Fundo de Participação dos Estados/FPE, Fundo de Participação dos Municípios/FPM, Imposto sobre Produtos Industrializados/IPI – exportação e desoneração de exportações.

Além disso, convém destacar que a Constituição Federal de 1988 determinou, em seu Artigo n. 212, que

Artigo 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

A Legislação delegou que os municípios atuariam prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental e Ensino Médio ficariam sob responsabilidade dos estados e do Distrito Federal. Mesmo definindo prioridades para os

estados e municípios, no que diz respeito ao atendimento à Educação Básica, o texto constitucional não conseguiu evitar o atendimento fora das áreas estabelecidas como prioritárias por esses entes administrativos. Não havia impedimento legal para que os estados também continuassem atuando no Ensino Fundamental, visto que de acordo com a Constituição Federal ele também é responsável pelo atendimento a essa etapa da educação.

Nas diferentes regiões do Brasil, a capacidade de arrecadação dos estados e municípios fazia com que os valores determinados pela Constituição fossem muito diferentes. Isso acontecia porque estados e municípios possuíam arrecadações diferentes; sendo assim, alguns deles entraram em desvantagem, por possuírem capacidade de arrecadação menor que outros. Isso, conseqüentemente, levava a uma menor transferência de recursos financeiros pela União, levando a menores investimentos na educação e gerando graves desigualdades dentro dos próprios municípios. Tais situações, ocasionadas pelas distorções nas receitas tributárias dos municípios, tiveram reflexo no valor aluno/ano do ensino público.

O FUNDEF foi criado de modo a promover a equalização do gasto por aluno entre as mais variadas regiões do território nacional. Com esse Fundo, os recursos destinados à educação, provenientes das receitas dos estados e municípios, são reunidos e redistribuídos tendo por base um critério de oferta de vagas, até então no Ensino Fundamental. Sendo assim, a instituição do Fundo cuidou para que acontecesse uma distribuição mais igualitária dos recursos, ora distribuídos por número de alunos no Ensino Fundamental. O FUNDEF vigorou de 1997 a 2006. De acordo com Santos e Vieira ([19--]), tratava-se de um Fundo de subvinculação das receitas da educação. Dos 25% da receita vinculada, 60% eram destinados ao Ensino Fundamental.

A respeito disso, Sumiya e Franzese (2013, p. 06) enfatizam que

Segundo o Balanço dos Impactos do FUNDEF (1998 a 2000) elaborado pelo MEC, os principais objetivos a serem atingidos com a instituição do Fundo seriam a promoção da justiça social, de uma política nacional de equidade no acesso aos recursos destinados à educação fundamental; de efetiva descentralização e também a melhoria da qualidade da educação por meio da valorização do magistério público.

A partir de tais observações, é importante considerar a contribuição que teve esse Fundo como um mecanismo que induziu fortemente o processo da descentralização. Não podemos deixar de mencionar o incentivo financeiro dado por ele à municipalização do Ensino Fundamental, visto que a transferência dos recursos estava vinculada ao número de matrículas em cada rede de ensino. Isso gerou um grande interesse, por parte dos estados e municípios, em ampliar seu número de matrículas no Ensino Fundamental, gerando interesses dos sistemas de



ensino em antecipar a idade de inserção das crianças no Ensino Fundamental, com o objetivo de não abrirem mão de parcela de suas receitas. A esse respeito, Barbosa *et al.* (2012, p. 22) afirmam que:

Apesar de a discussão política e pedagógica não ter consolidado uma proposta de efetivação em caráter nacional da inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, indiretamente, e de forma muito mais poderosa, a vertente econômica através do FUNDEF foi configurado um novo tipo de ingresso. Tendo em vista a quase ausência de financiamento para a educação infantil, vários municípios passaram a incluir as crianças de 6 anos no ensino fundamental para receber uma maior cota do fundo. Assim esse ingresso, geralmente sem proposta pedagógica adequada, foi realizado desconsiderando as condições concretas das crianças, das famílias, dos educadores, das agências formadoras, etc.

Assim, embora as pesquisas revelem que o processo de municipalização tenha iniciado bem antes mesmo da instituição do FUNDEF, afirmam também que somente por meio dele o ritmo do processo de municipalização foi acelerado. Sobre esse processo, Sales e Silva (2013, p. 02) ainda reiteram que

A transferência de matrícula no Ensino Fundamental entre as duas redes públicas de ensino (estadual e municipal) ocorreu de forma diferente nos estados brasileiros e variou conforme o contexto das redes envolvidas. Em alguns estados, a transferência de matrículas para as redes municipais ocorreu de forma mais acentuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e em menor escala, nos anos finais dessa etapa do ensino. A cessão de alunos da rede estadual para a municipal ficou conhecida, na literatura, por municipalização do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, seguiu reafirmando as determinações constitucionais sobre o atendimento à Educação Básica, determinando que os municípios continuassem com o atendimento prioritário à Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto os estados deveriam assegurar o atendimento ao Ensino Fundamental e oferecer, prioritariamente, o Ensino Médio a todos que o demandassem. Em outras palavras, houve uma progressiva movimentação das matrículas da Educação Infantil das redes estaduais para as redes municipais, assim como ocorreu quanto à transferência das matrículas dos municípios que atendiam o Ensino Médio para as redes estaduais.

Embora os municípios tenham como prioridade o atendimento do Ensino Fundamental, isso não isenta os estados de também ofertarem essa etapa de ensino, ou seja, tanto as redes municipais quanto as redes estaduais poderão oferecer o Ensino Fundamental. Em se tratando do estado do Amazonas, mais precisamente da capital Manaus, procuramos nos quadros abaixo evidenciar como aconteceu esse processo a partir de 1997, ano em que foi instituído o FUNDEF.

Nos quadros 4, 5, 6 e 7 pode ser observada a movimentação das matrículas do Ensino Fundamental no estado do Amazonas e sua capital Manaus, tanto na rede estadual quanto na rede municipal de educação. Percebe-se que as matrículas da rede municipal cresceram significativamente após a criação do FUNDEF. Em contrapartida, evidencia-se gradativa redução das matrículas na rede estadual. Entendemos que tal acréscimo aconteceu em virtude do interesse das redes municipais em aumentar seu número de matrículas, objetivando aumentar suas receitas. Logo, houve municipalização no estado do Amazonas, visto que o percentual de matrículas na rede municipal cresceu fortemente, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais do Ensino Fundamental.

**Quadro 4** – Matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no estado do Amazonas nas redes estadual e municipal

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	MATRÍCULA TOTAL	ESTADUAL %	MUNICIPAL %
1997	164.480	171.295	335.775	49,0	51,0
1998	168.202	213.277	381.479	44,1	55,9
1999	162.014	228.088	390.102	41,5	58,5
2000	151.335	241.756	393.091	38,5	61,5
2001	147.758	256.697	404.455	36,5	63,5
2002	133.605	285.872	419.477	31,9	68,1
2003	125.300	293.131	418.431	30,0	70,0
2004	126.467	328.624	455.091	27,8	72,2
2005	126.183	330.362	456.545	27,6	72,4
2006	124.632	329.415	454.047	27,4	72,6
2007	120.238	324.691	444.929	27,0	73,0
2008	116.771	320.611	437.382	26,7	73,3
2009	113.039	314.319	427.358	26,5	73,5
2010	109.493	305.889	415.382	26,4	73,6

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021), a partir dos dados do INEP.

**Quadro 5** – Matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Capital Manaus nas redes estadual e municipal

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	MATRÍCULA TOTAL	ESTADUAL %	MUNICIPAL %
2000	62.470	80.252	142.722	43,8	56,2
2001	64.224	85.655	149.879	42,5	57,5
2002	56.559	93.781	150.340	37,6	62,4
2003	53.535	94.266	147.801	36,2	63,8
2004	56.319	117.756	174.075	32,4	67,4
2005	56.517	121.227	177.744	31,8	68,2
2006	56.062	122.077	178.139	31,5	68,5
2007	53.279	124.463	177.742	30,0	70,0
2008	51.638	121.982	173.620	29,7	70,3
2009	51.346	116.871	168.217	30,5	69,5
2010	51.323	113.315	164.638	31,2	68,8

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021), a partir dos dados do INEP.

**Quadro 6** – Matrículas do Ensino Fundamental no Estado do Amazonas nas redes estadual e municipal

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	MATRÍCULA TOTAL	ESTADUAL %	MUNICIPAL %
1997	340.400	203.115	543.515	62,6	37,4
1998	346.758	253.682	600.440	57,8	42,2
1999	341.557	274.007	615.564	55,5	44,5
2000	333.321	295.977	629.298	52,9	47,1
2001	346.974	318.077	665.051	52,2	47,8
2002	337.163	359.725	696.888	48,4	51,6
ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	MATRÍCULA TOTAL	ESTADUAL %	MUNICIPAL %
2003	331.255	372.532	703.787	47,1	52,9
2004	319.164	416.196	735.360	43,4	56,6
2005	318.544	425.408	743.952	42,9	57,1
2006	317.006	436.879	753.885	42,0	58,0
2007	296.401	439.585	735.986	40,3	59,7
2008	300.249	443.303	743.552	40,4	59,6
2009	294.626	436.107	730.733	40,3	59,7
2010	287.594	426.236	713.830	40,2	58,8

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021), a partir dos dados do INEP.

**Quadro 7** – Matrículas do Ensino Fundamental na Capital Manaus nas redes estadual e municipal

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	MATRÍCULA TOTAL	ESTADUAL %	MUNICIPAL %
1999	168.174	112.575	280.749	59,9	40,1
2000	161.869	121.833	283.702	57,0	43,0
2001	175.779	131.726	307.505	57,2	42,8
2002	165.961	144.508	310.469	53,5	46,5
2003	162.171	144.258	306.429	53,0	47,0
2004	150.430	168.989	319.419	47,1	52,9
2005	152.005	172.979	324.984	46,8	53,2
2006	154.574	178.929	333.503	46,3	53,7
2007	142.378	185.157	327.535	43,5	56,5
2008	148.556	185.215	333.771	44,5	55,5
2009	148.029	176.900	324.929	45,6	54,4
2010	144.879	170.977	315.856	45,9	54,1

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021), a partir dos dados do INEP.

Como vimos, a implementação do FUNDEF colaborou para o processo de municipalização do Ensino Fundamental, levando os municípios a aumentarem o número de alunos nessa etapa de educação, com o objetivo de manter ou aumentar seus recursos. Em especial, para os municípios, o FUNDEF significou uma grande injeção de recursos para o sistema educacional.

Nessa perspectiva, antecipar a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental representava, para os municípios, uma dupla vantagem: os mesmos passavam a receber os recursos oriundos do FUNDEF de acordo com o número de alunos matriculados nessa etapa, ao mesmo tempo em que ficavam isentos da responsabilidade de aumentarem a oferta da Educação Infantil para as crianças com menos de seis anos de idade.

Com efeito, o ingresso de crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental encontrava amparo legal na LDBEN, em seu Artigo 87, que afirmava a possibilidade de ingresso

aos seis anos, a partir do momento que existissem vagas. Essa decisão estaria a cargo dos estados e municípios.

O FUNDEF vigorou no período que se estendeu de 1997 até 31 de dezembro de 2006. Depois disso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica/FUNDEB o substituiu e ainda é vigente. Esse novo Fundo contempla toda a Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, diferentemente do FUNDEF.

Convém esclarecer que uma das poucas modificações trazidas pelo FUNDEB foi em relação ao valor-aluno. Com ele, mais etapas e modalidades da Educação Básica seriam contempladas, sendo criados novos fatores de avaliação entre as etapas e modalidades diferentes daqueles determinados pelo FUNDEF. Outra mudança entre os dois fundos diz respeito à ampliação dos impostos. Além daqueles que já compunham o FUNDEF, outros foram acrescentados: Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA; Imposto sobre Rendas e Proventos incidentes sobre rendimentos pago pelos municípios; Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos estados, cotaparte de 50% do Imposto Territorial Rural – ITR devida aos municípios.

O FUNDEB também possuía um prazo de vigência: seu período de duração era de 14 anos e, caso não fosse renovado, perderia sua validade em dezembro de 2020. Com base em anos de mobilizações pela sociedade civil, foi levada à Câmara dos Deputados a proposta de Emenda à Constituição – PEC 26/2020, que tratava da renovação do FUNDEB. Uma vez aprovada, a PEC garantiu que o fundo se tornasse permanente e previsto constitucionalmente. A PEC foi transformada na Emenda Constitucional 108/2020, que altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestaduais e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, como também para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o FUNDEB.

Cabe ressaltar que, em meio à atual conjuntura brasileira, marcada por retrocessos das políticas a partir de uma postura hiperneoliberal do governo Bolsonaro, a aprovação da PEC aconteceu mediante a mobilização e resistência por parte de entidades e organizações da sociedade civil organizada, que intensificaram a pressão sobre os parlamentares na tentativa de evitar adiamentos e eventuais mudanças no texto que estava em debate. Com a aprovação da PEC, essa política educacional foi finalmente encarada como uma política de Estado, não de governo. Dessa forma, a aprovação da PEC foi uma vitória coletiva por parte de todos aqueles que lutam por uma

educação de qualidade no país, partindo do pressuposto de que uma grande parcela da população brasileira não possui Educação Básica completa.

Com o novo fundo, o aporte financeiro do governo federal aumentará para 23% até 2026. De forma escalonada, ano a ano, a educação terá um percentual acrescido nos seus investimentos. Já no ano de 2021, a União destinará 15% ao FUNDEB e, a partir de então, o aumento deverá ser gradativo até alcançar o percentual definido na Emenda Constitucional.

A constitucionalização do CAQ – Custo Aluno Qualidade foi uma conquista que merece destaque. Trata-se de uma forma de encaminhar, aos estados, recursos de acordo com as reais necessidades de cada sistema escolar, garantido que possam atender às necessidades da localidade, a fim de que sejam atingidas condições mínimas de qualidade na educação, envolvendo remuneração dos professores e infraestrutura. Investimentos baseados no princípio da equidade podem contribuir para a redução das desigualdades existentes.

De acordo com o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, 49% das escolas brasileiras não possuíam esgoto, 26% não possuíam água encanada, 21% não tem coleta de lixo e 16% não possuem banheiro. Com base nisso, a proposta do CAQ é de minimizar essas desigualdades e fortalecer a educação básica pública, gratuita e de qualidade a partir da ampliação de recursos para a educação (BEZERRA, 2020, n.p.).

Com a permanência do Custo Aluno Qualidade, haverá um aumento gradativo, até o ano de 2026, no valor mínimo investido por aluno. Deve-se aumentar dos atuais R\$ 3.700 (três mil e setecentos reais) para R\$ 5.700 (cinco mil e setecentos reais).

Atualmente, o FUNDEB representa 80% dos recursos investidos na Educação Básica e tem um grande potencial para diminuir desigualdades existentes na educação pública nos diferentes estados do território brasileiro, visto que um maior número de redes de ensino poderá investir mais na Educação Básica, seja por meio da melhoria da infraestrutura de suas escolas, seja por meio da qualidade da merenda servida aos alunos, bem como da oferta dos materiais pedagógicos, como também dos proventos dos profissionais da educação e da formação continuada dos professores. Nesse sentido, não há como negar a forte contribuição que representa o FUNDEB no que diz respeito às melhorias da qualidade da educação brasileira, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, considerando, principalmente, a difícil situação econômica e orçamentária pela qual passa boa parte dos municípios em todo o território nacional.

## 2.7 A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A inclusão da criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental, como já aludido, tornou-se possível mediante a promulgação da LDBEN de 1996, visto que já era previsto em seu Artigo 87, parágrafo 3º e inciso I, que: “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I- matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no Ensino Fundamental (redação revogada pela Lei 12.796, de 2013).

Segundo Oliveira (2018), percebemos que a ideia de ampliação do Ensino Fundamental já era uma política educacional apontada desde a LDB de 1961. A única novidade consistiu na obrigatoriedade do ingresso da criança de seis anos, com a justificativa de que a LDB de 1971 apontava a obrigatoriedade do ensino a partir dos sete anos de idade, embora, como já mencionado, essa lei, no seu Artigo 19, parágrafo primeiro, atribuísse a cada sistema a competência de elaborar normas que dispusessem “[...] sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com menos de sete anos de idade” (BRASIL, 1971). Sobre esses aspectos, a autora afirma:

[...] destaco a mudança, no cenário educacional brasileiro, caracterizada pela junção de ambos os aspectos, ou seja, o acréscimo de mais um ano no Ensino Fundamental para atender, especificamente, à criança de seis anos. O fato é que, embora essas crianças pudessem antes estar inseridas no Ensino Fundamental, isso era facultativo, sendo escolha da própria família matriculá-las aos seis ou sete anos de idade na escolaridade obrigatória. Não havia até então turma, currículo e professores especificamente destinados a atender essa clientela (OLIVEIRA, 2018, p. 29).

Foi com a promulgação da Lei nº 11.114, de 2005, que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de fato se efetivou. A respeito de tal discussão, Barbosa *et al.* (2012, p. 24) afirmam que a aprovação desta Lei no Congresso Nacional aconteceu

[...] sem discussão com os educadores organizados, sem nenhum tipo de consulta à população, à sociedade civil, ao CNE e ao MEC, demonstrando o profundo desrespeito com os processos educacionais e descaso com a estrutura organizacional do sistema educacional.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais (BRASIL, 2004b) afirma que a aprovação da referida Lei beneficiaria um número maior de crianças brasileiras, principalmente aquelas que pertenciam aos setores populares, visto que as crianças de seis anos de idade que pertenciam as classes média e alta já estavam inseridas, em sua

maioria, no sistema educacional, seja na pré-escola ou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Logo, as crianças das classes populares deveriam ser as maiores contempladas com essa decisão. Sobre essa situação, Barbosa *et al.* (2012, p. 24) discutem que:

Esse fato traz a ilusão de que obrigar todas as crianças a ingressarem aos 6 anos na 1ª série seria uma forma de construir uma situação igualitária e democratizar o ensino. Porém, as crianças com maior vulnerabilidade pessoal e social seriam as maiores vítimas de uma entrada compulsória à escola que lhes é totalmente estranha. Não apenas a escola é estranha, por não terem frequentado a educação infantil, como também a cultura escolar não lhes é familiar, por viverem em um ambiente pouco letrado. Isto é, democratizam-se oportunidades tratando os desiguais como iguais.

O documento, ainda, aponta outras motivações como justificativa para a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, mostrando que, na época, pesquisas apontavam que 82,1% das crianças de seis anos estavam na escola, sendo que 38,9% frequentava a Educação Infantil. Assim, 13,6% pertenciam às classes de alfabetização e 29,6% estavam no Ensino Fundamental (IBGE, 2000).

O outro fator que impulsionou a decisão política foi a constatação, por intermédio de resultados de estudos, de que as crianças que ingressavam antes dos sete anos de idade nas instituições escolares apresentavam resultados superiores às que ingressavam somente aos sete anos.

Sobre esse aspecto, Batista (2006) evidencia benefícios do ingresso da criança na escola aos seis anos, por intermédio de dois posicionamentos. Primeiro, ao enfatizar que a entrada mais cedo da criança na escola tem repercussões positivas na continuidade de sua escolarização. De acordo com o autor, “A criança mais nova está vivendo um acentuado processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo e pode, por isso, permitir à escola alcançar melhores resultados” (BATISTA, 2006, p. 1).

Em segundo lugar, Batista (2006) afirma-nos que o processo de alfabetização das crianças é um dos problemas históricos da educação brasileira e que dados apontam que mais de 50% das crianças matriculadas na 4ª série não são alfabetizadas. Dessa forma, ele diz que, “[...] se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados” (BATISTA, 2006, p. 2). Ou seja, ao entrar mais cedo na escola obrigatória, as crianças das classes populares teriam maiores possibilidades de melhorarem suas condições de aprendizado e desempenho na vida escolar, pois estariam adentrando mais precocemente num universo cultural mais abrangente.

De acordo com Vieira (2010), como a etapa da Educação Infantil ainda não era obrigatória no país, muitas crianças de seis anos não tinham acesso à escola. Logo, essa política de universalização da oferta de ensino para essa população representou uma possibilidade de preencher esse vazio, assim como de oportunizar meios para superar as desigualdades existentes.

Além desse argumento favorável à inclusão da criança de seis anos, pesquisas apontam ainda outros argumentos que consideram tal medida como uma política favorável à educação brasileira, como por exemplo, a equiparação do Brasil a outros países da América Latina, onde a matrícula de crianças com menor idade no Ensino Fundamental já era uma realidade de longa data.

No que diz respeito a essa situação, o Ensino Fundamental com duração de oito anos no Brasil era motivo de dificuldades dentro do Mercado Comum do Sul/MERCOSUL por criar problemas de equivalência de estudos aos alunos desses países, visto que a Argentina, Paraguai e Uruguai já previam doze anos de escolarização obrigatória. Outro fator favorável referia-se ao fato de que com maior tempo de permanência do aluno na escola, os índices de evasão e do fracasso escolar tenderiam a diminuir.

É válido esclarecer que muitas pesquisas também apontam os efeitos negativos dessa política educacional, na medida em que se preocupam com o respeito à infância, visto que as crianças, quando ingressam no Ensino Fundamental, parecem perder essa condição. Além desse aspecto, outros são pontuados como fatores contrários à inserção, como por exemplo: o possível descaso com a Educação Infantil; a precariedade ou ausência da formação dos professores; as atuais condições das escolas do Ensino Fundamental, que na sua maioria não se organizaram estruturalmente para receber essas crianças e a suspeita de que a implantação dessa política educacional tenha representado unicamente uma medida que atendesse aos interesses de cunho econômico, negligenciando assim os interesses pedagógicos.

Nesse sentido, não podemos conceber o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental como uma medida meramente administrativa. É preciso pensar sobre como vem sendo constituído o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nas escolas e, para isso, é necessário que tenhamos conhecimentos concernentes às suas características etárias, cognitivas, sociais e afetivas.

Não se trata somente da inserção e do acolhimento dessas crianças nos primeiros anos de sua entrada no Ensino Fundamental, mas, sobretudo, da garantia de uma proposta pedagógica que considere as especificidades, subjetividades e demandas próprias dessa fase da vida, visto que a obrigatoriedade estabelecida em lei não é garantia de acesso à educação para todas as



crianças que se encontram em idade escolar, nem tampouco aumentando o tempo de escolarização obrigatória teremos melhoria na qualidade do ensino ofertado em nossas escolas.

Ressaltamos que até o momento da inclusão da criança de seis anos e da ampliação do Ensino Fundamental, em 2006, ainda não havia propostas pedagógicas que visassem a orientar a prática dos professores que trabalhavam nas turmas de 1º ano. Foi somente no ano de 2006 que o MEC, por meio da SEB e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), elaborou o documento: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006b).

O documento foi elaborado objetivando intensificar uma discussão com os profissionais da educação em relação à infância na Educação Básica e serviu de base para a implementação do novo sistema em estados e municípios. Ele compõe-se de nove capítulos que discorrem sobre temas relacionados à infância e à criança de 6 anos ingressante no Ensino Fundamental, que são: 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 de conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. O documento destaca que:

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BRASIL, 2006b, p. 8).

Além desse, o MEC também publicou outros documentos com o propósito de estabelecer as diretrizes para a nova estrutura do Ensino Fundamental e para a entrada da criança de seis anos nessa etapa de ensino.

Neste contexto, no ano de 2009, foi publicado o documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009a). O documento foi elaborado com o intuito de fornecer orientações gerais a respeito da implantação e implementação do Ensino Fundamental. O material também apresentava uma série de perguntas feitas por professores e gestores, que vinham seguidas de suas respectivas respostas e contemplavam assuntos referentes aos aspectos legais, pedagógicos, além de infraestrutura

física e de materiais. O documento apresentava, ainda, os objetivos referentes à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009a, p. 5).

No mesmo ano, ainda foram publicados os documentos: “A criança de seis 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” (BRASIL, 2009b) e “Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009c). O primeiro aborda o trabalho com a leitura e a escrita; o segundo, o trabalho interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como já mencionado, os documentos citados serviram de referência para a implementação do novo sistema nas escolas das redes estaduais e municipais, que necessitavam de orientações pedagógicas a respeito do processo de desenvolvimento das crianças, respeitando-as como sujeitos de aprendizagem. Dessa maneira, os documentos apresentavam algumas possibilidades de trabalho, considerando que havia necessidade de maior estudo e reflexão acerca de aspectos pedagógicos indispensáveis para subsidiar a prática educativa em atendimento às crianças de seis anos de idade inseridas no Ensino Fundamental.

Os estudos apontam que os documentos foram elaborados por profissionais da área da educação, dentre eles: professores, gestores e outros profissionais e estudiosos de apoio à docência sob orientação do MEC. Assim, o acesso, estudo e discussão em torno deles ocorreu por meio de encontros e seminários que foram organizados e ficaram sob a responsabilidade de cada sistema de ensino, visto que eles são

[...] competentes e livres para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 7).

Tais documentos visavam a reelaborar as propostas pedagógicas das secretarias municipais e estaduais de educação, bem como os projetos pedagógicos das unidades escolares. Desse modo, observa-se que os documentos também enfatizavam que o processo de alfabetização das crianças devesse acontecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro

aspecto salientado nos documentos dizia respeito à atenção que deveria ser direcionada ao processo de desenvolvimento das crianças de seis anos, de modo a respeitá-las em seus aspectos intelectual, social, físico, cultural e social, dessa forma alcançando os objetivos previstos para o Ensino Fundamental de nove anos.

Além disso, observa-se que, em 2010, a Resolução CNE/CEB, nº 7, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas, a partir de então, na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. O documento define em seu Artigo 8º, § 1º e 2º que, para ingressar no Ensino Fundamental com duração de nove anos, as crianças teriam que ter seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorre a matrícula. As crianças que completassem 6 (seis) anos após essa data deveriam ser matriculadas na Educação Infantil.

É importante ressaltar que, até o momento em questão, as crianças de seis anos poderiam tanto ingressar na escola pela primeira vez, quanto já serem advindas de classes da Educação Infantil, pois embora essa etapa da educação já fosse reconhecida como a primeira da Educação Básica, os estados e municípios tiveram até o ano de 2016 para se adequarem à nova lei e garantirem a oferta de vagas para todas as crianças a partir dessa idade. Assim sendo, as novas diretrizes foram definidas pela Lei Federal n. 12.796, de 2013. Em síntese, a referida lei ajustou a LDBEN à Emenda Constitucional de 2009, que tornava obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade.

Além de ações e publicações da SEB/MEC, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica normatizaram uma série de Resoluções e Pareceres relativos à inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de nove anos. O quadro a seguir apresenta esses documentos e os assuntos tratados por eles.

**Quadro 8** – Normatização referente à inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental

<b>ANO</b>	<b>NORMAS/CNE/CEB</b>	<b>ASSUNTO</b>
2005	Parecer n. 18 (BRASIL, 2005b)	Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei n. 9394/96.
2006	Parecer n. 39 (BRASIL, 2006c)	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
2006	Parecer n. 45 (BRASIL, 2006d)	Consulta referente à interpretação da Lei Federal n. 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
2007	Parecer n. 5 (BRASIL, 2007a)	Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n. 7/2007. Consulta com bases nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
2007	Parecer n. 7 (BRASIL, 2007b)	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que se refere ao Ensino

		Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
2008	Parecer n. 4 (BRASIL, 2008)	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.
2009	Parecer n. 22 (BRASIL, 2009d)	Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos
2010	Resolução n. 1 (BRASIL, 2010a)	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.
2010	Resolução n.º 7 (BRASIL, 2010b)	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

**Fonte:** Adaptação da autora baseado em dados do site do MEC (2021).

Nesse sentido, é importante analisar como, efetivamente, vêm se configurando as práticas pedagógicas para a realização de atividades com as crianças de 6 anos que se encontram no Ensino Fundamental, visto que a implantação dessa política requer orientações ao sistema educacional que respeitem as crianças em suas peculiaridades.

Além disso, convém esclarecer que é necessário garantir condições concretas para que a inserção aconteça e seja desenvolvida de maneira adequada nas diversas instâncias do sistema de ensino. Aqui não estamos defendendo a inserção do currículo da pré-escola no primeiro ano de Ensino Fundamental, nem tampouco afirmando que os conteúdos - antes previstos para serem trabalhados com as crianças de sete anos - sejam simplesmente transferidos às crianças de seis anos de idade. Essa questão é elucidada por Moraes e Oliveira (2013, p. 144) da seguinte maneira:

Os documentos oficiais apontam que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas turmas de primeiro ano não deve ser constituído a partir de uma compilação dos conteúdos que eram ensinados na primeira série do Ensino Fundamental com duração de oito anos e dos conteúdos que eram ensinados na pré-escola da Educação Infantil. Antes, é necessário que haja a renovação curricular e das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, de forma a contemplar a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não apenas no primeiro ano do referido nível de ensino.

As condições para a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental devem prever aspectos peculiares a essa faixa de idade, bem como ao processo de desenvolvimento e aprendizagem a ela concernente. Portanto, deveriam envolver uma reorientação e uma reorganização dos currículos escolares, além de uma readequação dos espaços educativos para que tivessem condições estruturais de receber as crianças e de estarem pedagogicamente aptos a educá-las.

Nesse contexto, importante seria que houvesse uma reorganização em todo o espaço escolar, desde a forma de gestão, espaços internos e externos, os tempos, os materiais

pedagógicos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação, os objetivos e planejamento.

[...] é preciso ainda que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 2006b, p. 9).

De acordo com Martinati (2012), os documentos oficiais do MEC, publicados com o intuito de estabelecer as diretrizes pedagógicas do novo Ensino Fundamental, preconizam a necessidade de se implantar uma reorganização dos currículos escolares, tendo em vista que a organização do cotidiano escolar respeite o que tem sido entendido como características peculiares das crianças de seis anos. No mesmo sentido, a ampliação da duração do Ensino Fundamental deve articular-se à ampliação de oportunidades de aprendizagem e de vivências por parte de todos os alunos de todos os anos, vinculadas a diferentes maneiras de organização do tempo, espaço e das práticas pedagógicas. A essa discussão nos dedicaremos na próxima seção deste trabalho.

Em suma, a presente seção apresentou a nossa trajetória acadêmica enfatizando os motivos que levaram à delimitação do objeto da pesquisa, bem como esse processo foi se desenvolvendo mediante a construção e reconstrução do caminho metodológico delimitado para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, buscamos, também, contextualizar o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos e da inserção da criança de 6 (seis) anos nesta etapa da Educação Básica, trazendo um panorama político e legal que se instituiu com a Constituição Federal de 1934 e se efetivou com as leis federais nº 11.114 de 2005 e nº 11.274 de 2006.

Em outras palavras, no decorrer dessa discussão, procuramos enfatizar que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos não deveria se limitar a uma medida meramente administrativa, visto que o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ultrapassa esse campo e envolve aspectos cognitivos, físicos, afetivos e psicológicos.

### 3 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A TRANSIÇÃO

*[...] A criança tem cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas são-lhe roubadas noventa e nove  
A escola e a cultura  
separam-lhe a cabeça do corpo.*

*Dizem-lhe:  
para pensar sem as mãos,  
para fazer sem a cabeça,  
para escutar e não falar,  
para compreender sem alegria,  
para amar e maravilhar-se  
somente na Páscoa e no Natal. [...]*

Loris Malaguzzi (1997, n.p.)

Nesta seção, discutimos o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, considerando a legislação oficial relativa a essa transição presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e no Referencial Comum Curricular Amazonense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (AMAZONAS, 2018).

A partir de conceitos relativos à questão da transição, seguimos destacando a criança nesse processo: da atividade lúdica para a atividade de estudo; as implicações pedagógicas da transição: tempo e espaço escolar e as (des)articulações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, com base nas lentes teóricas de autores tais como: Kramer (2006) Vigotski (2007; 2008), Leontiev (2004), Elkonin (1969; 1987), Bronfenbrenner (1996), Horn (2004), Barbosa (2006), Moss (2011), entre outros.

#### 3.1 A TRANSIÇÃO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como temos discutido até o momento, a LDBEN n. 9394/96 foi alterada pela Lei n. 12.796, de 2013, estabelecendo a obrigatoriedade da Educação Básica de 4 aos 17 anos de idade (Artigo 4º, Incisos I e II).

O Artigo 6º da lei dispõe sobre o dever dos pais ou responsáveis de efetuarem a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade e os estados e municípios teriam um prazo de adequação até o ano de 2016 para o suprimento de vagas. Dessa

forma, a Educação Infantil, na pré-escola, passou a ser efetivamente obrigatória no país a partir do ano de 2016, sem caráter de retenção. A partir dessa nova configuração, ampliou-se a preocupação com a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, já que agora, oficialmente, as crianças estão saindo da pré-escola e dando início a uma nova fase de sua escolarização. Logo, esse período representa um marco significativo para elas.

Com essa modificação trazida pela lei, o cenário educacional mudou significativamente e o 1º ano do Ensino Fundamental passou a ser considerado um ano de transição, que deve ser cuidadosamente planejado por todos os envolvidos, para que seja um momento de conquistas e aprendizagens significativas. Ainda que essa transição estivesse presente no cenário anterior, com a obrigatoriedade da pré-escola, ela se institucionaliza e universaliza, passando a constituir efetivamente um tema que preocupa professores e professoras tanto do final da primeira, quanto do início da segunda etapa da escolarização em nosso país.

Nesse sentido, faz-se necessário um estudo mais aprofundado acerca de como tem sido conduzido o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para que as crianças possam adaptar-se a um novo contexto educativo sem maiores problemas ou traumas, que possam causar desmotivações ao prosseguimento da sua escolaridade. Essa é uma condição prévia para que a transição para o 1º ano aconteça sem sobressaltos, portanto, exige uma preocupação por parte daqueles que estão envolvidos na educação da criança: família, profissionais da educação, funcionários das escolas, gestores escolares e demais dirigentes.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais assevera que é necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça da maneira mais espontânea possível, sem provocar nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004b).

Isso significa que a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica necessita de um planejamento meticuloso por parte dos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico e pelos próprios sistemas de ensino, pois é necessário considerar a criança nessas duas etapas de sua vida. Para muitos, a compreensão é a de que a criança é considerada criança quando frequenta as salas da Educação Infantil, pois lá ela supostamente brinca e as atividades se desenvolvem em meio à ludicidade. Sabe-se, entretanto, que nem sempre isso acontece de fato, porque a entrada das crianças de seis anos de idade na etapa do Ensino Fundamental, muitas vezes, resulta na antecipação de um preparo para a alfabetização para as crianças de cinco anos. Quando chega no Ensino Fundamental, a criança passa a ser considerada aluno, sendo reduzida apenas a seu aspecto cognitivo e deixando de ter o direito de ser criança.

Com base nos documentos que versam sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos e da inserção da criança de seis anos nessa etapa, podemos considerar que a forma um tanto abrupta como o processo ocorreu nos sistemas de ensino pode ter dificultado ações que visavam a construir um planejamento curricular mais coerente com as especificidades de desenvolvimento das crianças. Esse processo antecedeu à formação de professores envolvidos e, sendo assim, a transição entre etapas não foi planejada de forma a atender o que esse momento requeria.

A passagem de uma etapa para a outra, quando feita sem o devido cuidado, pode contribuir para a desmotivação das crianças, visto que as crianças passam de uma escola ou classe centrada, supostamente, nas singularidades das necessidades infantis e no direito à brincadeira e à produção cultural para um Ensino Fundamental em que as atividades estão mais centradas nos processos de alfabetização.

Sabemos, entretanto, que a antecipação de práticas de alfabetização para a pré-escola tem sido uma prática comum em muitas escolas brasileiras. Nesse sentido, as crianças têm sofrido uma dupla violência: estão impedidas de brincar e de se desenvolver integralmente na Educação Infantil, em virtude da imersão precoce em um processo de alfabetização que se centra no domínio de letras e sílabas e, ao entrarem no 1º ano, retomam e reforçam esse processo, sem que suas necessidades específicas quanto à apropriação da própria linguagem escrita, para nos referir ao mínimo, sejam atendidas. Com efeito, experimentam um processo de escolarização pautado em concepções de infância, leitura, escrita e alfabetização bastante distintas do que preconizam os resultados das investigações e os próprios documentos oficiais.

Contrariamente a tal cenário, Kramer (2006, p. 811) defende que: “[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos.” A autora ainda ratifica que a entrada de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental necessita de diálogo entre as duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ela se refere a um diálogo que se apresente como institucional e pedagógico, na escola, entre as escolas e entre os sistemas que congregam as instituições de ensino, no esforço de construir alternativas curriculares que superem a atual problemática do fracasso escolar (KRAMER, 2006).

Antes mesmo de as crianças de seis anos estarem inseridas no Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), um documento não mandatório, mas que tem sido o mais referenciado para discutir a Educação Infantil nos sistemas públicos, em detrimento, muitas vezes, das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais



para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), já evidenciava que o processo de transição entre as etapas precisava ser visto de um modo especial por parte educadores, de modo a não causar situações desmotivadoras no processo educativo.

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série (BRASIL, 1998b, p. 84).

Compreendemos, a partir das observações acima referidas, que a partir do momento em que as crianças deixam de frequentar a Educação Infantil e passam a ser alunos do Ensino Fundamental, elas se deparam com situações novas e diferentes daquelas com as quais já estavam habituadas na etapa inicial da Educação Básica. Quando passam para o primeiro ano, elas se deparam com uma série de novidades, como novos colegas, ausência de colegas da turma anterior, sala mais numerosa, rigidez na rotina, mais de um professor, cadeiras enfileiradas e voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, horário para brincar, para ir ao banheiro, não podem correr, nem falar alto, muitas letras e números na parede da sala e uma excessiva cobrança para a aprendizagem acelerada da leitura e da escrita.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009d) estabelecem que:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

III – a continuidade dos processos de aprendizagem por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

Art. 11º. 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.

No mesmo documento, também é pontuada a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, orientando que aconteçam por meio da criação de estratégias pedagógicas que contemplem os diferentes momentos pelos quais as crianças vêm passando, destacando aqui, a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) apontam que tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental deverão adotar os mesmos princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas.

Assim, os princípios éticos envolvem, dentre outros aspectos, a valorização da solidariedade, liberdade e autonomia; os princípios políticos, englobam o direito à cidadania, o respeito à democracia e a busca da equidade de acesso aos bens culturais; e os princípios estéticos estão relacionados ao desenvolvimento da sensibilidade e criatividade.

Outra proximidade entre as DCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/DCNEF diz respeito à dimensão do educar e do cuidar. As Diretrizes do Ensino Fundamental dispõem, em seu artigo 23, que:

Art. 23 Na implantação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

É importante, também, enfatizar o lúdico como uma temática comum entre as duas Diretrizes. O artigo 29 das DCNEF ratifica o reconhecimento das aprendizagens anteriores à entrada da criança no Ensino Fundamental, bem como a recuperação do caráter lúdico como um fator fundamental para a qualidade do processo educativo das crianças.

Sobre essa temática, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos” trata da importância de o brincar estar presente nas propostas pedagógicas e nos projetos pedagógicos das escolas, atendendo meninos e meninas que se encontram na faixa etária entre seis e dez anos de idade. Em outras palavras, “O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor” (BORBA, 2006, p. 41).

Com base no exposto, percebe-se que as aproximações presentes entre as DCNEI e as DCNEF são resultantes de uma preocupação no que diz respeito à continuidade do processo educativo entre as duas etapas da Educação Básica, fortalecendo articulações entre elas, a fim de garantir um processo de transição que promova o prosseguimento dos estudos de forma harmoniosa.

Segundo Kramer (2006), não podemos pensar Educação Infantil e Ensino Fundamental como etapas separadas. A entrada na segunda etapa da educação não pode constituir um

processo de ruptura com o que já foi anteriormente vivido, mas precisa ser pensada como uma continuidade, que, para ser bem sucedida, merece atenção e planejamento de todos os envolvidos. As articulações entre as etapas, seja entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como a transição entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, são uma necessidade de acompanhamento dos processos vividos pelos sujeitos da escolarização nas diferentes etapas que percorrem no sistema educacional.

Infelizmente, essa articulação ainda é um desafio e a ausência dela tem dificultado o percurso escolar dos alunos. Na prática, a ideia de continuidade entre elas parece ficar mesmo nas redações dos documentos oficiais, pois o que se constata é a total falta de articulações nas atividades que envolvem essa transição. Sobre essa questão, nos deteremos nos apontamentos posteriores desta seção.

A transição entre as etapas da Educação Básica também é enfatizada na BNCC como um momento que precisa ser cuidadosamente planejado.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, gerando integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017b, p. 53).

A BNCC também enfatiza a importância da articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica quando menciona a importância dos registros, sejam eles em forma de relatórios ou portfólios, visto serem esses instrumentos pedagógicos os que evidenciam o percurso da criança durante sua passagem pela Educação Infantil. Esses documentos poderão contribuir para a continuidade das aprendizagens e para a “compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017b, p. 53). Outras formas de aproximação propostas pela Base, no que diz respeito à primeira e à segunda etapa da Educação Básica, são os diálogos, visitas e troca de materiais pedagógicos entre os professores que lecionam nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b).

O Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental/RCNEF/AM, documento que embasa e orienta o trabalho pedagógico nas instituições de ensino do Estado do Amazonas, trata das transições como momentos complexos para as crianças. Segundo o documento, “[...] a transição para a escola é um ponto focal no futuro envolvimento escolar e nos resultados educacionais da criança” (AMAZONAS, 2018, p.

26), o que reitera a importância da integração dos processos de aprendizagem entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, bem como a organização de uma passagem sem tensões e rupturas, em uma mesma instituição de ensino ou entre diferentes instituições.

Para realizar essa transição de forma sequencial e articulada, as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental devem ter uma organização, via Secretaria de Educação, que garanta continuidade nas experiências vividas pela criança nos primeiros anos escolares, e que garanta, através de formação continuada, uma discussão que esclareça aos professores os anseios e necessidades de cada etapa e a forma pela qual a criança mais aprende e se desenvolve, sem promover antecipação de conteúdos que objetivam preparar para etapas posteriores, considerando os interesses e as necessidades das crianças no presente (AMAZONAS, 2018, p. 23).

Não podemos desconsiderar que cada etapa da educação possui seus objetivos que foram, por sua vez, definidos respeitando as características, potencialidades e necessidades específicas de seu alunado. Partindo dessa premissa, não é propósito da Educação Infantil preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. Logo, a primeira etapa da educação possui objetivos que lhes são próprios, “os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância” (BRASIL, 2006b p. 8).

Sendo assim, os objetivos do Ensino Fundamental também foram estabelecidos de forma a atender as demandas da faixa etária por ele atendida: crianças e adolescentes entre seis e quatorze anos de idade. Vale ressaltar que ambas as etapas e o Ensino Médio integram a Educação Básica e que, apesar de possuírem competências próprias, devem assegurar a integração curricular, a fim de compor um todo orgânico, primando pelos princípios da organicidade, sequencialidade, articulação, integração e transição; assegurando dessa forma aprendizagens necessárias ao prosseguimento nos estudos tanto às crianças, como também aos adolescentes e adultos.

### 3.2 O QUE É A TRANSIÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS

Conceituar o termo transição não é algo simples, visto que ele pode apresentar uma variedade de significados que não são expressos fielmente por uma única definição. Dessa forma, ao procurarmos no dicionário de Língua Portuguesa a palavra transição, encontramos vários significados: “1. passagem de um lugar, de um estado de coisas, de uma condição etc. a outra. 2. passagem de uma tomada ou de um som para outro, em filme ou programa de rádio e

televisão. 3. seção formal onde ocorre a passagem de um tom para outro. 4. ação de passar, passagem etc.” (HOUAISS, 2009, p. 1868).

De acordo com Cardoso (2018), transitar significa passar para um local que nos é desconhecido, prosseguir, deixar o passado para trás, evoluir e crescer por meio de uma adaptação que possibilite a experimentação, a construção de expectativas. Partindo da mesma premissa, Sá (2002, p. 226) destaca que “[...] a transição incorpora [...] a dimensão do futuro, o sonho, o projeto, o próximo distante. A fantasia, a crença, a confiança na qualidade do que espera por nós, que entusiasma e apetece [...]”.

A palavra transição sempre nos remete à separação de algo que por nós já era conhecido e, simultaneamente, nos leva à incorporação de algo novo e desconhecido. Essa incorporação, no contexto apresentado, geralmente, nos faz abandonar comportamentos que já eram rotineiros e, conseqüentemente, remete-nos a outros comportamentos e atitudes adequados ao novo contexto, envolvendo processos sociológicos e/ou psicológicos. Logo, é um período carregado de fortes emoções e permeado por expectativas e, muitas vezes, estresse e medo por parte dos envolvidos.

A respeito disso, Vogler, Crivello e Woodhead (2008) apresentam uma definição que reconhece que as transições são acontecimentos e/ou processos fundamentais que ocorrem em períodos ou situações específicas durante a vida. Nesse sentido, os autores afirmam que

Una definición genérica sería: las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante (VOGLER; CRIVELLO; WOODHEAD, 2008, p. 2).

O termo transição nos faz lembrar, também, ritos de passagem, tempo de passagem, rituais de instituição “ou o ‘atravessar de fronteiras’” (VASCONCELOS, 2007, p. 44). Nesse contexto, Sim-Sim (2010) reitera que, em muitas culturas, o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte são consideradas transições importantes. Na sociedade atual, a conclusão do ciclo escolar, a inserção no mundo do trabalho, o divórcio, a maternidade também são considerados momentos relevantes.

Uma das formas que a coletividade encontrou para lidar com estes momentos de transição foi a criação de *ritos de passagem*, os quais são celebrações que marcam mudanças de *status* de uma pessoa no seio de sua comunidade, ajudando o próprio a

compreender melhor o seu novo papel, deveres e direitos, A antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compagnar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida (SIM-SIM, 2010, p. 111).

Gimeno (2007) nos fala de dois tipos de transição: as transições sincrônicas e as transições diacrônicas. Segundo o autor, o primeiro tipo ocorre no nosso dia-a-dia, nas situações mais informais, mais comuns do nosso cotidiano, visto que participamos de relações em vários ambientes simultaneamente, seja no contexto da família, do trabalho, do ambiente social e de amigos. Mas, para além desse trânsito contínuo e permanente, podemos considerar também que existem transições diacrônicas. Essas acontecem uma vez apenas nas nossas vidas, como “[...] las de ida sin regreso [...] señalan las oportunidades que se nos abren y que se nos cierran” (GIMENO, 2007, p. 14). Estas transições estão ligadas “al desarrollo y crecimiento humanos” (2007, p. 17) e surgem associadas a etapas e momentos profissionais, pessoais, desenvolvimentais, como as transições entre níveis e categorias profissionais.

Quanto ao percurso escolar da criança, podemos falar de vários tipos de transição. Como exemplo, temos: a transição entre a família e a creche; entre a creche e a pré-escola; entre a pré-escola e o Ensino Fundamental. Todos esses são exemplos de processos de transição que naturalmente fazem parte da vida dos pequenos e são essas que particularmente preocupam os profissionais da educação e as famílias. Logo, nesse momento, importa dar uma atenção especial às crianças, fazendo-as sentir tal passagem de uma forma positiva, como um momento de crescimento, de realizações de novas aprendizagens, de forma que possam sentir confiança nas suas capacidades para dar respostas aos desafios que lhes serão apresentados. Em suma, Cardona (2014) ratifica que a entrada na escola é um momento importante na vida das crianças e de suas famílias. E, muitas vezes, quando esse momento não é devidamente preparado e contextualizado, pode ser vivido com muita ansiedade, estresse e desconforto.

Assim, as transições a que nos referimos anteriormente têm sido objeto de estudos de vários pesquisadores em âmbito nacional e internacional e continuam a ser identificadas como uma descontinuidade na aprendizagem dos envolvidos, sendo, por vezes, evidenciadas como elementos que ensejam dificuldades ou, então, como possíveis barreiras ao sucesso educativo das crianças.

Nesse sentido, a transição pode apresentar-se como um momento de passagem para um patamar de complexidade maior que atinge os processos de desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, promovendo oportunidades de estabelecimento de novas relações e novos desafios em outros contextos. Por outro lado, também representa a difícil tarefa de criar

novos laços, rompendo com o conhecimento de mundo e as experiências já trazidas durante seu percurso de vida.

No ciclo da vida, e na transição de cada uma das suas etapas, vivencia-se um sentimento ambíguo, pois, se por um lado a novidade traz expectativas, curiosidade e até receio do que é estranho e desconhecido, por outro lado, pode existir um sentimento de perda e separação de algo conhecido e seguro (FERREIRA; CARVALHO, [19--], p. 28).

Para que o processo de transição aconteça de modo natural, não trazendo prejuízo ao sucesso educativo das crianças, é necessário que seja conduzido de forma cuidadosa. Nesse contexto, assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental para o bem-estar social e emocional das meninas e dos meninos, mas, igualmente, importante para o seu desenvolvimento cognitivo. Uma das maneiras de conduzir o processo de transição diz respeito a sua preparação, ou seja, é importante preparar a criança para a nova etapa da sua vida, de modo a que ela a encare como um novo momento de prazer (SIM-SIM, 2010).

Hanson (2005) citado por Oliveira (2012) propõe um conjunto de princípios que otimizam a probabilidade de experiências de transição bem-sucedidas, bem como recomendações para cada uma delas.

**Quadro 9** – Princípios da Transição

<b>Princípio 1</b>	A transição é um processo.
<b>Princípio 2</b>	As transições bem-sucedidas baseiam-se na comunicação eficaz e no estabelecimento de uma parceria colaborativa
<b>Princípio 3</b>	Transições bem-sucedidas requerem a preparação das crianças, famílias e profissionais.
<b>Princípio 4</b>	Apoios processuais promovem transições bem-sucedidas.

**Fonte:** Hanson (2005 apud OLIVEIRA, 2012).

A teoria ecológica, preconizada por Bronfenbrenner (1996), vê a criança como um organismo integrado, influenciado pelo ambiente em que vive. A criança vai, progressivamente, participando em contextos mais amplos de socialização, ou seja, da casa ao jardim-de-infância e deste à comunidade local. De acordo com essa perspectiva, uma transição ecológica acontece sempre que o lugar ocupado pelo indivíduo se altera em decorrência de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades que ele desenvolve nas relações que estabelece (VASCONCELOS, 2007). Partindo dessa abordagem, subentende-se que as pessoas vivenciam muitas e distintas transições ecológicas no decorrer de suas vidas. Algumas dessas, comumente situadas no período da infância, como a entrada das crianças na creche ou pré-escola, momento este que representa um marco importante no início de suas vidas escolares.

A abordagem ecológica sugere que as situações vividas pelas crianças possuem relações de dependência entre si. Sendo assim, existem profundas ligações entre os contextos nos quais as crianças transitam, sejam eles a pré-escola e a família ou a escola do 1º ciclo e a Educação Infantil.

Em síntese, é importante ressaltar que existem outras influências externas que afetam o desenvolvimento dos contextos das transições, como por exemplo: situações que acontecem no âmbito familiar; emprego dos progenitores; políticas locais relacionadas à infância etc.

Segundo Dulop (2003, citado por Vasconcelos, 2007, p. 44), “[...] de acordo com a teoria de Bronfenbrenner, a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microssistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola”, contextos esses que são interdependentes. Sendo assim, esse processo de transição da criança de um para outro microssistema envolve o conhecimento e participação delas em outros ambientes, sejam eles a família, a escola ou a vizinhança, consolidando, assim, distintas relações, bem como papéis específicos dentro de cada um desses cenários. Em outras palavras, “Este processo de socialização promove seu desenvolvimento. Esta transição ecológica é mais efetiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada e tem a participação de suas relações significativas neste processo” (VASCONCELOS, 2007, p. 45).

Considerando tais premissas, o meio físico ou social e as relações que estabelecemos constituem um elemento fundamental para o nosso desenvolvimento, tanto físico como psicológico. Quando nele existem poucas interações ou os estímulos são reduzidos, certamente, não teremos tantas oportunidades de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

Vigotski (2007) defende o princípio da contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. Nesse sentido, os fatores biológicos possuem maiores influências sobre os sociais apenas no começo da vida, sendo que o desenvolvimento do pensamento e do próprio comportamento da criança começam a receber influências culturais a partir do momento em que ela inicia o processo de interações com as pessoas mais experientes, logo nos primeiros meses. Referindo-se ao processo de desenvolvimento psicológico do ser humano, Pino (2005, p. 31) afirma que:

As funções culturais, que definem a especificidade humana de *homo*, não emergem diretamente da natureza por força das “leis” naturais que regem o desenvolvimento orgânico, como se fosse um mero desdobramento dele ou o simples produto da sua maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, à semelhança dos outros homens.



Os primeiros trabalhos efetuados a nível internacional, de iniciativa do Conselho da Europa, datam de 1975 e 1977 e apresentam-se, segundo Vasconcelos (2007), como os primeiros estudos que abordam sobre a importância das transições na vida das crianças. Desses estudos, saíram recomendações para todos os estados membros do referido Conselho, dentre elas:

[...] organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da educação pré-escolar e o 1º ano do ensino primário com o máximo de flexibilidade; favorecer, na medida do possível, a individualização de certos tipos de aquisição, adaptando e doseando as progressões de forma a evitar os atrasos e eliminar as repetências; estar atento ao que complementa a educação pré-escolar e o ensino básico para que seja compreendido por todos a todos os níveis, para que a continuidade entre os dois setores seja assegurada o melhor possível; definir o currículo da educação pré-escolar e o do ensino primário como um todo contínuo, partindo das aprendizagens elementares que, posteriormente, se organizam em disciplinas (NABUCO; LOBO, 1997, p. 31).

A transição para o Ensino Fundamental constitui um momento significativo na vida e no desenvolvimento de todas as crianças. Castro e Rangel (2004) afirmam que a maneira como esse processo será vivenciado e sentido pelos pequenos terá relevantes influências em outros momentos semelhantes.

Em outras palavras, no momento em que as crianças transitam para a nova etapa, demonstram, geralmente, um sentimento positivo, mas o novo também traz consigo um certo desconforto, receio e ansiedade. Quando mudam para o 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças encaram o processo como uma passagem para o “mundo dos mais crescidos”, onde irão aprender “coisas novas” que irão se somar ao seu crescimento pessoal.

Para algumas crianças, a transição é exitosa, visto que elas conseguem comportar-se de maneira apropriada com os colegas e professores, interagindo de forma adequada aos novos contextos que lhes são apresentados. Logo, mostram-se bem ajustadas, o que pode indicar bons resultados no percurso do Ensino Fundamental.

Para outras, essa transição pode ser algo mais complexo, incidindo em dificuldades na escola, que aparentemente podem ser predisposições comportamentais precoces de agressividade, ansiedade ou retraimento. Esses comportamentos as tornam mais propensas a ter dificuldades em estabelecer relacionamentos positivos com seus colegas e professores.

Na perspectiva de Castro e Rangel (2004), as transições e as mudanças, com as continuidades e descontinuidades que as caracterizam, podem assim constituir oportunidades de crescimento. Daí a necessidade de elas acontecerem como um processo que venha facilitar a adaptação e promover o desenvolvimento da criança, lembrando o conceito de continuidade. Nesse contexto, entende-se continuidade educativa como um processo que parte do que a

criança já sabe e aprendeu, proporcionando condições para o sucesso nas aprendizagens futuras. Vale ressaltar que nem tudo é passível de mudança nos períodos de transição, alguns elementos de continuidade permanecem, como os contextos familiares que continuam a prestar suporte à criança, os recursos ou os elementos da comunidade que continuam acessíveis a elas, bem como seus percursos de aprendizagem.

Nabuco (1992) salienta que o insucesso no ensino básico e nos ciclos posteriores tem por base, certamente, a descontinuidade presente na programação de currículos e métodos de ensino. No que diz respeito a essa situação, Sim-Sim (2010, p. 113) afirma que

[...] a passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, família e criança) se envolverem em atividades específicas para a transição.

Cabe ressaltar que quando nos referimos a apoiar o processo de transição entre as etapas e assegurar a continuidade, não estamos vislumbrando a antecipação de metodologias e estratégias de aprendizagens consideradas próprias das fases que se seguem. Nesse sentido, não estamos considerando a hipótese de desenvolvermos nas salas das creches atividades que são condizentes aos alunos da pré-escola, nem tampouco trabalharmos uma proposta pedagógica na pré-escola que seja característica do 1º ano do Ensino Fundamental. Referimo-nos a proporcionar, em cada etapa educativa da criança, experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de suas potencialidades, e que assim fortaleçam a sua autoestima, criatividade, autonomia e autocontrole, e criem condições que sejam propícias para que obtenha êxito nas etapas que se seguem.

Silva *et al.* (2016) discorrem sobre os distintos percursos, características individuais, sociais e culturais das crianças que transitam de uma etapa para outra e enfatizam que

Os comportamentos de cada criança, quando em presença de um meio relativamente novo e de adultos que, muitas vezes, não conhece, são variáveis e dificilmente previsíveis. Esta transição merece uma atenção muito especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo, exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características (SILVA, 2016, p. 98).

Uma transição positiva poderá exigir um trabalho conjunto e partilhado. Assim, além das relações estabelecidas entre as crianças, também é fundamental que se estabeleçam relações entre as próprias famílias, entre as famílias e as escolas e até mesmo entre as pessoas que

prestam serviços dentro da comunidade onde está inserida a escola. Esse trabalho em conjunto e participativo é o elemento fundamental para facilitar as transições, além de colaborar na organização curricular e funcional das escolas, nos processos formativos, nas atitudes e práticas dos profissionais e nas próprias culturas pedagógicas.

### 3.3 A CRIANÇA EM TRANSIÇÃO: DA ATIVIDADE LÚDICA À ATIVIDADE DE ESTUDO

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico Cultural, a criança é um ser ativo, competente e sujeito de suas aprendizagens, capaz de se relacionar com os adultos, com outras crianças, com os objetos, com a cultura em sua forma mais elaborada e com o mundo que está a sua volta. Por meio das condições adequadas de vida e de educação, ela é capaz de formar, desde muito cedo, capacidades, valores e sentimentos que antes julgava-se ser propriedade somente dos adultos.

Desde os primeiros instantes da sua existência, as crianças aprendem, mas cada uma aprende de um jeito próprio em cada período da vida. Desse modo, compreendemos que as aprendizagens estão vinculadas à maneira com que a criança se relaciona com o mundo que a cerca. De acordo com a teoria supracitada, o desenvolvimento não é algo que aconteça de forma natural, mas sim no contexto em que a criança participa, visto que ela é parte do seu meio. Assim, entendemos que o contexto é promotor das possibilidades e dos desafios que servirão de base para o desenvolvimento infantil.

A teoria histórico-cultural enfatiza a natureza social do ser humano, o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e da conduta humanas. Para essa teoria, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser um ser humano à medida que atua sobre a realidade e se apropria da cultura humana – o conjunto da produção humana – e a transforma (SILVA, 2017, p. 144).

Com essa afirmação, não estamos sinalizando que a Teoria Histórico Cultural seja uma teoria ambientalista, no sentido de que o homem nasce “em branco” e tudo aquilo que ele vivencia no seu entorno determinará a sua forma de existência. O que é preconizado pela teoria é que o contexto social ao qual o sujeito pertence exerce uma grande influência sobre o processo de desenvolvimento de suas capacidades, mas também existe uma participação ativa do sujeito no processo de apropriação de tudo aquilo que está no seu contexto. A cultura existe no meio em que vivemos, mas a existência desse meio, sem a ação do sujeito, não vai determinar a formação de nenhuma capacidade.

Com efeito, a aquisição dos elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade é a condição para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Em outras palavras, o desenvolvimento do sujeito não ocorre por herança genética ou por adaptação ao meio, mas pela apropriação de bens culturais produzidos e que nos foram dispostos ao longo da vida. Essa apropriação está diretamente relacionada às condições de vida e de educação das pessoas e depende da qualidade das interações sociais e da realização de atividades pelo sujeito. Logo, o conceito de atividade é assim definido por Leontiev:

Designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Segundo o autor, a atividade humana é impulsionada ou movida por um motivo e busca responder a uma necessidade. Assim, a atividade contém um motivo que está diretamente relacionado ao conjunto de ações praticadas para alcançá-lo. Em outras palavras, as necessidades são alteradas quando existem mudanças do lugar que o sujeito ocupa no âmbito das relações sociais de que participa. Sendo assim, a relação que a criança estabelece com o meio cria nela necessidades que se expressam psicologicamente sob a forma de motivos e que a mobilizam a agir. Em alguns momentos da vida, algumas atividades são mais significativas para o desenvolvimento psíquico do que outras. São as chamadas atividades dominantes, principais ou mesmo atividades guia.

As crianças passam por períodos de desenvolvimento que são marcados por atividades que as envolvem integralmente e, por meio delas, elas vivenciam grandes saltos de desenvolvimento. Essas atividades, consideradas dominantes, predominam por certo período do desenvolvimento e são modificadas à medida que surgem novas necessidades.

Ainda segundo Leontiev, a atividade dominante não é a que ocorre com mais frequência em determinada idade, mas a que mais impacto tem sobre os processos psíquicos dos sujeitos. Segundo Pasqualini (2017, p. 78),

[...] podemos compreender que as atividades dominantes em cada período de desenvolvimento são superadas na transição ao novo período, o que não significa que são eliminadas: incorporam-se como conquistas do psiquismo infantil e se requalificam em virtude das novas capacidades conquistadas, realocando-se na hierarquia das atividades infantis, isto é, subordinando-se à nova atividade dominante ao mesmo tempo em que lhe fornecem bases.

Dessa maneira, as características de um período de desenvolvimento começam a mostrar indícios ainda dentro do período que o antecede. Diante de tal percurso, a atividade dominante vai chegando ao fim como fonte de desenvolvimento de novas capacidades psíquicas. A seguir, uma nova atividade começa a aparecer como guia na transição ao novo período que está se iniciando.

A fim de esclarecer melhor tal premissa, tomamos como ilustração o período denominado de primeira infância, compreendido entre o 1º e o 3º ano de vida da criança. Nesse período, a atividade dominante corresponde à objetal manipulatória. Ao mesmo tempo, em seu interior, produz-se o princípio para a formação da próxima atividade dominante, o jogo de papéis. Todas os constituintes fundamentais dessa atividade se apresentam durante o desenvolvimento da atividade anterior. De acordo com Elkonin (1987, p. 196),

Assim, pois, no desenvolvimento infantil tem lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais, cognitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas.

Isso significa que existe uma relação entre os períodos do desenvolvimento e que a formação da esfera motivacional em um período é a base sobre a qual a esfera operacional do período subsequente se instala. Assim, em se tratando da criança no momento de transição, estamos falando de um sujeito que, nos jogos de faz de conta, ao imitar os adultos, seus comportamentos, valores e relações, forma as necessidades e motivos que caracterizarão o período subsequente, passando a interessar-se por tudo aquilo que o adulto sabe e que vai ser objeto da atividade de estudo, aproximadamente a partir dos sete anos de idade. Eis a criança na transição entre Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

Apesar de Leontiev (1987) não se dedicar à temática da periodização, sua teoria dá indícios desse processo quando defende que cada período da vida humana é movido por uma atividade dominante e que estas são mais significativas para o desenvolvimento do psiquismo do que outras. Para Leontiev e Elkonin (1987 apud FACCI, 2004, p. 66), “[...] cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade”.

Elkonin (1987) sistematizou a periodização das idades aliada ao desenvolvimento psíquico, que se manifesta por meio de atividades desenvolvidas pelo sujeito no meio em que

vive. Dessa forma, mesmo tendo desenvolvido sua teoria delimitando as idades da vida humana, não são as idades que determinam a periodização apresentada pelo autor, mas os conteúdos da vida humana. Em outras palavras, são esses conteúdos que demarcam o tipo de atividade dos sujeitos em uma determinada idade. Há sempre uma relação dialética entre desenvolvimento das capacidades fisiológicas e o meio em que acontecem.

Logo, observamos que o autor procurou também compreender como ocorre o desenvolvimento do psiquismo do ser humano. Dessa maneira, compreendemos que ele partiu do entendimento de que cada período da vida humana tem relação direta com as vivências do sujeito. Sendo assim, a criança se desenvolve mediante as relações sociais por ela estabelecidas, portanto, pela atividade humana, sendo este o ponto crucial para o entendimento das características de cada período.

Com base no entendimento da inserção da criança na sociedade, Elkonin (1987) elabora uma periodização do desenvolvimento humano elencando as atividades dominantes em cada período. Na primeira infância, a atividade de comunicação emocional direta e a atividade objetual manipulatória; na infância, o jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta e a atividade de estudo; na adolescência, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo. Não nos deteremos nas especificidades de todos os períodos, cabendo aqui um destaque maior para as atividades relacionadas ao jogo de papéis e à atividade de estudo, que são os dois períodos constituintes da fase da infância, por nós focalizada neste trabalho.

É importante ressaltar que o processo de periodização não é algo que aconteça de forma natural, seguindo uma linha evolutiva para todas as crianças e em qualquer parte do mundo, como se fosse algo orgânico e a-histórico. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o desencadeador da passagem de uma atividade para outra é o social, ou seja, está diretamente ligado às condições objetivas de vida do sujeito e às mudanças de sua posição no interior das relações sociais de que participa, à medida que suas capacidades se sofisticam.

O jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta é a atividade principal da criança pré-escolar. Essa brincadeira torna-se o elo intermediário entre a criança e o mundo dos adultos. Com o ingresso na vida escolar e assumindo o papel de aluno, desponta outra atividade na vida das crianças, a atividade de estudo, que é a atividade principal dela em idade escolar. Em nossa cultura, aproximadamente por volta dos seis anos de idade, essas duas atividades convergem uma à outra, é o momento de transição e, geralmente, esse momento coincide com a entrada da criança no 1º ano do Ensino Fundamental, momento que já representa uma mudança significativa no *status* social da criança. Nesse contexto, a atividade lúdica e a atividade de

estudo possuem características diferentes entre si, contudo, apresentam igual importância para o desenvolvimento da criança.

Desse modo, percebemos que os processos de aprendizagem vivenciados pela criança em períodos anteriores à idade pré-escolar são responsáveis por profundas alterações no seu modo de ser e de agir, resultando no aparecimento gradativo dessa nova etapa de seu desenvolvimento. Nesse sentido, a etapa pré-escolar constitui-se a partir das apropriações advindas dos conteúdos da atividade de comunicação emocional direta e da atividade objetal manipulatória, atividades estas que são características da fase compreendida entre 0 a 3 anos de idade. É nesse momento que encontramos vestígios da transição entre a etapa objetal manipulatória para a atividade de brincadeira de papéis sociais ou faz de conta, pois “na ação e manipulação com objetos, na primeira infância, está o embrião da brincadeira de papéis sociais” (LAZARETTI, 2017, p. 130).

Em um dado momento, a criança já não se satisfaz apenas em conhecer, manipular, apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos que estão a sua volta. Ela sente outras necessidades: quer apropriar-se do mundo dos adultos, das relações humanas, quer realizar as atividades feitas por eles. Em suma, anseia em conhecer cada vez mais esse mundo para melhor se integrar a ele.

Em outras palavras, a criança sente necessidade em participar do mundo dos adultos de uma forma mais ativa e, por ainda não conseguir desempenhar integralmente as ações realizadas por eles, ela cria situações análogas às vividas pelos adultos e, no faz de conta, exerce o papel do adulto. Marcolino (2017, p. 155) afirma que

O conteúdo principal da brincadeira são as relações sociais entre as pessoas que a criança conhece a partir de seus múltiplos vínculos com a realidade (as relações com a família e a comunidade em que vive, o que conhece por meio da literatura, da televisão, das histórias em quadrinhos etc.). Por isso, podemos compreender a brincadeira como a criação de uma situação imaginária para representar papéis sociais.

Neste contexto, consideramos o brincar como um elemento indispensável à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. O brincar promove o desenvolvimento da imaginação, da percepção, do pensamento, da criatividade, do controle da vontade dentre outras funções psíquicas que só se manifestam externamente porque aconteceram mudanças na personalidade e na consciência da criança.

No que diz respeito a essa questão, Vigotski (2008) caracteriza o brincar como um importante elemento para o desenvolvimento das crianças, considerando que é por meio dele

que elas adquirirão as noções de ação real e também de moralidade, pois partindo das brincadeiras, as crianças estabelecerão regras que vão sendo internalizadas e também reinterpretem certos papéis presentes na cultura da qual fazem parte.

Ao brincar, a criança se apropria das formas sociais de uso dos objetos, das palavras e expressões, dos costumes, dos valores da vida grupal. Assim, podemos dizer que o brincar é uma forma privilegiada de inserção na cultura. Brincando, a criança desenvolve a sua memória voluntária, a sua atenção. Enriquece a sua percepção, a sua linguagem. Estabelece relações que sofisticam o seu pensamento. Aprende a representar simbolicamente as ações do mundo adulto e torna-se capaz de, por meio da imaginação, projetar novas ações. Além disso, o brincar contribui para a formação de sua identidade pessoal e grupal e da consciência das próprias possibilidades. Em cada cultura, o brincar auxilia a formação de capacidades humanas importantes para as vivências sociais do grupo (BISSOLI, 2007, p. 16).

Como vimos, cada nova etapa, paulatinamente, nasce dentro de uma outra. Assim, nas atividades características da idade pré-escolar já surgem indícios da atividade de estudo, mesmo essa não se apresentando como sua atividade dominante. Com efeito, nesse processo de transição entre essas duas atividades ocorre uma contradição entre o modo de vida que a criança tem, já que a etapa pré-escolar é marcada pela sua dependência em relação aos adultos, enquanto na etapa escolar ela se torna mais autônoma para algumas atividades.

Nesse sentido, Pasqualini (2014), ao citar Davidov (2008), discute que a atividade de estudo é aquela mediante a qual, seguindo as orientações do professor, a criança se apropria de forma sistemática do conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (ciência, arte, filosofia) e das habilidades que são necessárias para atuar nessas áreas da prática social.

Compreendemos que, ainda que a transição entre as etapas faça parte do processo de desenvolvimento da criança, ela não deve acontecer de forma sobressaltada, afinal a atividade de brincar não deve invalidar a atividade de estudo ou vice-versa. Em outras palavras, ao trabalharmos com as crianças os conteúdos escolares, não podemos retirar delas o que há de infantil. Assim como, ao trabalharmos com atividades lúdicas, não estamos retirando da criança o direito que ela tem de ter acesso ao conhecimento sistematizado.

Para Elkonin (1969), ingressar na escola obrigatória marca também a mudança da posição social da criança, ela passa a ser aluno, com deveres, direitos e responsabilidades, começa a ter contato com conteúdos escolares mais elaborados. Essa modificação no papel social também leva à mudança na atividade dominante, pois a criança passa a estabelecer uma relação com a realidade por meio da atividade de estudo.

Diante de tais observações, percebemos que a política educacional que ampliou o Ensino Fundamental e inseriu a criança de 6 anos nessa etapa, deu origem a um número significativo



de debates entre profissionais e pesquisadores da área, visto que as crianças que acabaram de ingressar no 1º ano não podem assumir um papel único de alunos, que se sobreponha à sua condição primária de crianças. Afinal, mesmo frequentando as salas do 1º ano, elas continuam sendo, incontestavelmente, crianças. Meninos e meninas que têm necessidades intrínsecas de brincar, criar, pular, subir, descer, correr, fantasiar e exercitar a sua imaginação; enfim, interagir com o mundo de uma maneira lúdica, não deixam de uma hora para outra de serem sujeitos que têm necessidade de brincar, para imediatamente passar a assumir responsabilidades mais voltadas para o aspecto escolar.

Nesse sentido, a dicotomia que já era presente entre o brincar e o educar na Educação Infantil intensifica-se no 1º ano do Ensino Fundamental, quando meninos e meninas são colocados em situações rotineiras e formais de ensino precoce, sendo-lhes retirados o tempo e o espaço que eles e elas teriam para serem crianças.

O que vemos é que, embora a Lei nº 11.274 de 2006 tenha ampliado a duração do Ensino Fundamental, na prática, ela não considerou as especificidades das crianças de seis anos, visto que as crianças advindas da Educação Infantil faziam parte de um outro contexto com um currículo diferente do Ensino Fundamental. Torna-se urgente que a escola invista na promoção de atividades lúdicas que contemplem as peculiaridades das crianças de seis anos e não somente proporcionem atividades rotineiras com material xerocopiado, solicitando a prática de cópias, ditados e pinturas mecânicas que não ampliam sua capacidade cognitiva, psicológica, motora e afetiva.

Dessa forma, podemos afirmar que a criança de seis anos, que passou a fazer parte do Ensino Fundamental, precisa ser compreendida não como um sujeito a quem faltou conteúdo e vivências da Educação Infantil, tampouco um sujeito que deverá ser preparado, nesse 1º ano do Ensino Fundamental, para as demais séries, considerando que toda criança possui um ritmo de aprendizagem diferenciado (BRASIL, 2007).

Diante disso, Melo (2019) afirma que é preciso desmitificar a ideia de que o brincar, assim como as demais atividades lúdicas, não auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, é preciso compreender a real função do brincar como uma ação que visa ao desenvolvimento das crianças. Para ele,

[...] existe a necessidade urgente da inserção de brincadeiras e práticas lúdicas no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois este se constitui como um direito inalienável da criança, além disso, estas atividades auxiliam no desenvolvimento cognitivo da criança e também ajudam na aquisição de outras competências, a exemplo das habilidades motoras e das interações sociais tão importantes nessa etapa da educação básica (MELO, 2019, p. 320).

Marega e Sforzi (2011, p. 149) consideram necessário que, na organização do ensino do 1º ano do Ensino Fundamental, as atividades lúdicas e de estudo “[...] estejam entrelaçadas, enriquecendo-se mutuamente”. Ainda de acordo com as autoras, a forma como o ensino é organizado pode contribuir para impedir crises, já que estas podem ser geradas pela ruptura repentina da atividade lúdica, que geralmente acontece porque a criança legalmente passou a frequentar essa nova etapa de escolarização.

Na prática escolar, é possível perceber que essas duas atividades, a lúdica e a de estudo, são consideradas antagônicas, estando aparentemente separadas; como se a primeira pertencesse exclusivamente à Educação Infantil e a segunda ao Ensino Fundamental. Mas, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é possível perceber a proximidade entre as duas atividades, visto que uma dá continuidade à outra, ou seja, a atividade de estudo é a continuação da atividade lúdica. Como já mencionamos, é por meio da brincadeira de papéis sociais que as crianças se interessam em representar diferentes funções sociais e é a partir do contato com os conteúdos escolares que a criança sente necessidade não só de agir como os adultos agem, mas também de saber o que os adultos sabem.

As mudanças que acontecem no sistema de relações das crianças, nesse momento de transição de atividades de um período de desenvolvimento para outro, por vezes, são demarcadas por crises. Essas, geralmente, surgem no limite entre as idades e marcam o final de uma etapa do desenvolvimento e o começo da etapa vindoura. De acordo com Facci, “as crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágio, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superaram este modo de vida” (FACCI, 2006, p. 20).

A transição de uma atividade para outra amplia o círculo de conhecimento da criança, portanto, é um momento de salto qualitativo no desenvolvimento psicológico. Um momento que, por isso mesmo, não deve ser compreendido como algo negativo, mas como um período rico em avanços em seu desenvolvimento psíquico (MAREGA; SFORZI, 2011).

Leontiev (2004) afirma que as crises que ocorrem em cada etapa de desenvolvimento podem ser superadas, ou até mesmo podem deixar de existir, caso o processo educativo tenha um acompanhamento coerente com as especificidades do momento, ou seja, caso haja um direcionamento que considere as estruturas mentais que estão sendo elaboradas no período de transição de um estágio para o outro.

Na próxima subseção, veremos como os pressupostos pedagógicos, tempos e espaços podem ser fortes contributos para que o momento de transição ocorra sem maiores transtornos ou perdas no processo de desenvolvimento da criança.

### 3.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TRANSIÇÃO: TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR

Como vimos discutindo até aqui, a promulgação da Lei Federal nº 11.114 de 2005 incluiu a criança com 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental e a Lei nº 12.796 de 2013 tornou obrigatória a Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, ou seja, da Educação Infantil (pré-escola) até o Ensino Médio. Sendo assim, a criança com idade cronológica de 6 (seis) anos, que pertencia à primeira etapa da Educação Básica, passa a ser matriculada automaticamente no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa mudança de etapas, oficialmente, passa a ser vista como um momento de transição que precisa ser cuidadosamente planejado por todos os envolvidos no processo educativo, a fim de torna-se um momento de conquistas e aprendizagens.

Essas determinações trazidas pelas leis não trazem mudanças apenas de cunho espacial para as crianças dessa faixa etária, já que, num passado bem próximo, elas frequentavam a Educação Infantil e agora passam a frequentar o Ensino Fundamental. Adequações curriculares, administrativas, pedagógicas, materiais, físicas precisam ser pensadas para receber meninas e meninos com 6 (seis) anos de idade, que, apesar de agora pertencerem à segunda etapa da Educação Básica, continuam sendo crianças que necessitam ser atendidas em suas necessidades e a escola precisa garantir condições para o desenvolvimento pleno da infância. No que diz respeito ao atendimento da criança de 6 (seis) anos, Arce e Martins (2007, p. 38) afirmam que:

O Ensino Fundamental deve ser repensado em seu conjunto, no que se inclui a revisão dos projetos políticos-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas, etc.

Posto isso, discutiremos como a organização do espaço e do tempo pedagógico podem contribuir para que o momento da transição seja conduzido de forma harmoniosa, sem rupturas ou traumas, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, visto que as escolas têm, na organização de espaços e tempos, ferramentas pedagógicas muito importantes, que necessitam ser pensadas e planejadas para que meninos e meninas assumam o protagonismo necessário para o seu pleno desenvolvimento.

Iniciaremos essa discussão abordando questões referentes ao elemento pedagógico espaço e, em seguida, às reflexões acerca do elemento pedagógico tempo.

Sabemos que um dos objetivos da implantação da Lei Federal nº 11.274, de 2006, foi o de garantir às crianças brasileiras, principalmente as advindas de classes sociais mais

desfavorecidas, o direito de acesso à escolarização obrigatória o mais cedo possível, já que a Educação Infantil, até aquele momento, ainda não era uma etapa obrigatória no país. No entanto, a materialização da referida lei não aconteceu com tanta rapidez quanto a sua aprovação e não garantiu uma estruturação adequada para atender essas crianças, uma vez que havia a necessidade de inúmeras mudanças para atender as especificidades das crianças de seis anos no sistema educacional. Uma dessas adequações correspondia à garantia de estrutura física condizente com os objetivos propostos e com os sujeitos a que se destinava.

É fato que as escolas são construídas obedecendo a uma estrutura física <sup>3</sup>padrão nacional, um modelo arquitetônico único e inquestionado, ao qual todas as crianças precisam se adaptar, independentemente do local onde moram, da sua cultura, da sua história, da sua faixa etária, tamanho e individualidade. As escolas não são, pois, pensadas e organizadas estruturalmente para acolher e integrar a criança a um ambiente que também lhe pertence. Nesse sentido, seria importante que os envolvidos direta ou indiretamente na construção e reforma das escolas tivessem como objetivo construir espaços agradáveis e que estivessem voltados ao atendimento das demandas das crianças.

Desse modo, ratificamos que os espaços não podem ser pensados obedecendo a um único padrão, como se todas as crianças fossem iguais, mesmo que essas escolas pertençam à mesma rede de ensino, pois cada criança é única e possui características próprias, bem como as turmas que compõem cada instituição. O padrão estabelecido acaba aniquilando toda a forma de expressão da criação e experiências individuais e coletivas, tendo em vista as características da comunidade a que cada escola pertence.

A entrada da criança com seis anos no Ensino Fundamental deixou mais evidente essa ausência de cuidados no que concerne à organização do espaço físico escolar, visto que os espaços continuam sendo os mesmos daqueles oferecidos às crianças maiores. Não há neles lugar para o lúdico, para a brincadeira, para o correr, para a criatividade, para a descoberta e nem para a imaginação.

Tudo muda com a entrada para o 1º ano. É como se as crianças perdessem o *status* de crianças e se tornassem unicamente alunos, com obrigações e deveres escolares a cumprir. As

---

<sup>3</sup> Embora o PNE (2014-2024) estabeleça metas e estratégias que preveem melhorias na infraestrutura das escolas a fim de alcançar avanços educacionais na atual década, muitas escolas ainda funcionam sem ambientes adequados, inacessíveis e com recursos escolares que não incluem a diversidade e nem atendem as necessidades dos estudantes brasileiros. De acordo com o Censo Escolar (OLIVEIRA, 2021), em 2019, 3,5 mil escolas públicas não tinham banheiros, o que representava 2,4% do total. Em 2020, esse número aumentou para 4,3 mil, correspondendo a 3,2% do total. Além disso, 35,8 mil escolas de todo o território brasileiro seguem sem coleta de esgoto, equivalendo a 26,6% do total.

múltiplas linguagens, exaltadas na Educação Infantil, limitam-se, no início do Ensino Fundamental, ao aspecto cognitivo. E tudo acontece num curto espaço de tempo. Até novembro é permitido correr pela sala<sup>4</sup>, beber água quantas vezes sentir sede, levantar-se para interagir com a professora, com os colegas e com os materiais, visitar os vários cantinhos da sala. Após as férias do começo do ano, nada disso lhes é mais permitido; ficar sentado e calado é a ordem geral; falar e levantar só quando lhes for autorizado. É preciso controlar as vontades e desejos para se enquadrar ao grupo, visto que agora, ainda que continuem crianças, elas estão na “escola dos grandes”.

Partindo dessa abordagem, é urgente que a escola organize espaços flexíveis e versáteis, que possibilitem experiências reais e imaginárias a cada uma das crianças que por ele transitam, independente de terem cinco, seis ou sete anos ou de pertencerem à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental. Ambientes acolhedores e prazerosos que proporcionem a criação da autoconfiança, de novos saberes, novas relações e experiências, que favoreçam o autoconhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades, a fim de que o processo de transição não seja sentido como um momento de ruptura, mas sim como um momento de continuidade de aprendizagens entre as duas primeiras etapas da escolarização.

Nesse momento faz-se necessário uma distinção a respeito dos termos espaço e ambiente para prosseguirmos nossa explanação. Segundo Zabalta e Fornero (1998), apesar de serem conceitos intimamente ligados, quando falamos em espaço estamos nos referindo a locais onde as atividades acontecem e que se caracterizam pelos objetos, móveis, materiais e por sua decoração. Dessa forma, o termo diz respeito às questões físico-materiais como os elementos de cor, texturas, piso, altura das janelas, altura das maçanetas das portas, as louças do banheiro, a dimensão métrica das salas, corredores, refeitórios, banheiros, hall de entrada; a interligação entre estes espaços; o desenho arquitetônico e suas formas.

Quando nos referimos ao termo ambiente, estamos tratando do conjunto formado por esse espaço físico e pelas relações que se estabelecem nele, que envolvem os fatos e as relações que se estabelecem entre crianças e adultos. Nesse sentido, devemos considerar as relações entre: criança/criança, criança/adulto, criança/espaço, criança/tempo de permanência na escola, criança/relação com os elementos que estão dispostos no espaço.

---

<sup>4</sup> Sabemos que nem sempre as escolas de Educação Infantil permitem que as crianças gozem de liberdade para ir e vir autonomamente, ainda que toda a documentação oficial preconize seu protagonismo e as interações e a brincadeira como eixos da prática pedagógica. Com a intenção de antecipar aprendizagens e de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, o direito ao brincar e às experiências que promovem a educação integral são, muitas vezes, negadas às crianças da Educação Infantil.

As questões que envolvem o espaço possuem influência direta sobre o ambiente e esse, conseqüentemente, se reflete no espaço. Como sugerido pelos autores, o espaço escolar configura-se como um ambiente de aprendizagem. Sendo assim, utilizaremos, neste texto, indistintamente, uma ou outra denominação, por entender que ambas podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Horn (2004, p. 28) reitera que:

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

A organização dos espaços escolares é muito reveladora. A forma como são dispostos os móveis, os objetos e os materiais nos contam muito sobre a concepção de criança e de educação que orienta a prática pedagógica de professoras e professores. Diante disso, a forma como se planeja e organiza o espaço pode se tornar um elemento promotor ou limitador das atividades infantis.

Um espaço escolar com condições estruturais restritas, sem uma organização condizente com as expectativas das crianças, que não promove o acolhimento, a motivação, a criatividade e o desafio, indubitavelmente, limitará suas atividades e não permitirá que as crianças sejam sujeitos do seu próprio desenvolvimento.

Em relação a isso, podemos tomar como exemplo que um espaço organizado por mesas e cadeiras enfileiradas nos revela que, nele, o movimento de meninos e meninas não é considerado. Seguimos salientando que a própria decoração do ambiente nos revela muito. Professoras e professores, no desejo de promover um ambiente bonito e agradável, decoram a sala com múltiplos cartazes e outros enfeites produzidos por eles, mas que, de fato, não possuem significado para aquele grupo de crianças.

Sendo assim, a sala fica repleta de elementos que não representam efetivamente os interesses das crianças que passam boa parte do seu dia naquele espaço. Segundo Horn (2004, p. 15), “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como adultos e crianças ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Partindo do pressuposto de que a criança é um sujeito ativo, criativo, capaz de se expressar de diferentes formas e de participar ativamente da produção da cultura, torna-se necessário o estabelecimento de uma relação que lhes permita participar e organizar o espaço educativo junto com seus professores e professoras. A organização do espaço, então, deve ser

resultado da relação estabelecida com as crianças, elas precisam ser consideradas em suas diversas formas de manifestação de aprendizagem. Nesse sentido, Folque (2017, p. 53) enfatiza que:

Não podemos esquecer que a aprendizagem, numa perspectiva histórico cultural, não é algo que se dê de dentro da criança, mas sim no contexto em que ele participa. Assim, as possibilidades de mudança na participação, ou seja, de aprender, são determinadas pelas oportunidades que as crianças têm verdadeiramente de participar.

A importância da participação das crianças nesse processo é condição indispensável, visto que devem estar presentes suas dúvidas, anseios, descobertas e seus interesses na organização do espaço. Ao participar desse momento e perceberem que suas produções e contribuições são valorizadas, o sentimento que prevalece na criança é de pertencimento, gerando vínculo com tudo que foi construído com sua participação.

É direito da criança participar de um ambiente agradável, saudável, seguro e acolhedor, que a estimule e auxilie na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo assim, o espaço deve levar em consideração os interesses da criança, oferecendo-lhes situações diversas que ampliem as possibilidades de exploração e pesquisa, permitindo-lhes o exercício da autonomia, da iniciativa, da criatividade, da liberdade e da livre escolha. Para compor este espaço, todo tipo de material e objeto promotor de desenvolvimento é bem-vindo.

Assim, não se faz necessário dispor de materiais caros e sofisticados para atingir esse objetivo. Podemos dispor de objetos que fazem parte da cultura para que possam ser manuseados, explorados e reinventados pelas crianças. É permitido usar brinquedos, caixas de vários tamanhos, pedrinhas, pedaços de madeira, de tecidos, folhas, sementes, tampinhas de garrafa, revistas, sacolas, potinhos de diversos tamanhos dentre outros objetos que ampliem seu referencial cultural. De acordo com Singulani (2017, p. 131), “[...] esses materiais, quando oferecidos para a livre manipulação das crianças, podem contribuir, ainda, para despertar nelas uma atitude curiosa frente às coisas e ao mundo ao redor”.

O espaço deve estar organizado para propor desafios cognitivos e motores que possibilitarão que as crianças avancem no desenvolvimento de suas potencialidades, considerando que esses desafios provocam, nas crianças, o exercício do pensamento, da atenção, da percepção, da memória, da fala e de outras formas de comunicação. “Para a criança, o espaço é o que ela sente, o que vê e o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão:

é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar (SILVA *et al.*, 2015).

Segundo Souto *et al.* (2015), é importante conhecer e compreender o grupo de crianças com o qual estamos trabalhando, a fim de que possamos organizar um espaço educativo que considere as subjetividades, assim como suas limitações. Sem essa preocupação, não há como pensar em atividades que estimulem o desenvolvimento. Isso significa que devemos pensar em atividades que se adequem ao estágio de desenvolvimento das crianças, considerando aquilo que já foi alcançado por elas e que compõe seu nível de desenvolvimento real, mas também as capacidades em processo de formação, que se mostram nas atividades que a criança não consegue realizar autonomamente, mas que consegue em parceria – e que compõem a sua zona de desenvolvimento iminente.

O ambiente escolar, como vimos, envolve emoções, sentimentos, afetos, curiosidades, experiências e vivências. Logo não é algo estático e pode ser modificado. Ele deve estar em constante mudança para que possa atender às necessidades, interesses e descobertas de crianças e adultos que também estão em constante mudança, partindo de suas vivências e da sua cultura. Portanto, deve ser organizado contemplando as dimensões do lúdico, do artístico, do afetivo e do cognitivo. Um espaço esteticamente organizado educa a sensibilidade para o belo e, por essa razão, é fundamental para o desenvolvimento crítico das crianças, desde muito cedo.

Nessa abordagem, Ceppi e Zini (2013, p. 46) afirmam que “[...] o ambiente escolar deve ser passível de receber manipulações e transformações tanto de adultos como de crianças, e deve estar aberto para diferentes usos”.

Fornero (1998, p. 139) ressalta que o ambiente escolar pode ser considerado um educador que deve estar à disposição tanto da criança como do adulto, mas, para que isso aconteça, precisa ser planejado intencionalmente pelo/pela professor/professora. Caso contrário, ele pouco contribuirá como um instrumento para a promoção do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o professor deve ser visto como alguém mais experiente que aprende e permite ao educando aprender de forma lúdica. Assim, precisa tornar a organização do mobiliário e dos espaços sua aliada no processo educativo. Ao atrair a atenção e estimular a atividade autônoma das crianças no espaço escolar, o professor tem a oportunidade de observar a turma, dar atenção para as crianças que necessitam mais dele, bem como oferecer ajuda àquelas crianças que apresentam maiores dificuldade em realizar alguma atividade.

Apresentar para as crianças cada material trazido para a sala, colocá-los na altura das suas mãos e dos seus olhos, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as



regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília, são atitudes tomadas por professoras e professores que interferem diretamente nas vivências das crianças, visto que é na relação com as pessoas e com a cultura que elas se humanizam. Logo, é fundamental refletirmos sobre quais objetos culturais presentes no espaço escolar promovem seu máximo desenvolvimento.

O fato de materiais estarem acessíveis às crianças favorece, ainda, a melhor utilização do tempo escolar, já que as crianças terão autonomia para realizar suas atividades sem precisar da presença do professor ou da professora a todo momento. Assim, a organização do tempo na escola da criança também necessita de uma sistematização intencional e planejada para que promova desenvolvimento, aprendizagem e emancipação das crianças.

Não somente a organização do espaço escolar, mas também a do tempo revela as concepções de criança, escola e de educação que subsidiam os fazeres pedagógicos. A gestão do tempo interfere diretamente nos processos que têm lugar no cotidiano de meninos e meninas. A partir desse momento, abordaremos o elemento pedagógico tempo como um aspecto importante do processo de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No que concerne à entrada das crianças com seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental, o documento Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais (2004) recomenda que as escolas que seguem sua estrutura baseada na seriação não transformem esse novo ano em mais uma série, seguindo as mesmas características e a natureza da 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos.

O documento orienta que as escolas prevejam, nos seus Projetos Políticos Pedagógicos, estratégias que possibilitem maior flexibilidade dos seus tempos, com menos cortes e mais continuidade entre as etapas. Estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento da criança, possibilitando a elas uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

A concepção de tempo está entrelaçada por uma gama de significados que dependem do contexto cultural, filosófico, científico, religioso, antropológico no qual está empregado. Aqui, nos remetemos ao tempo escolar enquanto instrumento de gestão educativa. Por essa razão, é importante pensar nos diferentes tempos da escola: o tempo institucional, o tempo da criança e o tempo do professor.

Considerar o tempo da infância na escola não é algo muito simples, já que adultos e crianças o significam sob perspectivas distintas. Aliás, como destaca Norbert Elias, o tempo é um dado sociológico e

[...] toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se, no

decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade (ELIAS, 1998, n.p.).

A escola configura-se, assim, como forte disciplinadora das crianças em relação ao tempo, o que tem direta influência sobre sua adaptação à sociedade e sobre a formação de sua personalidade, embora nem sempre haja consciência dos professores e professoras em relação a isso.

Ora, a forma como as crianças entendem o tempo não é a mesma como os adultos a concebem, o tempo delas não é o tempo cronológico, o tempo *chrónos* (KOHAN, 2008), que funciona conforme a marcação dos relógios, mas é um tempo que tem relação com o prazer, com a fruição, com a intensidade dos momentos vividos, o tempo *aión* (KOHAN, 2008). Logo, as crianças o vivem de maneira intensa, com uma infinidade de possibilidades. “O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona” (CARVALHO, 2015, p. 124).

Nesse sentido, Barbosa (2006) reitera que as crianças precisam ser respeitadas nos seus tempos: tempo de adaptação, tempo de ócio, tempo de descanso, tempo de entrar e sair de uma brincadeira, tempo de iniciar, parar, finalizar ou retomar uma atividade, tempo de descoberta, de fantasia, de brincar livremente, de reivindicar, de expor ideias, de compartilhar espaços com seus pares etc.

Contrariando essa perspectiva, o que vemos nas escolas são professores que utilizam o tempo como mero organizador do cotidiano. Dessa maneira, o que temos no espaço escolar são organizações temporais que refletem rotinas rígidas que em nada condizem aos modos como o tempo é significado pelas crianças. Segundo Ferrarini *et al.* (2016, p. 1027),

[...] as experiências infantis rompem com essa perspectiva progressiva do tempo, prescrita em muitos espaços. Em se tratando de crianças, a escola configura-se como um desses espaços sociais, no qual emergem experiências em que rupturas com o tempo *chronos* se tornam possíveis. Seu caráter normalizador, que determina o quê, quando e como se deve aprender, contribui para reforçar a visão linear e etapista da vida.

Os tempos escolares são organizados de forma a impossibilitar o tempo *aión*, em virtude da busca desenfreada pela obtenção de resultados esperados por políticas e programas do governo e de organismos multilaterais. Considera-se a escola o reino absoluto do *chrónos*, tudo segue uma cronologia com: horas, dias, períodos, semestres e anos escolares. Nesse sentido, os

tempos são previamente pensados, planejados e regulados com a finalidade de ordenar e operacionalizar as ações cotidianas e de disciplinar os sujeitos a uma determinada lógica que não considera sua subjetividade.

Com essa prerrogativa, as crianças sofrem constantes pressões em função dos resultados esperados. Seus corpos e suas infâncias viram objeto de manipulação e planejamento das instituições, que, com suas estratégias descontextualizadas, torna-as instrumentos em prol de alcançar melhores índices educacionais nos rankings nacionais e internacionais.

Convivemos com uma prática escolar que desconsidera que o tempo de aprender de meninos e meninas é único, particular e não corresponde ao tempo determinado e programado pela escola. Mas no espaço institucional, o tempo é unificado para todos. Tem hora para desenhar letras, aprender os números, para copiar a tarefa do quadro, para pintar, levantar, falar, ir ao banheiro e, às vezes, para brincar.

Assim, na tentativa de padronizar seu cotidiano, as escolas buscam manter regularidades, homogeneizando crianças. Nesse sentido, as crianças são tratadas como se fossem absolutamente iguais, não só no quesito relacionado à idade, mas também referente à forma como aprendem, a seus interesses e necessidades. Segue-se um padrão de atividades que precisam ser realizadas ao mesmo tempo, no mesmo ritmo e, de preferência, seguindo um modelo pré-definido pela escola.

Isso se torna mais evidente quando analisamos a forma como hoje está estruturada a organização curricular dos alunos que frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental na rede estadual do Amazonas.

Observando as experiências cotidianas das crianças que ingressaram no 1º ano, nos diversos momentos de assessoramento pedagógico que nos foram oportunizados pela função de assessora pedagógica dos anos iniciais, de 2013 até 2019, na Secretaria de Educação e Desporto, nos foi possível observar que as ações das crianças são reguladas por tempos fixos estabelecidos pelas instituições.

A forma como as escolas estaduais estruturam o seu tempo pedagógico nas turmas de 1º ano deixa ainda mais evidente a ausência de preocupação com o tempo da infância vivida nas escolas do Ensino Fundamental. Observamos uma busca intensa e antecipada pelo desenvolvimento do aspecto cognitivo da criança, o que indubitavelmente compromete seu tempo de infância, privando-a da liberdade de ser ela mesma, de viver profundamente suas experiências. Ora, resta-nos questionar: sem poder ser sujeitos de sua vida, rigidamente controlada pelos adultos, de que forma as crianças podem desenvolver seu pensamento? Ou,

ainda: a que forma de pensar e de participar nossas escolas estão condicionando as nossas crianças?

A Resolução nº 20, de 2013, do Conselho Estadual de Educação, aprovou a estrutura curricular do Ensino Fundamental de nove anos, a qual apresenta uma divisão disciplinar que se organiza por horas semanais e anuais de aula por componente curricular. Sendo assim, as crianças do 1º ano dessa etapa da educação têm seus tempos regulados por horas/aulas que correspondem a disciplinas distintas, que, na grande parte das vezes, são ministradas por professores diferentes, visto que os tempos de aulas desses profissionais são organizados seguindo uma distribuição que está diretamente ligada ao seu Horário de Trabalho Pedagógico (HTP).

**Quadro 10** – Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos – Capital e Interior

Legislação	Base Comum Nacional	Área do Conhecimento	Dimensão Globalizada Interdisciplinar	1º ano	
				Semanal	Anual
Lei Federal nº 9394/96. Lei nº 11,274/06. Res. CNE/CEB nº 4/10 e nº 7/10 Res. CEE/AM nº 78/00, nº 98/05 e nº 100/06		Linguagens	L. Portuguesa	8	320
			Artes	1	40
			E. Física	2	80
		Ciências Naturais e Matemática	Matemática	5	200
			Ciências	1	40
		Ciências Humanas e Sociais	História	1	80
			Geografia	1	40
Ensino Religioso	E. Religioso	1	40		
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>				20	800

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021), a partir da matriz curricular do Ensino Fundamental de 9 anos.

Nesse contexto, dependendo do número de turmas de uma escola e da forma como a gestão escolar organiza os tempos de aulas, em uma única turma de 1º ano é possível que as crianças tenham até oito professores diferentes. Assim, o tempo da escola tem se caracterizado por uma arregimentação disciplinar, segundo a qual há hora para estudar Língua Portuguesa, hora para estudar Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Ensino Religioso, tudo bem compartimentado. Em uma situação como essa, nenhum professor tem condições de conhecer a criança e de atuar junto a ela de forma individualizada. Como fica a transição da uma etapa a outra se nenhum adulto tem a possibilidade de conhecer as crianças com que trabalha?

Se não há uma continuidade no processo educativo, visto que cada atividade é sempre interrompida pela próxima aula, independente da intensidade que esteja sendo vivida pela criança, que lugar ocupa a criança no processo? Ouvem-se os mesmos comandos durante todo

o dia: agora é hora disso; agora é hora daquilo; acabem logo, já é tarde; agora vamos fazer outra coisa; é para fazer mais rápido; se não terminarem não irão brincar; agora é a vez do outro professor e etc.

Embora a organização do tempo nas instituições escolares seja imprescindível para o planejamento institucional, é preciso que ela seja objeto de questionamento e de uma construção que envolva a participação de todos, de modo a atender as especificidades das crianças. A proposição é que seja concedido às crianças um tempo que lhes permita participar, de um tempo pessoal de aprendizagem (CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, a escola precisa proporcionar, para as suas crianças, tempos diversos, nos quais elas possam também fazer suas escolhas. Para isso, é imprescindível que as crianças participem do planejamento da rotina da sala de aula, sugerindo, escolhendo e propondo de que forma, em que espaço e com qual duração as atividades podem ser realizadas.

Partindo do pressuposto de que as crianças são competentes e capazes de participar com suas diferentes linguagens na tomada de decisões sobre situações que lhes dizem respeito, ratificamos a importância das rodas de conversa como uma prática dialógica que possibilita à criança participar ativamente do processo de aprendizagem e das experiências a serem vividas na escola. Silva (2017, p. 147) afirma que, “[...] quando a criança fala e é ouvida, quando ouve as outras pessoas, quando propõe, discute, sugere e avalia, cria para si novas necessidades, potencializa suas aprendizagens, se desenvolve e se humaniza”.

É importante que a escola entenda as crianças como produtoras de cultura, de teorias e de hipóteses, acompanhando-as no seu processo de desenvolvimento e não fechando os seus campos de possibilidades.

Nesse sentido, torna-se primordial ouvir os pontos de vista de meninos e meninas no que diz respeito à organização do tempo na escola. Isso não é um mero consentimento outorgado para uma infância desvalida, mas trata-se, sobretudo, de um direito das crianças que frequentam as escolas brasileiras.

Isso posto, somos provocados a repensar os espaços e tempos da escola. Sendo assim, escutar as crianças de forma sensível é uma alternativa para que possamos pensar a organização do tempo na escola não unicamente como tempo de ler, escrever e fazer contas, mas como tempos de outras experiências e convivências, que acontecem não só no espaço e no tempo da sala de aula, mas em todos os ambientes da escola, sejam eles os corredores, pátios, refeitórios ou no parquinho. “Tempo e espaço são dimensões que se interpenetram e, nesse entrelaçamento, produzem sentidos, culturas e histórias” (FERRARINI *et al.*, 2016, p. 1039).

Os conflitos vividos pelas crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental mostram a necessidade de a escola reconhecer cada indivíduo em suas múltiplas dimensões, não restringindo sua condição apenas à de aluno. Tempos e espaços devem ser organizados para atender as crianças, a fim de que possam aprender e desenvolver-se em todas as dimensões humanas. À escola cabe refletir sobre a utilização desses elementos pedagógicos e sobre a oferta de atividades que propiciem aprendizagens significativas, permeadas pelo lúdico e que respeitem as especificidades infantis.

Sendo assim, torna-se necessário que a escola garanta tempos e espaços adequados para os momentos de viverem as suas infâncias. Seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, é esperado que as propostas pedagógicas valorizem as múltiplas linguagens das crianças, levando em consideração os saberes prévios e o contexto social e cultural no qual elas estão inseridas.

### 3.5 AS (DES)ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Como já visto no item 2.1 desta seção, a transição escolar é discutida nos documentos oficiais desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1997). Os documentos que se seguiram após esse mostram a preocupação com o processo e a necessidade de articulações e continuidades na trajetória escolar das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental.

Na prática escolar, não foi possível concretizar tudo o que havia sido postos nos documentos oficiais, visto que a ampliação do Ensino Fundamental aconteceu sem o devido preparo e pautada numa organização política pouco clara, muitas vezes mais direcionada por interesses econômicos, sem respeito aos docentes, às famílias e tampouco ao processo de aprendizagem e desenvolvimentos das crianças.

Assim, embora a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental consista em um momento especial para o desenvolvimento da criança, considerando o fato de que elas mudam não somente de contexto, mas, sobretudo, porque assumem um novo papel social ao adentrarem nessa nova etapa da Educação Básica, concretamente, muito pouco foi realizado para a materialização do que os documentos preveem.

É importante ressaltar que, em virtude da não realização da pesquisa empírica, pelos motivos já apresentados no item 1.2 desta dissertação, apresentamos aqui pesquisas já realizadas em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental que exemplificam a

desarticulação existente entre essas duas etapas, bem como a necessidade de articulação entre elas, objetivando a continuidade do processo educativo da criança.

A descontinuidade entre as duas primeiras etapas do Ensino Fundamental é enfatizada na pesquisa empírica de Neves (2010), intitulada “Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso”. A pesquisa investigou como foi vivido o processo de transição de um grupo de crianças de uma escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental. O estudo baseou-se na abordagem etnográfica e os dados da pesquisa incluíram anotações no diário de campo; gravações em áudios e vídeos, entrevistas informais e semiestruturadas com professoras e alunos e observação participante.

A pesquisa mostrou que a passagem da escola de Educação Infantil para a de Ensino Fundamental demandou grandes adaptações por parte do grupo de crianças sujeito, visto que vivenciaram práticas pedagógicas bem distintas umas das outras nas duas instituições. Os aspectos que mais sobressaíram nesse processo relacionaram-se às rotinas, aos artefatos culturais presentes na sala de aula, ao processo de construção do conhecimento e aos posicionamentos das professoras e crianças nas duas escolas.

Na escola de Educação Infantil, a rotina se organizava a partir do uso do espaço e do tempo pedagógico, valorizando as rodas de conversa, as brincadeiras (jogos de faz de conta e jogos com regras) e as atividades artísticas das crianças (roda de história e dramatização). Era permitida a livre circulação e expressão para interagir em diferentes momentos e espaços com toda a variedade de artefatos culturais que estavam presentes no ambiente e ao alcance de suas intervenções. As diversas atividades coletivas realizadas aconteciam obedecendo o ritmo de cada criança, ou seja, após terminar uma proposta coletiva, elas poderiam utilizar os artefatos culturais da sala para iniciar outras atividades.

Na escola do Ensino Fundamental, de forma contraditória, o uso do tempo era bem marcado e o espaço institucional era bem reduzido, assim como também era limitada a variedade e quantidade dos artefatos culturais presentes no espaço da sala de aula. A rotina era estruturada sem permitir oportunidades de diálogos entre as crianças, a quem era solicitado que permanecessem sentadas, realizando atividades xerocadas em um tempo em que nem sempre se respeitou o ritmo individual das crianças. Para a autora, nessa instituição existia grande preocupação por parte dos professores com as avaliações institucionais e externas.

Durante o primeiro mês no Ensino Fundamental, o eixo organizador do trabalho pedagógico foi o trabalho com o treino motor, este que é considerado, dentro de uma visão tradicional, um pré-requisito fundamental para a apropriação do sistema de escrita. O brincar

foi situado em segundo plano e restrito aos jogos de regras, como corre cutia, estátua, gato e rato; além dos jogos pedagógicos, como dominó e memória de letras e números. Nesse sentido, a autora conclui ratificando a necessidade de articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, principalmente, no que se refere à questão do brincar e da alfabetização e letramento.

A falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido, a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil na transição entre os dois segmentos, evidenciou a necessidade de uma maior interação entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais da infância contemporânea. Talvez fosse possível pensar em práticas educativas organizadas em torno de um “brincar letrando” ou “letrar brincando”, a partir da perspectiva da experiência da criança com o lúdico e com a linguagem escrita (NEVES, 2010, p. 260).

Outra pesquisa empírica, que evidencia a descontinuidade entre as etapas, foi a realizada por Dias (2014), intitulada: “Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?” Da mesma forma que a pesquisa de Neves (2010), esta também está subsidiada na abordagem etnográfica e ocupou-se em investigar o processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a perspectiva das crianças. Sendo assim, a pesquisadora acompanhou um grupo de 24 (vinte e quatro) crianças que frequentavam, em 2013, a Educação Infantil em uma instituição pública e, em 2014, seguiu acompanhando 17 (dezessete) dessas crianças em uma escola de Ensino Fundamental.

Na pesquisa de Dias (2014), foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: observação participante, diário de bordo, registro fotográfico, conversas e atividades com as crianças.

Os resultados da pesquisa de Dias (2014) foram semelhantes aos de Neves (2010) no que diz respeito à constatação de grandes diferenças entre as práticas existentes entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. A autora relata que “as rotinas de ambos os níveis mantiveram uma relação praticamente oposta” (DIAS, 2014, p. 164).

Na Educação Infantil, as crianças tinham maior liberdade de circulação pelos espaços da escola e lhes era possibilitada a brincadeira. Isso fazia com que elas participassem de vários momentos de interação na medida em que compartilhavam informações, preocupações e valores culturais com seus pares. A lógica adotada pelos professores para a realização das



atividades com as crianças partia de um contexto mais afetivo, mais próximo delas, havia a prática da escuta de maneira a qualificar suas opiniões e reflexões.

Já a prática adotada pelo Ensino Fundamental era marcada pela espera e pela dependência. A comunicação entre os pares era caracterizada pela discricção e pelo controle corporal, já que as crianças deveriam se manter caladas, sentadas e quietas a maior parte do tempo. A interação entre as crianças restringia-se praticamente ao horário do recreio. Não se considerava o ritmo de cada criança, nem as diferenças de tempo. Assim, muitas delas precisavam esperar longos períodos para que os demais colegas concluíssem as atividades e pudessem seguir para outra. Dessa forma, as aulas se tornavam lentas e monótonas. A meta das aulas era o domínio da leitura e da escrita e as crianças, muitas vezes, reclamavam do excesso de tarefas, da repetição das mesmas, do cansaço e do tédio na sua realização. As crianças tinham poucas oportunidades de manifestar suas opiniões, sugestões, propostas e ideias. A condução, planejamento e organização do tempo, espaço e das atividades era determinada pelo professor. A autora conclui sua pesquisa asseverando que

A pesquisa evidenciou que as orientações indicadas pelos documentos oficiais não foram totalmente seguidas. Assim, segundo a observação no percurso dessa investigação percebeu-se que, apesar dos discursos dos elaboradores de políticas para a ampliação do ensino fundamental para nove anos indicarem a importância da articulação entre os níveis educativos e a necessidade de um ambiente acolhedor para as crianças de seis anos de idade, na cotidianidade, o observado é ainda uma segmentação e desarticulação entre esses dois níveis de ensino (DIAS, 2014, p. 168).

Perante os dados apresentados, o que se pode concluir é que há diversas discontinuidades na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, mudanças que estão relacionadas aos espaços, tempos, currículos, relações com os pares, com os professores, nas funções e na forma de entender e atender as crianças, as infâncias e todas as suas peculiaridades. É possível, preciso e urgente que se pense, organize e planeje uma passagem mais harmoniosa, baseada em relações positivas e atividades de apoio à transição, visando a aliviar as rupturas e discontinuidades desse momento tão esperado pelas crianças e por suas famílias.

A articulação entre Educação Infantil e os Anos Iniciais tem provocado muitas dúvidas e questionamentos no que se refere ao ensino e a aprendizagem das crianças, porém, esta passagem deve ser compreendida e assimilada por todos os envolvidos no espaço escolar como um momento único e prazeroso, pois, a transição não deve ser vista como uma mudança difícil para a criança, mas sim, como um momento de dar continuidade a sua aprendizagem, visando [a] aprimorar cada vez mais os conhecimentos já construídos junto aos familiares, amigos e em contato com a natureza (HECK, 2012, p. 6).

Nesse sentido, Marcondes (2012) dialoga com Corsaro e Molinari (2005) quando se referem a ações possíveis de serem realizadas nas escolas a fim de atingir a articulação entre as etapas, tornando as transições menos abruptas. São elas: maior proximidade entre as famílias; integração entre as equipes que compõem as escolas de Educação Infantil e as de Ensino Fundamental; realização de visitas às escolas ou turmas em que as crianças ingressarão; conhecimento dos novos professores; adequação dos espaços da escola; bem como revisão dos tempos, rotinas, horários e valorização da brincadeira como atividade infantil por excelência. Outro aspecto, salientado pelos autores, diz respeito à necessidade de suportes adequados pelas Secretarias de Educação no que tange à formação continuada das equipes que compõem as escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O processo de transição é, sem dúvida, um momento muito importante na vida das crianças, caracterizando-se por todas as inseguranças e necessidades de adaptação, próprias de qualquer novo ciclo de vida. Nesse sentido, os profissionais de educação devem considerar que essas dificuldades podem ser diminuídas se houver um processo de desenvolvimento sequencial, harmonioso, contínuo e articulado, de forma a evitar descontinuidades.

Outra pesquisa que merece ser evidenciada no que diz respeito às estratégias facilitadoras de articulação foi a realizada por Batista (2015), intitulada: “Do Jardim de infância ao 1º Ciclo de Educação Básica/CEB – Apoiando a transição”. A autora evidencia que as crianças que transitam para o 1º CEB, além do habitual processo individual seguido pelas fichas de registro de avaliação, deveriam também ser acompanhadas por um dossiê que mostrasse informações gerais sobre as aprendizagens, percursos e progressos das crianças, permitindo, assim, que o educador do ano seguinte tivesse informações mais concretas sobre o nível de desenvolvimento da criança.

Além dessa ação, a autora sugere outras, que são: que os docentes conheçam os conteúdos e os principais objetivos de ambas as etapas; que haja partilha de materiais pedagógicos entre as etapas de ensino; que haja conversas com as crianças de modo a esclarecer possíveis dúvidas e medos sobre a nova etapa; organização de visitas recíprocas das crianças e seus professores, permitindo a convivência e a partilha de experiências pessoais; realização de projetos comuns que integrem docentes e crianças de ambos os níveis de ensino; estabelecimento de relações entre os docentes por meio de reuniões e trabalhos coletivos. A participação dos pais, seja em atividades, reuniões ou visitas, também é uma estratégia positiva para assegurar a continuidade educativa entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

A transição de um contexto para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informações, comunicação nos dois sentidos, confiança mútua entre os principais intervenientes: criança, pais, educadores e professores. Esta transição é muito importante e pode constituir-se facilitadora ou inibidora do modo com a criança pode vir a agir, a viver e a aprender na escola do 1º Ciclo (MARCHÃO, 2002, p. 37).

Seguindo essa lógica, Moss (2011) reitera a necessidade de se estabelecer um diálogo entre as duas etapas da Educação Básica e discute quatro possibilidades distintas. A primeira caracteriza-se por uma relação de subordinação da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental. Nesse sentido, a Educação Infantil seria uma etapa preparatória para a etapa seguinte, teria a função de preparar as crianças para obter melhor desempenho no Ensino Fundamental, no que tange às exigências de conteúdos, de comportamentos e de aptidões motoras referentes à aquisição do código de leitura e escrita. Nessa perspectiva, o conceito principal é o de prontidão, que está relacionado com os padrões de desenvolvimento físico, intelectual e social suficientes para que meninas e meninos estejam aptos a atender os requisitos da etapa seguinte. “Essa relação é a que mais se aproxima da ideia de escolarização, tornando os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir a suas necessidades e interesses” (MOSS, 2011, p. 6).

A segunda possibilidade caracteriza-se por um distanciamento entre ambos os níveis de ensino. Os mesmos recusam um diálogo entre si, definindo-se a partir de uma negação recíproca e atuando como se fossem fins em si mesmos. Nessa relação, cada sistema tem a sua identidade, a sua cultura com ideias e práticas distintas.

Nesse caso, a relação entre educação infantil e o ensino obrigatório pode ser marcada por suspeição e um certo grau de antagonismo, com a educação infantil tentando defender-se e a suas crianças do que percebe como sendo uma abordagem estritamente didática da educação vista como típica da escola (MOSS, 2011, p. 6).

A terceira alternativa proposta pelo autor consiste em preparar a escola obrigatória para receber as crianças da Educação Infantil. Seria uma tentativa de continuidade, em que a escola obrigatória levaria aos seus primeiros anos algumas práticas desenvolvidas na etapa anterior, que trazem resultados satisfatórios para as crianças. Nessa proposta, é a escola que promove estratégias para se adaptar às crianças, considerando a integração das equipes docentes com promoção de atividades que buscam humanizar as escolas e inovar suas práticas pedagógicas, para a criação de um ambiente favorável às crianças que estão ingressando nos primeiros anos do ensino obrigatório.

A quarta possibilidade, apontada e defendida por Moss (2011), seria o modelo ideal, segundo o qual haveria um ponto de convergência pedagógica entre as duas etapas, visto que

ambas, por assumirem tradições e culturas diferentes, produzem práticas, valores e concepções quase que opostas. Assim, seria importante encontrar uma aproximação, a fim de buscar, de forma colaborativa, novas concepções, valores e práticas que podem ser compartilhadas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem que uma superasse ou diminuísse a outra. Em outras palavras, seria uma relação de parceria, criada por um trabalho conjunto em prol de um projeto comum. Moss (2011, p. 9) reitera que “[...] essa relação, em que nenhuma das duas culturas supera a outra, visa à união em um ‘ponto de convergência pedagógica’ para criar e pôr em prática uma cultura comum que pode formar a base de uma parceria forte e igualitária entre a educação infantil e a escola”.

Em síntese, a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é uma exigência já prevista nos documentos oficiais e se torna ainda mais necessária com a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Essa articulação implica em acordo e diálogo entre os sujeitos que estão envolvidos nas duas etapas, sejam os gestores, colaboradores, professores e pais, a fim de que as singularidades da infância sejam respeitadas na organização do trabalho pedagógico desenvolvido tanto na primeira quanto na segunda etapa da Educação Básica. Nesse sentido, é necessário trazer essa discussão para o contexto da formação docente, inicial ou continuada, no intuito de integrar o lúdico, as práticas de socialização, de organização dos tempos e espaços, do processo de alfabetização e das brincadeiras nas práticas escolares de ambas as etapas. Teremos como objeto de nossa próxima seção desta dissertação a formação de pedagogos pela Universidade Federal do Amazonas: de que forma a questão da transição é enfocada pelo Projeto Político Pedagógico desta instituição, que representa uma forte referência no estado do Amazonas para a formação de professores?

#### **4 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

*Brincar com a criança não é perder tempo, é ganha-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação de homens críticos e transformadores de uma sociedade.*

Carlos Drummond de Andrade (2017, *on-line*)

Nesta seção, nos propomos a analisar as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da UFAM, em busca de perceber se e como é enfatizado o processo de transição nas disciplinas que trabalham com as especificidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, inicialmente, trazemos uma breve reflexão teórica sobre o curso de Pedagogia, com ênfase na formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ancorada nos estudos de Pimenta (2012), Libâneo (2007), Libâneo e Pimenta (2011), Saviani (2021), Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), Gatti, André e Barreto (2011); Gatti *et al.* (2019), entre outros, contando com o apoio de documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006). Posteriormente, apresentamos o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, remetendo-nos ao entendimento de como a docência da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental veio se constituindo como base do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED), no decorrer dos anos até a proposta pedagógica atual.

Com efeito, esse percurso histórico do curso de Pedagogia se fez necessário na medida em que é importante entender como se chegou hoje a definir a docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental como a base do referido curso. Importante se faz mencionar que não é foco desta pesquisa realizar uma análise mais aprofundada acerca dos currículos do curso em questão. No entanto, para que entendamos como uma formação centrada em habilitações foi dando lugar à docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se necessário uma retomada histórica e legal de como esse processo veio se efetivando nos Projetos Políticos Pedagógicos e Curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

Por fim, discutimos a importância da articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no currículo do curso de Pedagogia, considerando as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças que fazem parte dessas duas etapas da Educação Básica e como o processo de transição é enfatizado nas ementas das disciplinas do curso de Pedagogia, que trabalham diretamente com os conteúdos voltados para as duas etapas.

#### 4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tecer reflexões sobre o curso de Pedagogia e sobre a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental requer, antes de tudo, um entendimento da construção histórica do curso de Pedagogia no Brasil e dos fundamentos legais que legitimam a construção da identidade e a base epistemológica do curso, a docência. Por essa razão, justificamos ser importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, pois

[...] são instituídos e instituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, quer dos cursos de licenciatura, [...] considerados no confronto com as questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade (GATTI *et al.*, 2019, p. 15).

Consideramos que tais reflexões nos dão subsídios para pensarmos a formação do pedagogo e sua atuação como professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas possibilidades de atuação profissional requerem uma formação articulada às discussões que envolvem a escolarização de crianças, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento como sujeitos sociais, concretos, de direito, historicamente situados, que fazem parte de um contexto macrossocial e que possuem especificidades cognitivas, culturais, psicológicas e características individuais.

Embora a Pedagogia como Ciência tenha sido constituída por um longo percurso histórico, em que diferentes concepções acerca da educação, da criança e do trabalho docente tenham entrado em embate, como demonstra Libâneo (2007), não é nosso objetivo, neste trabalho, fazer alusão a esse processo.

Assim, embora tenhamos consciência de que diferentes movimentos e correntes de pensamento influenciaram a construção do curso de Pedagogia e a educação de crianças, nos cabe, neste texto, um recorte histórico específico, a partir do momento que nos interessa para a discussão de nosso objeto: a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, que passa a ser discutida com a Constituição Federal de 1988, a partir da emenda constitucional n. 59 de 2009.

Cabe ressaltar, entretanto, que a formação do professor nem sempre foi o foco dos cursos de Pedagogia. Num breve sobrevoo sobre a história do curso em nosso país, sem pretender analisá-lo, os estudos demonstram que o curso de Pedagogia foi criado, no Brasil, por meio do Decreto-Lei n.º 1190 de 04 de abril de 1939, implantado pela primeira vez na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que tinha como função formar bacharéis (Técnicos de Educação) e licenciados para várias áreas, dentre elas, a área pedagógica, inaugurando o que veio denominar-se esquema 3 + 1 (BRITO, 2016). Isso se explica porque nos três primeiros anos do curso formava-se o Bacharel e, se fosse interesse a habilitação em licenciatura, bastava a complementação de mais um ano de curso, com disciplinas ligadas ao campo da Didática, que tratava dos conhecimentos da formação dos professores para o exercício da docência.

Em consonância com esse pensamento, os estudos de Saviani (2021, p. 54) demonstram que a matriz curricular do curso no modelo 3 + 1 comportava as seguintes disciplinas obrigatórias:

1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação.

O autor ainda afirma que as disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar apareciam no quarto ano como base da licenciatura voltada para a formação de professores (SAVIANI, 2021).

Com as mudanças políticas, sociais, econômicas e educacionais no final da década de 1950 e começo da década de 1960, emergiram muitos questionamentos em torno da formação 3 + 1 e, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tiveram lugar muitos debates em torno da estrutura

curricular do curso de Pedagogia no Brasil. A mudança foi possível por meio da nova regulamentação do curso de Pedagogia, resultado do Parecer 251, elaborado por Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 1962, que aboliu o esquema 3 + 1, mas manteve o curso em quatro anos.

Nos anos posteriores, fortemente influenciada pela Tendência Pedagógica Tecniciста sustentada na racionalidade técnica, no Taylorismo como modelo de controle e organização do trabalho no modo de produção capitalista, houve a Reforma Universitária, em decorrência da Lei de n.º 5.540 de 1968<sup>5</sup>, regulamentada pelo Parecer nº 252/1969 e a Resolução nº 2/1969 do Conselho Federal de Educação, em que o curso de Pedagogia nos país também passou a ser pensado sob uma perspectiva de formação técnica.

O Parecer CFE 252/1969, no seu Art. 2.º inciso 3, nos permite compreender as condições para obtenção de habilitações específicas do curso de Pedagogia, ao estabelecer:

Art. 2.º - O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º (BRASIL, 1969).

Esse modelo tecnicista de educação que fortemente influenciou a formação de professores e o curso de Pedagogia, a partir da década de 1970 foi questionado, sobretudo, por dar ênfase à divisão técnica do trabalho dentro da escola, o que mobilizou, assim, uma nova reformulação no currículo, objetivos, habilitações do curso e na definição da identidade do profissional pedagogo e seu campo de atuação.

As discussões sobre o curso de Pedagogia para formação de professores e atividade para exercício da docência de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, ganharam força com as lutas pela democratização do país, na década de 1980. Diferentes segmentos passaram a se organizar em prol dos direitos e da educação de crianças na década de 1990 e, com a aprovação da LDBEN nº 9394/96 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 1990, foram possíveis transformações curriculares no Curso de Pedagogia.

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que a Lei da Reforma Universitária foi influenciada diretamente pela Ditadura Militar, período este que vigorou de 1964 a 1985. A proposta de educação prevista tinha o intuito de manter a divisão do trabalho pedagógico e sua hierarquização. Essa nova forma de conceber a educação daria, aos militares, maior controle sobre a escola. “Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar” (JÚNIOR, [19--], p. 4).



Porém, foi com base no Parecer CNE/CP Nº 5/2005 que a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. As Diretrizes atribuíram ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a função de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade Normal, onde houvesse demanda, e para a Educação Profissional, além da formação de gestores. Assim, a licenciatura em Pedagogia responde, atualmente e pela primeira vez, pela formação de professores da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e para as áreas de serviços e de apoio escolar, em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como podemos visualizar no seu Art. 4º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de Professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam revistos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Assim, fica evidente que os debates especificamente sobre a formação e a prática do pedagogo para sua atuação como professor polivalente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm sendo legitimados a partir dos anos 2000, momento em que a docência se torna a base do curso.

Entretanto, é importante frisar que apesar de a Resolução CNE/CP Nº 1, de 2006, preconizar a docência como base para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a própria resolução abre também um campo de possibilidades para a atuação do pedagogo, assumindo um caráter generalista, ao estabelecer no seu Art. 5º que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IV- trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 2006).

A partir do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), fica evidente a complexidade da formação dos pedagogos e a necessidade de articulação entre conhecimentos construídos teoricamente e a prática (práxis), para que esse profissional se aproprie dos saberes necessários à docência e demais serviços de apoio escolar, em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Por tais motivos, no cenário nacional, autores como Pimenta (2012), Libâneo e Pimenta (2011), Libâneo (2007), Franco (2011), dentre outros, vêm levantando discussões importantes

para a construção da identidade epistemológica da Pedagogia, bem como para a formação do pedagogo e seus espaços de atuação profissional, uma vez que os autores consideram que a Pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática da educação, que compreendem os espaços escolares e não escolares.

Nessa ótica, a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser problematizada e, no âmbito das políticas públicas, é importante que se consolidem a valorização, a reestruturação de carreira, das condições de trabalho e dos salários, garantindo aos professores a estrutura necessária para o desenvolvimento do trabalho que lhes é solicitado pela sociedade.

O estudo de Bissoli e Both (2017) aponta para o fato de que a formação docente no país está desvinculada do processo mais amplo de formação do ser humano, que exige que os professores tenham acesso a um universo cultural mais extenso, buscando ampliar o seu horizonte cultural, sua capacidade de reflexão crítica, na perspectiva da humanização e da formação *omnilateral*, a que Marx (2004) se refere. Trata-se da luta por um processo formativo em que a educação assuma a sua parcela de responsabilidade na transformação da realidade social, focada no desenvolvimento de todas as potencialidades humanas de professores e criança e, assim, oposta à formação *unilateral*, que aliena.

Nessa direção, Bissoli e Both (2016, p. 49) defendem processos educativos que

[...] atuem na *zona de desenvolvimento iminente* dos estudantes para lhes possibilitar uma sólida formação teórica e prática e para que, assim, possuam instrumentos para atuarem posteriormente na *zona de desenvolvimento iminente* das crianças, dos alunos e do conjunto da comunidade escolar.

Tais pressupostos assinalam a necessidade de uma formação inicial de professores como intelectuais organizadores do meio social educativo para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que permita conhecer o processo de ensinar como unidade dialética do ato educativo e da atividade das crianças, compreendendo o desenvolvimento infantil, as experiências e o papel que cada etapa da Educação Básica assume na sua formação humana.

Face ao exposto, uma formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental intencionalmente planejada para uma educação emancipatória, de modo a compreender a infância, o processo educativo na sua relação com a realidade e a permitir as transformações possíveis, exige uma formação histórico-cultural, pedagógica, crítica e criativa.

Porém, nenhum processo de formação de professores pode ser analisado desconsiderado a realidade nas suas contradições e totalidade. Para compreendermos esse cenário contemporâneo, a educação e a formação de professores da Educação Básica para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recorreremos aos estudos de Gatti (2010; 2014), Gatti e Barreto (2009), Gatti, André e Barreto (2011), Gatti *et al.* (2019), entre outros teóricos que colocam ênfase na discussão sobre a formação para a docência, sua complexidade, fragmentação, construção social, desafios e problemas atuais.

A atual conjuntura brasileira de retrocessos das políticas educacionais vem mostrando que a formação inicial dos profissionais da Educação Básica, mesmo assegurada e regulamentada pela LDBEN n. 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação-PNE (2014-224), vem se mostrando um desafio no sentido da concretização das políticas na área da Educação. Na mesma esteira, vem sofrendo com as imposições das reformas neoliberais fortemente representadas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), definida e instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2020, que reduz a docência a habilidades de competências.

O desafio posto e a necessidade de pensar uma formação humanizadora, sólida, de qualidade, referenciada socialmente, emancipatória e omnilateral para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental passa pelo debate de que o Ensino Superior, em nosso país, ainda implementa currículos e programas fragmentários e compensatórios de formação inicial de professores da Educação Básica.

Nesse contexto, o estudo realizado por Gatti (2010), a partir de pesquisas publicadas nos anos de 2008 e 2009, mostra que mesmo com as DCN reafirmando o compromisso com a docência, previsto a partir da LDBEN de 1996, existem nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia um descompasso entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia, a partir de outras áreas de conhecimento, e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. Segundo a autora (2010, p. 1368), no mapeamento de propostas curriculares de cursos de Pedagogia no país, na formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica,

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação

inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas, 6% desse conjunto.

No que diz respeito às disciplinas relativas à Educação Infantil, a situação se mostra ainda mais grave. Os estudos da autora (GATTI, 2010) revelam que estas constituem apenas 5,3% do conjunto e as relativas à Educação Especial, 3,8%, o que revela uma maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho docente. Ainda segundo a autora, verifica-se que as disciplinas que estariam mais ligadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também têm, em suas ementas, uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos.

Dessa forma, as ementas sugerem que a formação é feita de forma ainda insuficiente, considerando o grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas em detrimento de uma formação que também focalize os desafios do trabalho nas etapas e modalidades de ensino no contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Assim, as pesquisas realizadas constataam que há uma insuficiência formativa evidente nas licenciaturas em Pedagogia para o desenvolvimento desse trabalho na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à Educação Infantil ou à transição para o Ensino Fundamental (GATTI, 2010; 2014).

A análise desse estudo releva que os currículos dos cursos de Pedagogia ainda não dão destaque para a Educação Infantil e estudos da infância, tornando a formação teórico-prática do pedagogo fragilizada para atuar nesse campo de atuação específico e para contribuir no desenvolvimento das potencialidades das crianças, nas suas relações com o meio.

Essa insuficiência teórico-prática também é observada nos estágios supervisionados visto que, embora sejam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, permitindo atividades investigativas, que envolvem a reflexão e interação com o contexto da escola, com os professores e alunos (PIMENTA; LIMA, 2018), eles se localizam predominantemente ao final dos cursos, evidenciando que a relação teoria-prática não os tem caracterizado.

As autoras também problematizam que, mesmo que o número de horas de estágio seja obrigatório para proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de Educação Básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio, isso nem sempre viabiliza a atuação docente. Os estágios padecem de uma série de imprecisões curriculares e nem sempre permitem práticas efetivas, não se consolidando como

fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários, sobretudo em relação a sua atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI, 2014).

Por tais motivos, defendemos que os estágios supervisionados, na sua articulação teoria e prática (práxis pedagógica), possam ser espaços de construção de sentidos do trabalho docente, de pesquisas e de formação para os estudos da infância e sua transição para outras fases da vida humana, o que presume a apreensão dos conceitos científicos e sua articulação com os saberes advindos da experiência prática no espaço da escola, ou seja, uma formação como estratégia de ressignificação de práticas e atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. “Para que possamos superar o já enunciado divórcio entre teoria e prática na formação docente, [...] cabe traçar novas rotas que valorizem a integração teórico-prática no processo formativo” (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 27).

Outra questão que precisa ser debatida na formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental passa, segundo Gatti *et al.* (2019), pela precarização e aligeiramento dessa formação, sobretudo na modalidade a distância – EAD, em instituições privadas com interesses ligados a atingir as metas de mercado de grandes corporações. Isso pode comprometer a articulação teórico-prática de forma que esses profissionais sejam alijados da imersão na docência e da compreensão efetiva do desenvolvimento infantil e do papel da educação na formação das crianças.

O desafio de pensar a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental também não pode ser desvinculado do perfil dos estudantes que optam pelos cursos de licenciatura em Pedagogia no país, pois isso possibilita ampliar nossa compreensão em relação às fragilidades dessa formação.

As pesquisas de Gatti e Barretto (2009), Gatti, André e Barreto (2011), Gatti *et al.* (2019), com base no Questionário do Estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes<sup>6</sup> (ENADE, 2005-2014), revelam que a maioria dos estudantes de licenciatura em Pedagogia procediam, neste período dos seguintes tipos de ensino médio:

**Quadro 11** – Licenciandos: tipo de ensino médio concluído. Enade 2005, 2014

Pedagogia	2005		2014	
	N	%	N	%
Ensino médio tradicional	15.665	39,8	65.270	58,3
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)	3.801	9,7	6.396	5,7

<sup>6</sup> Exame esse cujo objetivo é o de colher subsídios que permitam traçar o perfil socioeconômico dos alunos e construir políticas de educação superior relacionadas aos processos formativos no âmbito da graduação (GATTI *et al.*, 2019, p. 144).

Profissionalizante magistério (Curso Normal)	16.461	41,8	27.368	24,5
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo	2.603	6,6	10.715	9,6
Outra modalidade	647	1,6	1.634	1,5
Sem resposta	182	0,5	480	0,4
Total	39.359	100,0	100,0	100,0

**Fonte:** INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados). Os dados referentes a 2005 e estão presentes em Gatti e Barretto (2009), Gatti, André e Barretto (2011) e Gatti *et al.* (2019).

Esses estudos ainda revelam que os Licenciandos do curso de Pedagogia, segundo a dependência administrativa do curso de ensino médio, provêm de escolas públicas, que se beneficiam com os sistemas de cotas e com a ampliação da oferta de vagas disponibilizadas pelo Sistema Unificado de Ensino Superior do MEC (Sisu) e pela reserva de metade dessas vagas aos que provêm desses estabelecimentos de ensino, como expõe a tabela a seguir:

**Quadro 12** – Licenciandos segundo a dependência administrativa do curso de ensino médio de que provêm. Enade 2005, 2014

Pedagogia	2005		2014	
	N	%	N	%
Pública	27.907	71,1	94.850	84,8
Particular	5.619	14,3	8.340	7,5
Pública/Particular	5.624	14,3	8.074	7,2
No exterior (parcial e integral)	-	-	119	0,1
Sem resposta	87	0,2	480	0,4
Total	39.237	100,0	111.863	100,0

**Fonte:** INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados). Os dados são referentes a 2005 e estão presentes em Gatti e Barretto (2009), Gatti, André e Barretto (2011) e Gatti *et al.* (2019).

As pesquisas apontam que a escolha do curso de Pedagogia vem crescendo em relação às demais licenciaturas no país, porém, a preocupação ainda reside no sentido prioritário da docência como vocação e como prolongamento das funções de maternagem e naturalização da escolha feminina pelo magistério nos anos iniciais da escolaridade, o que certamente tem suas implicações sobre a formação desses profissionais (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; ANDRÉ; BARRETTO, 2011; GATTI *et al.*, 2019).

De modo geral, esses estudos são considerados os mais atuais e estão entre os mais relevantes do país, pois nos dão a dimensão do perfil e dos enormes desafios da formação inicial docente para a Educação Básica, considerando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Mas, apesar das fragilidades dessa formação, Gatti (2014) e Gatti *et al.* (2019) ressaltam algumas iniciativas inovadoras, a partir de alguns programas que foram recentemente implementados como política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes na Educação Básica. É o caso do o Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência<sup>7</sup> (Pibid), que repensa não só as práticas pedagógicas, mas também a construção-reconstrução do próprio processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas possibilidades, no âmbito das práticas de formação inicial do curso de Pedagogia nas universidades brasileiras, têm permitido a articulação teórico-prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre a universidade e a escola, entre os professores em formação inicial e os sujeitos com quem vão atuar. O desafio, entretanto, ainda consiste em desenhar um processo formativo que contemple e prepare o futuro professor para o exercício da docência, considerando as especificidades da criança.

Para finalizar essa discussão, defendemos que os cursos de Pedagogia possibilitem uma formação inicial de professores com o olhar presente no universo infantil e na discussão sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pensando nisso, o tópico subsequente se propõe a analisar o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, enquanto instituição formadora e qualificadora que vem se debruçando na tentativa de responder às necessidades formativas e educacionais da região, no que tange à formação inicial dos profissionais da Educação Básica para atuar com a infância na diversidade das escolas brasileiras.

#### 4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS/UFAM

No ano de 2020, foram comemorados os 50 anos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas/FACED/UFAM. Desde a sua implantação, no ano de 1970, a FACED passou por várias modificações tanto em sua estrutura física quanto em sua estrutura curricular, decorrentes das políticas públicas educacionais implantadas no país. Essas mudanças impactaram o dimensionamento da sua estrutura curricular até a identidade dos profissionais nela formados.

Para entendermos como se configura hoje a FACED, necessário se faz uma retomada histórica do processo de implantação e implementação desta renomada Unidade Acadêmica.

No início da década de 1960, entre os cursos de Filosofia, Matemática, Letras e Química, estava o curso de Pedagogia, pertencente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/FFCL. A

---

7 Segundo Gatti (2014, p. 41) “O Pibid, criado pelo Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010), expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica”.

FFCL (antiga Faculdade de Filosofia/FAFI) acabava de se incorporar à Universidade do Amazonas/UA, que iniciava seu processo de federalização.

A fim de atender a demanda de discentes que só aumentava, havia necessidade de transferência para novas instalações. Assim, até 1965 a FFCL já havia ocupado outros espaços estaduais até se instalar em um palacete na esquina das ruas Monsenhor Coutinho e Tapajós, em Manaus.

O palacete, que contava com 18 salas, passou a receber os alunos dos cursos de Pedagogia, Filosofia, Letras, Química e Matemática. O quantitativo de salas não foi suficiente para atender os alunos dos cursos nos anos vindouros e, ao lado do palacete, foi anexada, após reforma, nova estrutura para atender a nova demanda, esta que seria a futura entrada da Faculdade de Educação.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, embora a FFCL tivesse aumentado seu número de cursos, com a abertura das graduações em Biblioteconomia, Jornalismo e Educação Física, o espaço físico destinado à unidade ainda restringia o aumento de vagas oferecidas aos seus cursos. Sobre este aspecto, Lima (2020, p. 124) reitera que

Os concursos realizados no final dos anos de 1960 e início dos anos 1970, para o Curso de Pedagogia, continuavam a oferecer entre 40 e 60 vagas, ou seja, um número não condizente com as necessidades de expansão do ensino na região. Piorava esse quadro o fato de a Universidade ter pouca penetração no interior do Estado. Diante desses aspectos, a formação de professores se tornara um desafio desde então – e até os dias atuais – para o Estado do Amazonas.

Oficialmente, no ano de 1970, foi extinta a FFCL, obedecendo os novos Estatutos da Universidade do Amazonas em decorrência da Reforma Universitária trazida pela Lei nº 5.540, de 1968. Os estatutos previam a extinção das Unidades existentes e o reagrupamento dos diversos cursos mantidos pela Universidade dentro das novas Unidades criadas. Assim, foi criada a Faculdade de Educação, com o estabelecimento do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Amazonas, em conformidade com o artigo nº 30 da referida lei.

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

Assim, a criação da primeira Faculdade de Educação da Região Norte data de 30 de junho de 1970, mas é válido ressaltar que a efetiva instalação da FACED só ocorreu após a



Resolução nº 048, de 1973, quatro anos mais tarde. Nos artigos 1º e 2º da Resolução ficava definido que

Art. 1º - Fica a Reitoria autorizada a instalar a Faculdade de Educação, criada pelo artigo 6º, alínea “h” do Estatuto da Universidade, aprovado pelo Decreto 66.810, de 30 de junho de 1970.

Art. 2º - A faculdade será constituída pelos seguintes Departamentos:

- a) Departamento de Teoria e Fundamentos;
- b) Departamento de Métodos e Técnicas;
- c) Departamento de Administração e Planejamento.

Na virada para os anos de 1980, considerando o aumento gradativo de cursos e a crescente reivindicação dos estudantes por melhores condições de instalações e de estudo, já que as unidades da UA, situadas no centro da cidade, não atendiam mais aos objetivos propostos, foi anunciado na imprensa local o investimento de 115 milhões para a construção do Campus Universitário, que seria construído no bairro do Coroadó, zona leste de Manaus.

Os anos que se seguiram deram prosseguimento à construção do Campus, que aconteceria mediante a organização em quatro etapas. Primeiramente, seria construído o Instituto de Ciências Humanas e Letras/ICHL, seguindo dos laboratórios de Engenharia Elétrica, Faculdade de Educação e a Faculdade de Estudos Sociais.

Com efeito, a inauguração oficial dos primeiros pavilhões do Campus Universitário (ICHL), ocorreu no dia 31 de julho de 1984. A entrega dos pavilhões que pertenceriam à FACED e a sua mudança para o atual prédio viriam a acontecer um pouco mais tarde, somente no ano de 1987. Assim, segundo Lima (2020, p. 135), “Depois de dezessete anos, a Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, futura FACED/UFAM, estava finalmente criada, instalada e em funcionamento em um espaço físico adequado às suas necessidades”.

O curso de Pedagogia, ao longo de sua história, passou por várias reformulações no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) até chegar ao currículo atual, se adequando conforme os pressupostos da política educacional vigente, essa que exerceu grandes influências tanto na estrutura do curso como na formação da identidade do profissional que se queria formar. Aqui abordaremos os currículos que foram instituídos pós criação da FACED, obedecendo a essas demandas e como eles foram se modificando com base nas exigências sociais e políticas. Nesse contexto, iniciaremos com o currículo de 1976.

O currículo de 1976 foi instituído em conformidade com a Lei da Reforma Universitária, lei nº 5.540, de 1968, e com o Parecer CFE nº 252/69. Nele, a estrutura do curso se apresentava dividida nas seguintes habilitações: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção

escolar. No Estado do Amazonas, o curso era reconhecido pelo Decreto nº 76.175, de 1975, que determinava

Art. 1º. É concedido reconhecimento ao curso de Pedagogia, licenciatura plena, habilitações em Administração Escolar, em Orientação Educacional, em Supervisão Escolar e em Inspeção Escolar, da Universidade do Amazonas, com sede na cidade de Manaus, Estado do Amazonas.

Os alunos teriam quatro anos, oito períodos, para concluir o curso que era dividido em dois blocos distintos e autônomos. Assim, de um lado estavam as disciplinas do Núcleo Comum, chamado Fundamentos da Educação, que deveriam ser cursadas nos quatro primeiros períodos. Essas correspondiam às disciplinas consideradas básicas à formação de qualquer profissional. Por outro lado, havia as disciplinas das habilitações específicas, cursadas também em quatro períodos. Nesse formato, ao ingressarem no curso, todos os alunos ficavam por dois anos estudando juntos as disciplinas do núcleo comum e depois, ao escolherem as habilitações que seguiriam, separavam-se da turma de origem e agrupavam-se de acordo com a habilitação escolhida.

Vale ressaltar que a estrutura seguida pelo curso de Pedagogia da FACED não contemplava todas as habilitações previstas no Parecer CFE nº 252, de 1969, visto que o referido Parecer contava ainda com a habilitação: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, habilitação que não se fazia presente na proposta curricular do curso de Pedagogia da FACED. Logo, o curso de Pedagogia desta Unidade formava exclusivamente os especialistas da educação, atendendo apenas o mínimo exigido pela Resolução CFE nº 2, de 1969.

Outro aspecto que a Resolução procurou esclarecer dizia respeito ao magistério para o ensino primário. Considerando que quem pode o mais pode o menos, o referido documento permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (1º grau). “No entanto, a formação indispensável ao exercício desse magistério não ficava garantida” (SOUZA, 2015, p. 116). A formação para os profissionais que lecionariam no nível primário, na prática, ainda era garantida pelo curso normal (magistério de 2º grau).

O quadro abaixo mostra como estava estruturado o curso de Pedagogia da FACED no ano supracitado. O exemplo citado refere-se à habilitação para Inspeção Escolar, lembrando que havia outras habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar.

**Quadro 13** – Matriz curricular de 1976

<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>
Psicologia Geral I Metodologia do Estudo Introdução à Filosofia Língua Portuguesa I Sociologia I	Psicologia da Educação I Filosofia da Educação I Biologia Educacional Complementos de Matemática e Estatística
<b>3º PERÍODO</b>	<b>4º PERÍODO</b>
Sociologia da Educação I História da Educação I Psicologia da Educação II Filosofia da Educação II	Sociologia da Educação II História da Educação II Psicologia da Educação III Estatística Aplicada à Educação
<b>5º PERÍODO</b>	<b>6º PERÍODO</b>
Estrutura e Funcionamento da E.F Legislação do Ensino I Princípios e Métodos da Inspeção Escolar Didática I	Inspeção em Escolas de 1º Grau Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio Legislação do Ensino II Currículos e Programas Didática II
<b>7º PERÍODO</b>	<b>8º PERÍODO</b>
Problemas Educacionais da Região Amazônica Inspeção em Escolas de 2º grau Ensino Supletivo	Estágio em Inspeção Escolar
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>	
Política Pública e Educação Introdução ao Planejamento Educacional I Economia da Educação Psicologia Geral II Psicologia Social Educação Pré-Escolar	Dinâmica de Grupo Metodologia da Pesquisa Educacional Adaptação e Inadaptação Escolar Educação do Excepcional Métodos de Alfabetização História da Cultura Amazonense

**Fonte:** Matriz Curricular do curso de Pedagogia (1976).

Nesses moldes, o curso de Pedagogia, reestruturado pelo Parecer CFE nº 252, de 1969, e pela Resolução nº 2, de 1969, privilegiava o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas, evidenciando a separação teórico-prática nas funções escolares, uma vez que acentuava a divisão social do trabalho na escola, gerando a fragmentação do trabalho pedagógico e contribuindo para dividir a formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação. Os princípios que norteavam essa reforma na educação estavam atrelados ao modelo de administração militar-tecnocrática que o país vivia na década de 1970.

Sobre este aspecto, Michalovcz (2015, p. 13994) salienta que,

O que se sobressai são aspectos da divisão do trabalho: camadas de divisão e indivisão, de distinção e indistinção, de diferenciação e indiferenciação no interior da escola. O que nos parece é que não se trata de um ambiente no qual ninguém sabe nada o que faz, nem, por outro lado, de um espaço social de tarefas muito bem definidas. São as duas coisas ao mesmo tempo: tem-se tarefas muito bem definidas, mas o profissional não consegue porque faz outras coisas. Coexistem uma sobreposição e uma indefinição e, ao mesmo tempo, são mobilizados esforços para a não indefinição e para não sobrepor funções.

Esta fragmentação entre teoria e prática, presente no currículo, que separava funções de concepção e planejamento de funções de execução do ensino, ou a docência propriamente dita, foi alvo de muitas críticas a partir de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, que procuravam denunciar um currículo teórico e generalista, que trazia em seu teor um grande distanciamento entre teoria e prática.

Daí emerge a necessidade de uma reformulação na proposta do curso de forma a atender às novas necessidades que estão postas na sociedade. Segundo Oliveira (2011, p. 249), “[...] essas novas necessidades exigem novos sistemas de representações que correspondem às novas funções que se institui no plano superestrutural”.

Outro ponto que merece ressaltar no currículo em questão, refere-se à educação de crianças menores de sete anos, visto que não se observa qualquer menção a este público alvo. A disciplina Educação Pré-Escolar apresenta-se no currículo como optativa, mostrando a pouca importância dada a esse período escolar, o que denotava a pouca atenção à primeira infância no âmbito nacional, embora esse período já coincidissem com o das lutas do movimento feminista pelo atendimento em creches e pré-escolas.

O currículo em questão vigorou até o ano de 1995, quando ocorreu a reformulação do mesmo. O novo modelo apresentado trazia a formação para a docência na habilitação para o magistério de 1ª a 4ª série como pré-requisito para o prosseguimento de estudos nas habilitações de especialistas. Sendo assim, este currículo não extinguiu as habilitações definidas no currículo anterior, mas, a partir de então, elas estariam agrupadas em duas habilitações: Habilitação em Administração Escolar/Inspeção Escolar e Habilitação em Orientação Educacional/Supervisão Escolar. Vale ressaltar que as habilitações eram oferecidas na modalidade de complemento de habilitação, que correspondiam ao 9º, 10º e 11º período.

Segundo Oliveira (2011, p. 251),

A estrutura curricular de 1995 é caracterizada pela negação e superação da fragmentação, desarticulação e reducionismo da dimensão política da educação. Elimina as dimensões curriculares que predominavam, anteriormente, meramente pedagógicas e psicológicas no trato dos problemas educacionais e sociais.

O quadro a seguir mostra com o curso de Pedagogia da FAGED foi estruturado a partir de 1995.

**Quadro 14** – Matriz curricular de 1995

<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>
Introdução à Psicologia da Educação Metodologia do Trabalho Científico Introdução à Filosofia	Filosofia da Educação I Sociologia da Educação I História da Educação I

Língua Portuguesa I Sociologia I	Fundamentos Biológicos da Educação Atividades Orientadas I
<b>3º PERÍODO</b>	<b>4º PERÍODO</b>
Psicologia da Educação II Filosofia da Educação II Sociologia da Educação II História da Educação II Atividades Orientadas II	Educação da Região Amazônica Antropologia da Educação Introdução à Metod. da Pesquisa Educacional Psicologia da Educação III
<b>5º PERÍODO</b>	<b>6º PERÍODO</b>
Organização do Trabalho Escolar Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico I Didática Geral Currículos e Programas	Educ. Especial: Fund., Pressup. e Organização Metod. e Prática do Ens. de História e Geografia Metod. e Prática da Educação Pré-Escolar Planejamento do Ensino
<b>7º PERÍODO</b>	<b>8º PERÍODO</b>
Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico II Metod. e Prática do Ens. de Matemática e Ciências Metod. e Prática do Ens. da Língua Portuguesa Estágio Supervisionado I (Magistério) Avaliação e Medidas Educacionais	Estágio Supervisionado II (Magistério)
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>	
Política Pública e Educação Introdução ao Planejamento Educacional I Economia da Educação Psicologia Geral II Psicologia Social Educação Pré-Escolar	Dinâmica de Grupo Metodologia da Pesquisa Educacional Adaptação e Inadaptação Escolar Educação do Excepcional Métodos de Alfabetização História da Cultura Amazonense

**Fonte:** Matriz Curricular do curso de Pedagogia (1995).

Nesse formato curricular, após concluírem oito períodos de estudo, os estudantes estavam licenciados para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, totalizando quatro anos de estudo. A escolha por um dos grupos de habilitações ocorreria no final do oitavo período. Após essa conclusão, os estudantes cursariam mais três períodos para atuarem como especialistas, totalizando um ano e meio. Nesse sentido e, ao final de cinco anos e meio ou onze períodos, o estudante do curso de Pedagogia da FAGED saía habilitado para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e como especialista em uma das áreas escolhidas por ele.

Como novidade deste currículo, buscando promover a articulação teoria e prática, são criadas as disciplinas Introdução à Metodologia Educacional, Atividades Orientadas I e Atividades Orientadas II, concebidas como campo de produção de conhecimento vinculando as teorias estudadas à realidade escolar (SOUZA, 2015, p. 128).

Não há como negar as significativas modificações deste currículo em relação ao do ano de 1976. As mais incisivas dizem respeito ao agrupamento das habilitações e à redução expressiva das disciplinas que as compunham. No novo formato, as disciplinas específicas das habilitações foram reduzidas a um total de seis, incluindo o estágio supervisionado.

O novo curso de Pedagogia, mesmo mantendo as habilitações específicas rompe com a base de sustentação dessa formação e passa a oferecer habilitação para o magistério das séries iniciais do primeiro grau e a formação do professor que no segundo grau, trabalhará no curso de Magistério (antigo normal) esta não vigorou em face da extinção deste grau de ensino que era vinculado ao Instituto de Educação do Amazonas (OLIVEIRA, 2011, p. 252).

Segundo Souza (2015), a permanência das habilitações no currículo do curso estava diretamente ligada à demanda dos sistemas educacionais públicos do Estado e dos Municípios, visto que era uma exigência dos editais dos concursos públicos o apostilamento da habilitação nos diplomas dos cursos de Pedagogia para que seus portadores pudessem exercer seus cargos públicos.

Essa outra estrutura definida para o curso de Pedagogia estava atrelada às reformas educacionais da década de 1990, que não se restringiam apenas à Educação Básica, mas também ao ensino superior, já que a proposta da época não conseguia atender às reais necessidades no campo educacional. Segundo Nogueira (2017, p. 84),

Isso acontece em função dos efeitos das políticas do governo FHC e, posteriormente, do governo Lula da Silva, que modificam os rumos do trabalho docente em virtude da reestruturação produtiva, o que altera as relações sociais de produção e agrega ao trabalho docente a tarefa de formar um novo tipo de profissional.

Nessa proposta, além de todas as modificações trazidas pelo currículo em relação ao anterior, a Educação Infantil passa a ser contemplada como disciplina obrigatória intitulada “Metodologia e Prática da Educação Pré-Escolar”.

Em torno da efervescência política pela qual passava o Brasil e motivada pela pressão advinda das reivindicações populares e dos movimentos sociais organizados, que resultaram em discussões em todo o país sobre a identidade do curso de Pedagogia e de uma base nacional comum, é aprovada a LDBEN, de 1996.

A LDBEN vem reafirmando a docência como o patamar básico da formação do pedagogo. Para tanto, o curso de Pedagogia deveria se ocupar da formação de professores para lecionar nas turmas de 1ª a 4ª série. Sobre isso, a LDBEN no seu título VI, artigo 62, definia que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Diferente de como se apresentava a estrutura curricular do curso de Pedagogia, que seria cursado em cinco anos e meio, o curso Normal Superior entrava em “vantagem” por apresentar

uma duração menor, mas aligeirada, na formação de professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. De forma evidente, a LDBEN, com esta nova regulamentação, descaracterizava o curso de Pedagogia e sua finalidade.

A partir dessa nova configuração apresentada pela LDBEN, emerge a necessidade de nova reformulação na estrutura curricular do curso, de modo a atender as novas reformas educacionais. Nesse contexto, inicia a discussão de uma nova proposta que atendesse às especificidades do momento, sendo aprovado, no ano de 1999, um novo Projeto Pedagógico Curricular/PPC para o curso de Pedagogia.

O Projeto Pedagógico Curricular de 1999 apresentava uma redução no número de períodos e disciplinas em relação ao PPC anterior. Nessa nova organização, o curso seria concluído em nove períodos letivos, já incluindo o complemento de habilitação, seguindo o mesmo agrupamento do currículo anterior: Habilitação em Administração Escolar/Inspeção Escolar e habilitação em Supervisão escolar/Orientação Educacional.

Aqui foi onde ocorreu a maior modificação na estrutura do curso, visto que as disciplinas de habilitações foram reduzidas a duas. Segundo Souza (2015, p. 131), “[...] com isso, todos os alunos do curso de pedagogia teriam os princípios das habilitações, devendo retornar apenas mais um período para cursar o estágio supervisionado específico e obter o apostilamento do diploma”.

Outras mudanças que ocorreram em relação ao currículo anterior dizem respeito à exclusão, criação e substituição de disciplinas. Outras mantiveram-se com as mesmas ementas e tiveram modificada apenas a nomenclatura, como o caso da disciplina Metodologia e Prática da Educação Escolar, que passou a ser chamada de Teoria e Prática da Educação Infantil. Uma inclusão que cabe ser mencionada foi a da disciplina Teoria e Prática da Alfabetização. O quadro abaixo mostra como estava estruturado o curso de Pedagogia, no ano de 1999.

**Quadro 15** – Matriz curricular de 1999

<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>
Filosofia da Educação I Introdução à Sociologia da Educação Introdução à Pedagogia Metodologia do Trabalho Científico Língua Portuguesa I	Sociologia da Educação I Filosofia da Educação II Introdução à Psicologia da Educação Antropologia e Educação Metodologia da Pesquisa em Educação
<b>3º PERÍODO</b>	<b>4º PERÍODO</b>
Psicologia da Educação I História da Educação I Sociologia da Educação II Iniciação a Pesquisa e Prática Pedagógica I Expressão Cultural e Educação	Política Educacional e Organização do Ens. Básico Psicologia da Educação II História da Educação II Iniciação a Pesquisa e Prática Pedagógica II Educação Especial Fund. Press. e Organização

5º PERÍODO	6º PERÍODO
Legislação do Ensino Básico Educação na Região Amazônica Iniciação em Pesquisa e Prática Pedagógica III Comunicação, Educação e Tecnologia Didática Geral	Teoria e Prática do Ensino da L. Portuguesa Teoria e Prática do Ensino de Ciências e Matemática Teoria e Prática da Educação Infantil Planejamento e Avaliação do Ensino
7º PERÍODO	8º PERÍODO
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar Estágio Supervisionado I – Prát. Magistério Escola, Currículo e Cultura Teoria e Prática do Ensino de História Teoria e Prática da Alfabetização	Estágio Supervisionado II – Prát. Magistério
DISCIPLINAS OPTATIVAS	
Política Pública e Educação Legislação do Ensino Superior Meio Rural e Educação Educação Indígena Educação de Jovens e Adultos Introdução ao Planejamento Educacional Movimentos Sociais e Educação Economia da Educação Psicologia Social Fundamentos Biológicos da Educação Fundamentos Psicomotores da Aprendizagem	Aconselhamento Psico-Pedagógico Tópicos Especiais em Educação I Tópicos Especiais em Educação II Metodologia da Leitura Dinâmica de grupo Fundamentos de Linguística e Educação Educação Infantil Educação do Indivíduo com Necessidades Estimulação Essencial História da Cultura Amazonense Literatura Infantil

**Fonte:** Matriz Curricular do curso de Pedagogia (1999).

Percebe-se que os ajustes trazidos na estrutura curricular de 1999 não foram de fato significativos para a definição da identidade do profissional do curso de pedagogia, uma vez que

[...] fez prevalecer a antiga concepção tecnocrata da educação. Essa forma de pensar responde às exigências advindas do mercado, mas a formação do pedagogo não deve se limitar apenas ao atendimento dessas exigências, e sim, a satisfação plena do ser humano, a formação do homem omnilateral (MEDEIROS *et al.*, [19--], p. 1).

A busca pela identidade do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia, que se apresentava em propostas de formação de professores para a habilitação específica do magistério ou a formação dos especialistas em educação, continuou a deflagrar debates, embates e manifestações por todo o país por quase uma década desde a aprovação da LDBEN, envolvendo organismos oficiais e entidades independentes de educadores por meio de movimentos diversos, até se chegar à definição das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, no ano de 2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, definidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, configuram-se como um marco no âmbito da educação superior na medida em que deflagraram novas discussões na perspectiva de aprofundar e consolidar proposições em torno da formação do profissional da educação e do curso de Pedagogia, conforme já discutido no item anterior.



A aprovação das Diretrizes não encerrou os debates em torno do caráter e da identidade do pedagogo e do curso de pedagogia, visto que a formação apresentada pelo documento defende a formação de um profissional para atuar em várias áreas, “[...] as DCNs para o curso de Pedagogia defendem a formação de um pedagogo polivalente, ou seja, um profissional multifuncional, que executa diferentes tarefas em vários campos de atividades” (NOGUEIRA, 2017, p. 44).

Alguns desafios emergem da aprovação das Diretrizes. Talvez, o principal seja o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, buscando a formação de profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar.

Com a aprovação das Diretrizes e atendendo às indicações da LDBEN, houve a necessidade de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, de forma a atender às novas definições requeridas para o profissional e para o curso em questão. Assim, é realizado, no ano de 2008, nova reformulação do PPC do curso de pedagogia da FACED/UFAM.

O PPC de 2008, diferente dos currículos que o antecederam, e atendendo o que havia sido estabelecido pela DCN do curso de Pedagogia, foi estruturado assumindo a docência da Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças de 7 a 10 anos) como seu eixo central. O referido projeto elimina da sua estrutura a formação para as habilitações, ou seja, a formação para os especialistas em educação (supervisão, orientação, inspeção e administração escolar).

O projeto prioriza, também, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, sob a prerrogativa de que a participação nessas áreas fortalece e melhor qualifica a formação e atuação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o campo de atuação do egresso do curso de Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

1. Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica, orientada para a educação sistematizada da criança no sentido de seu desenvolvimento intelectual, cultural, social, linguístico e estético, dimensionando os diferentes modos pedagógicos, linguagens e produções culturais destinadas a apropriação e internalização da cultura e do conhecimento pela criança.
2. Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que articule as diversas funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos.

3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, na perspectiva de favorecer o avanço qualitativo do saber pedagógico, dos processos de escolarização, desenvolvimento e aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental (UFAM, 2008, p. 11).

A reformulação curricular do curso de Pedagogia traz, em sua nova estrutura, a inclusão das disciplinas Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena, em caráter obrigatório, como forma de atender a especialização de conhecimentos, metodologias e práticas voltadas para a diversidade e inclusão de sujeitos, dos contextos socioculturais e do desenvolvimento de abordagens pedagógicas especiais.

Justificando-se pelas inovações trazidas pelos novos modos de produção relacionados às novas tecnologias que se expressam também nos sistemas de ensino, na aprendizagem de crianças e adolescentes, o currículo propõe a inclusão e formação tecnológica do Pedagogo por meio de processos específicos como: brinquedoteca, laboratório de produção de materiais (vídeos, livros, softwares), salas multimídia (tele e videoconferência), laboratório de informática, banco de dados digital, entre outros. Como forma de consolidar tal proposta, essa perspectiva tecnológica apresenta-se nos conteúdos disciplinares de Jogos, Arte-Educação, Mediações Didáticas e Literatura Infantil.

Para além de uma perspectiva exclusivamente instrumental e tecnicista das tecnologias e das mediações didáticas, a dotação de novas condições tecnológicas deve estar relacionada pedagógica e curricularmente as áreas definidoras do Curso, quais sejam, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFAM, 2008, p. 8).

Outra importante inserção no currículo do curso diz respeito às temáticas do meio ambiente, da diversidade étnica e cultural e da diversidade dos próprios sujeitos da educação. Tais temáticas são contempladas nas disciplinas: Antropologia e Educação, Criança, Sociedade e Natureza, Metodologia do Ensino das Ciências e Educação Indígena. As temáticas são indicadas para serem trabalhadas de forma transversal, ancoradas nos conceitos de sustentabilidade, auto-organização, apropriação e significação social e educacional do patrimônio cultural, ambiental, material e imaterial.

Um considerável avanço na matriz curricular de 2008 está relacionada à organização da mesma por Eixos Estruturantes, no intuito de constituir estruturas que se integram, a partir dos Fundamentos, Métodos, Processos e Mecanismos de compreensão e organização do ensino, da aprendizagem e da estrutura escolar.

**Quadro 16** – Eixos Estruturantes - 2008

<b>EIXOS</b>	<b>ESTRUTURAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS</b>
<b>EIXOS 1</b>	Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação
<b>EIXOS 2</b>	A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico
<b>EIXOS 3</b>	Pesquisa e Prática Pedagógica
<b>EIXOS 4 a</b>	Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais
<b>EIXOS 4 b</b>	Conhecimentos e Metodologias educacionais por área – Educação Infantil
<b>EIXOS 4 c</b>	Conhecimentos e Metodologias educacionais por área – Anos Iniciais
<b>EIXOS 4 d</b>	Conhecimentos e Metodologias por área – Gestão Escolar
<b>EIXOS 5</b>	Educação e diversidade
<b>EIXOS 6</b>	Prática Pedagógica: estágio supervisionado em educação infantil e séries iniciais
<b>EIXOS 7</b>	Prática Pedagógica: estágio supervisionado em gestão escolar

**Fonte:** Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2008).

Diante da nova estrutura desenhada para o curso, verificou-se a necessidade de favorecer o aprofundamento teórico, metodológico e técnico do graduando, bem como oferecer, aos mesmos, pré-requisitos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para cursar a área de Gestão na Educação Básica.

Sendo assim, nessa proposta os estudantes iniciam a formação com os fundamentos teóricos, que correspondem do 1º ao 3º período, depois seguem para as áreas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem do 4º ao 8º período, finalizando com estágio supervisionado em Educação Infantil, no 8º período, e o estágio supervisionado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no 9º período. A área de Gestão na Educação inicia no 7º período e se estende até o 10º período, com o estágio supervisionado. Nesse formato, o curso de Pedagogia terá a duração de 10 períodos letivos que deverão ser cursados em 5 anos.

É importante ressaltar que é a partir desse Projeto Pedagógico que a docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se base do curso de Pedagogia. Anterior a isso, como vimos, a docência não compunha o eixo central dos currículos, visto que os mesmos estavam mais direcionados para a formação nas habilitações.

É a partir do currículo de 2008 que a educação da criança, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se foco do currículo. Isso fica explícito no Projeto Pedagógico do curso, quando é evidenciada a sequência de conteúdos e procedimentos metodológicos efetivados na estrutura do curso.

Para compor a sequência de disciplinas relativas à Educação Infantil e Anos Iniciais, tivemos por referência: a) as dimensões de formação do sujeito criança (linguístico, estético, cultural e científica), b) os conteúdos e processos diversos do conhecimento (linguagem, artes, ciências, matemática) como matérias de apropriação e expressão própria da criança, os quais devem tomar como base os programas e Parâmetros Curriculares, c) as metodologias e atividades de ensino como a estruturação de experiências de aprendizagem da criança (Ed. Infantil e Anos Iniciais), devendo

apresentar uma perspectiva de especificação e integração dos objetivos, atividades e resultados do trabalho com conteúdos diversos, de Língua, História/Geografia, Artes, Ciências e Matemática (UFAM, 2008, p. 17).

Justificando-se pelas necessidades de atualização frente a nova conjuntura em que se coloca o curso de Pedagogia, um novo Projeto Pedagógico do Curso é apresentado à comunidade acadêmica. O PPC de 2019 partiu da construção teórica existente em 2008 e objetivava estabelecer novas orientações legais e curriculares para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão do trabalho escolar.

As modificações trazidas também pelo currículo de 2019 estavam diretamente relacionadas a perspectivas de novos olhares para as propostas de formação de professores que deveriam estar expressas no currículo. Alguns marcos normativos foram importantes para o repensar dessa nova proposta como: as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais, a Lei de Libras, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e a Base Nacional Comum Curricular.

Somadas as necessidades de atendimento às propostas dos normativos vigentes, estava a necessidade de realizar ajustes no PPC do curso, a fim de atender a organização interna da FACED quanto à oferta de disciplinas e horário de funcionamento do curso.

Com efeito, foram realizadas, durante o ano de 2017 e 2018, algumas ações coletivas com os órgãos interessados a fim de que a proposta de alteração da organização curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia obtivesse aprovação nas instâncias colegiadas específicas.

A versão aprovada em 2019 reafirma as proposições expressas na LDBEN e nas Diretrizes Curriculares quando determina a docência como base da formação do pedagogo, ratificando que esse é o profissional que deve atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A docência, defendida na proposta do curso, não se limita apenas à formação escolar e do ensino, mas vai além, afirmando que a “docência é articulada com ensino-pesquisa-gestão, levando a um conhecimento que investiga teoricamente e na prática o fenômeno educativo” (UFAM, 2019, p. 24), e mais,

A concepção de docência é ampliada, englobando o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades indissociáveis para a formação de um profissional que compreenda a realidade na qual está inserido, construindo conhecimentos sobre ela e formulando e desenvolvendo projetos educacionais (UFAM, 2019, p. 25).

O currículo de 2019 assemelha-se ao de 2008 quando enfoca a necessidade de inclusão tecnológica e digital, das relações com o meio ambiente, das relações de gênero, relações étnico-raciais, da educação especial e do mundo do trabalho na formação do professor. Dessa forma, as disciplinas que enfocam essas temáticas continuam a fazer parte com caráter obrigatório no curso, dentro de uma perspectiva de transversalização. E compondo esse quadro, vale ressaltar a inclusão da disciplina Educação, Direitos Humanos e Diversidade. Na proposta do curso, “[...] a abordagem amazônica dessas temáticas corresponde tanto ao aprofundamento dos problemas e singularidades regionais quanto à necessidade de formação de processos identitários dos sujeitos estudantes da Amazônia” (UFAM, 2019, p. 15).

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da FACED, seguindo o que já havia sido definido em 2008, apresenta-se constituída em eixos estruturantes. Eixos esses que se articulam nos diferentes semestres e que visam a organizar os núcleos de estudos de formação geral, de aprofundamento e diversificação e de estudos integradores para o enriquecimento curricular, “[...] a partir das perspectivas teórico-práticas de compreensão e organização do ensino, da aprendizagem e da gestão da educação” (UFAM, 2019, p. 29).

A partir dessa forma de organização, os seguintes eixos são apresentados:

**Quadro 17** – Eixos Estruturantes - 2019

<b>EIXOS</b>		<b>ESTRUTURAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICA</b>
<b>EIXO 1</b>		Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação.
<b>EIXO 2</b>		A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico.
<b>EIXO 3</b>		Pesquisa e Prática Pedagógica.
<b>EIXO 4</b>	<b>A</b>	Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais.
	<b>B</b>	Conhecimentos e Metodologias Educacionais por área – Educação Infantil.
	<b>C</b>	Conhecimentos e Metodologias Educacionais por área – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
	<b>D</b>	Conhecimentos sobre Gestão da Educação.
<b>EIXO 5</b>		Educação e diversidade.
<b>EIXO 6</b>		Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
<b>EIXO 7</b>		Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão da Educação.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

Cabe ressaltar, nessa estrutura, a forma como foi organizada a sequência de disciplinas que correspondem ao EIXO 4, ou seja, as disciplinas relativas à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa organização teve por base: a) as dimensões de formação do sujeito criança; b) os conteúdos e processos diversos do conhecimento (línguas, artes, ciências); c) as metodologias e atividades do ensino como a estruturação de experiências de aprendizagem da criança (UFAM, 2019).

Nessa perspectiva, buscou-se estabelecer uma integração entre as disciplinas por meio de fundamentos e abordagens metodológicas, que se inicia a partir das diversas linguagens das crianças, bem como das produções culturais que tem como público a infância e os demais aspectos relacionados ao seu processo de desenvolvimento, quer seja o cultural, social, corporal, linguístico, científico e estético. Parte-se, em seguida, para os complexos processos de apropriação de conhecimentos e do processo formativo da criança, que estão relacionados às atividades do ensino e construção das noções da língua, dos processos socioculturais, das ciências e da matemática. Essa organização fica explícita na forma como as disciplinas foram organizadas dentro dos subeixos que compõem o EIXO 4 do PPC do curso.

**Quadro 18** – Disciplinas que integram os Eixos

<b>EIXO 4<sup>a</sup></b>	<b>EIXO 4B</b>
A criança e as Artes Jogos e Atividades Lúdicas Literatura Infantil Mediações Didáticas	Fundamentos da Educação Infantil A criança e a Linguagem Oral e Escrita A criança e a Linguagem Matemática A criança, a Natureza e a Sociedade
<b>EIXO 4C</b>	<b>EIXO 4D</b>
Alfabetização e Letramento Conteúdo e Metodologia do ensino da Língua Portuguesa Conteúdo e Metodologia do ensino de Ciências Conteúdo e Metodologia do ensino de História e Geografia Conteúdo e Metodologia do ensino de Matemática	Gestão da Educação Gestão e Planejamento Educacional

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

Assim, o curso de Pedagogia da FACED, atualmente, está estruturado em 10 (dez) períodos acadêmicos que deverão ser cursados em 5 (cinco) anos, com 45 (quarenta e cinco) componentes curriculares obrigatórios. O pedagogo formado pela Universidade Federal do Amazonas será licenciado na docência da Educação Infantil, na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão da Educação.

#### 4.3 IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Como apresentado nos itens anteriores desta seção, atualmente, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFAM – versão 2019 – segue as determinações trazidas pela Resolução nº 01 de 15 de maio, de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia e que define como objetivo

do curso formar pedagogos para atuação profissional como professores para a prática pedagógica na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão dos processos educativos na Educação Básica.

A fim de proceder a uma discussão mais aprofundada acerca da formação desse profissional para atuar nas etapas supracitadas, respeitando as especificidades das mesmas e focalizando a questão da transição entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objeto deste trabalho e reconhecendo a importância da continuidade entre elas para o êxito do processo educativo, faremos uma análise das ementas do curso de Pedagogia da UFAM, considerando a forma como está estruturada sua proposta curricular atualmente.

Na versão atual proposta pelo curso, encontramos um quantitativo de 45 (quarenta e cinco) componentes curriculares de caráter obrigatório, que devem ser integralizados com disciplinas optativas, que deverão ser cursadas de acordo com a livre escolha do discente e que conferem créditos e horas obrigatórias para a finalização do curso, além de 200 horas de atividades teórico-práticas de enriquecimento curricular. Os componentes deverão ser cursados num prazo de 5 (cinco) anos ou 10 (dez) períodos acadêmicos.

Como já mencionado, a organização curricular do curso de Pedagogia da FACED/UFAM segue uma apresentação por meio de eixos estruturantes, que organizam os núcleos de estudos de formação geral, de aprofundamento e diversificação e estudos integradores para enriquecimento curricular. Foi com base neles que organizamos nossas categorias de análise, tomando como unidade de registro os 7 (sete) eixos estruturantes que compõem o currículo do curso.

Entendemos que o campo pedagógico-metodológico deve apresentar coerência interna, devendo as disciplinas se articular em termos de Estruturas, Conceitos e Eixos Integradores [...] deve mirar as concepções, as formas de organização e intervenção na educação escolar, na prática pedagógica, no processo ensino-aprendizagem, na formação e construção de conhecimento pelo estudante (FACED, 2019, p. 29).

Assim, o Eixo 1, intitulado: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e de Educação está composto pelas seguintes disciplinas: Antropologia e Educação; Filosofia e Educação I; Filosofia e Educação II; História da Educação I; História da Educação II; Língua Portuguesa I; Metodologia do Trabalho Científico; Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Sociologia da Educação I e Sociologia da Educação II, que deverão ser ministradas nos três períodos iniciais do curso. Todos os componentes desse eixo apresentam uma carga horária de 60 (sessenta) horas. O quadro abaixo detalha as ementas e os objetivos de cada componente curricular.

Quadro 19 – Eixo 1

<b>DISCIPLINA: ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO</b>
<b>EMENTA:</b> Cultura, Interculturalidade e Educação. Pensamento, civilização e educação. A educação do homem amazônico. Os usos da etnografia para a pesquisa de situações da educação.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Compreender a educação como uma dimensão da cultura dos povos diante de uma visão sócio-antropológica e a respectiva contribuição para a pesquisa em educação.
<b>DISCIPLINA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO I</b>
<b>EMENTA:</b> Filosofia e Filosofia da Educação. Principais Tendências Filosóficas e seus Pressupostos. Concepções Epistemológicas na Educação. A Ética e os Direitos Humanos na Educação: Democracia e Cidadania.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Compreender que a problemática do conhecimento e suas relações com a educação são o resultado de uma prática ideológica que se articula no interior dos conflitos sociais, propiciando momentos de diálogo transversal entre Filosofia e Educação, que constitui um veículo indispensável à criação de novos espaços e instrumentos de saber na busca de uma perspectiva pedagogicamente emancipatória.
<b>DISCIPLINA: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II</b>
<b>EMENTA:</b> Principais Tendências Pedagógicas e seus Pressupostos Filosóficos. Formação de Professores e os Novos Paradigmas da Educação. Questões Atuais da Filosofia e Educação.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Apresentar os novos contornos entre Filosofia e Educação, enfatizando uma maior amplitude e liberdade de análise o papel da Filosofia em diferentes contextos da Educação em ressonância com os paradigmas filosóficos mais emergentes da sociedade contemporânea.
<b>DISCIPLINA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I</b>
<b>EMENTA:</b> O processo educacional enquanto construção histórico social, engendrado no seio das relações econômicas, políticas e culturais: análise dos princípios educacionais inseridos no contexto histórico do mundo clássico, medieval, moderno e contemporâneo.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar o processo educacional enquanto construção histórico social inseridos no contexto histórico do mundo clássico, medieval e contemporâneo.
<b>DISCIPLINA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II</b>
<b>EMENTA:</b> O processo educacional enquanto construção histórico social, engendrado no seio das relações econômicas, políticas e culturais: análise dos princípios educacionais inseridos na Educação Brasileira desde o século XVI até os dias atuais.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar o processo educacional enquanto construção histórico social inseridos no contexto histórico brasileiro: do Brasil Colônia à Educação Brasileira do Século XXI.
<b>DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I</b>
<b>EMENTA:</b> Noções básicas de Linguagem, Variantes Linguísticas e Comunicação. Leitura e análise de textos. Texto e Textualidade. Gêneros Textuais. Tópicos Gramaticais.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Aprimorar a comunicação, leitura e produção de textos, atuando para a construção de sentidos e discursos em diferentes contextos profissionais e áreas de conhecimento.
<b>DISCIPLINA: METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO</b>
<b>EMENTA:</b> Metodologia da Leitura: Leitura e interpretação do texto. Metodologia do trabalho científico em Ciências Humanas. Ciência e ideologia. Normas de Apresentação do Trabalho Científico; Organização e Elaboração de Plano de Estudo.
<b>OBJETIVO:</b> Fornecer os pressupostos básicos de iniciação à pesquisa para elaboração de trabalhos escolares/relatórios aplicando os passos da metodologia científica, para uma melhor convivência acadêmica e aumento do nível de aproveitamento nos estudos
<b>DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I</b>
<b>EMENTA:</b> Psicologia: evolução histórica, objeto de estudo, conceito e interface com a educação. A contribuição das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem ao processo ensino-aprendizagem: Sigmund Freud, Erik Erikson, Frederic Skinner, Jean Piaget, Henri Wallon, Lev. S. Vygotsky.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar as teorias da Psicologia e suas articulações com a educação para a compreensão dos princípios e pressupostos que fundamentam o desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem.



<b>DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II</b>
<b>EMENTA:</b> Fundamentos da Neuroeducação: pensamento, linguagem, atenção, concentração, memória, inteligência. Conceitos de dificuldade, transtorno e distúrbio na aprendizagem. Teóricos da Aprendizagem: Ausubel, Gardner e Bronfenbrenner. Motivação para aprender: implicações psicológicas, sociais e políticas. Problematizando o Fracasso Escolar. <b>OBJETIVO GERAL:</b> Promover a reflexão sobre temas contemporâneos do campo da educação à luz do conhecimento da psicologia e de suas teorias.
<b>DISCIPLINA: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I</b>
<b>EMENTA:</b> Fundamentos das Ciências Sociais. Os clássicos da Sociologia: Durkheim, Weber e Marx. Relação Educação & Sociedade. Enfoques Teóricos em Sociologia da Educação. O paradigma do consenso e do conflito. Cultura e Educação.  <b>OBJETIVO:</b> Proporcionar o conhecimento sobre a sociologia como ciência, relacionando as teorias sociológicas e as teorias sociológicas da educação às relações sociais no âmbito escolar.
<b>DISCIPLINA: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II</b>
<b>EMENTA:</b> O processo educativo. A nova Sociologia da educação. Poder. Ideologia e sua relação com a educação. Análise sociológica das tendências pedagógicas conservadoras e progressistas. A educação escolar no contexto contemporâneo e da realidade brasileira e amazônica.  <b>OBJETIVO:</b> Promover a compreensão e reflexão do conhecimento acerca do processo educativo que se percebe permeado por relações de poder e ideologia diante dos contextos nacional e regional.
<b>Fonte:</b> Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

Como apresentado acima, esse eixo visa a dar um embasamento teórico ao aluno de Pedagogia por meio da consolidação de conhecimentos acerca dos fundamentos da educação, buscando uma compreensão ampla do fenômeno educativo mediante as diversas contribuições das ciências da educação à Pedagogia. Nesse sentido, o conjunto de disciplinas traz presente uma abordagem mais genérica das questões educativas, revelando maior preocupação com a oferta de teorias políticas, filosóficas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios que caracterizam o trabalho docente. Considerado esse esforço, vale refletir sobre o que afirma Gatti, “Isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino” (GATTI, 2010, p. 1370).

Isso significa que, embora o estudo dos conceitos advindos das ciências que nos auxiliam a entender o fenômeno educativo seja fundamental para que ele seja considerado em suas múltiplas determinações, e sendo característico das organizações curriculares que esses conhecimentos sejam trabalhados já no início do curso, é importante que os mesmos sejam articulados à realidade em que o trabalho educativo acontece. Entendemos que isso é fundamental para que além da constituição de um discurso politicamente orientado, os estudantes sejam capazes de analisar o mundo que os cerca – e no qual a educação se insere – a partir desses conceitos.

O eixo 2 está intitulado: A Dinâmica Escolar e o Trabalho Pedagógico. As disciplinas que o integram são: Currículos e Programas da Educação Básica; Didática; Organização do Trabalho Escolar; Planejamento e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem e Política e Legislação da Educação Básica. Esses componentes estão distribuídos no terceiro e quinto períodos da matriz

curricular. Todos eles possuem carga horária equivalente, ou seja, 60 (sessenta) horas. O quadro abaixo mostra como o conjunto de disciplina está estruturado.

**Quadro 20 – Eixo 2**

<b>DISCIPLINA: CURRÍCULOS E PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
<p><b>EMENTA:</b> Educação, cultura, conhecimento e currículo. Perspectivas de formação humana, da criança e do adolescente. Parâmetros e Programas Oficiais Planejamento e Desenvolvimento Curricular. Metodologia e fases do Planejamento. Operações e Dinâmica de Desenvolvimento, Acompanhamento e Avaliação de currículo. Exercício metodológico em Currículo.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Desenvolver uma compreensão sobre as principais teorias curriculares e suas implicações na organização do trabalho escolar.</p>
<b>DISCIPLINA: DIDÁTICA</b>
<p><b>EMENTA:</b> Conceituações e concepções de organização do ensino e aprendizagem. Bases Psicológicas, Epistemológicas e Culturais da Aprendizagem. O processo didático, a interdisciplinaridade e a prática pedagógica. A relação forma e conteúdo. A transposição e os elementos da organização didática: objetivos, conteúdos/ habilidades/atitudes, metodologias, mediações e recursos, Avaliação. Organização das experiências de ensino e aprendizagem.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> conhecer as concepções e renovações pedagógicas, as compreensões de ensino / aprendizagem, os paradigmas curriculares existentes e suas relações com o trabalho escolar, bem como as diferentes formas que podem ser utilizadas pelo professor em suas atividades de ensino, pesquisa e inovação tecnológica.</p>
<b>DISCIPLINA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR</b>
<p><b>EMENTA:</b> Organização, Trabalho e Escola: concepções e articulações. A escola pública de educação básica e a qualidade social do ensino. Organização e gestão do trabalho escolar: abordagens e perspectivas. A Coordenação Pedagógica e o trabalho docente. Planejamento Escolar e Projeto Político-Pedagógico: princípios, conceituações e elementos constitutivos. Subsídios para construção do Projeto Político-Pedagógico.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Discutir os princípios da organização do trabalho escolar e do projeto político pedagógico diante da função social da escola pública de educação básica.</p>
<b>DISCIPLINA: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM</b>
<p><b>EMENTA:</b> Bases sociopolíticas, pedagógicas e técnicas do planejamento do ensino e da aprendizagem. Avaliação da aprendizagem: contextos e abordagens. Elaboração de plano de ensino e instrumentos da avaliação da aprendizagem.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Apropriar-se de fundamentos teóricos e metodológicos que discutam sobre a função política do planejamento e da avaliação como base da prática educativa e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem, por meio da planificação.</p>
<b>DISCIPLINA: POLÍTICA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
<p><b>EMENTA:</b> Estado, Sociedade e Políticas Públicas: concepções e relações. Educação como política pública. Noções de legislação do ensino. Política Educacional e Organização da Educação Básica: a legislação do ensino e os planos e programas educacionais no contexto nacional e no cenário da globalização. Políticas de financiamento da Educação Básica. Tendências da política educacional na atualidade.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Conhecer a política educacional e a organização da educação básica.</p>

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

As disciplinas organizadas nesse eixo integram o núcleo de estudos de formação geral, mas direcionando um debate acerca da dinâmica escolar e do conhecimento pedagógico necessário para a formação ampla na área de atuação de professores. A discussão aqui é voltada para os diferentes elementos que intervêm na organização curricular, partindo da reflexão sobre as macroestruturas que envolvem o fenômeno educativo e sua interferência sobre a microestrutura da sala de aula.

Compreendemos que o eixo em questão já traz consigo a possibilidade de que reflexões sobre as especificidades das etapas que compõem a Educação Básica sejam discutidas, em caráter amplo, compondo as bases para um pensar mais detido sobre o que ocorre nas escolas a partir das definições mais gerais dadas pelas políticas e pela forma como a escola se estrutura, buscando, mais especificamente, refinar conceitos que ajudem o estudante a compreender a integração vertical entre essas etapas na formação humana da criança e do adolescente.

O eixo 3, denominado: Pesquisa e Prática Pedagógica, apresenta os seguintes componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias: Pesquisa em Educação (60h); Projeto de Pesquisa em Educação (60h); Orientação do Trabalho Final I (30h); Orientação do Trabalho Final II (30h) e Seminário de Trabalho Final (45h). Os componentes deverão ser cursados a partir do sexto período do curso e concluídos até o décimo período. Isso significa que a preocupação com a formação da postura investigativa do estudante e futuro professor se estende e aprofunda ao longo de cinco semestres. O quadro a seguir mostra como as disciplinas foram planejadas para serem ministradas.

**Quadro 21 – Eixo 3**

<b>DISCIPLINA: PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>
<b>EMENTA:</b> A pesquisa científica, social e educacional: abordagens teórico-metodológicas. A pesquisa na produção do conhecimento na área da educação. Ética na pesquisa.
<b>OBJETIVO:</b> Conhecer as diversas abordagens teórico-metodológicas da pesquisa científica, como fundamentos para a pesquisa em educação.
<b>DISCIPLINA: PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>
<b>EMENTA:</b> Instrumentalização e orientação teórico-metodológica na elaboração de projetos de pesquisa na área da educação. Redação do projeto de pesquisa.
<b>OBJETIVO:</b> Elaborar projeto de pesquisa científica na área da educação, visando a produção do trabalho final de curso.
<b>DISCIPLINA: ORIENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL I</b>
<b>EMENTA:</b> Orientação no desenvolvimento de projetos de pesquisa em educação. Sistematização de dados, fundamentação teórica, análise e redação de relatório de pesquisa.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Implementar projeto de pesquisa científica, elaborando relatório final de pesquisa.
<b>DISCIPLINA: ORIENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL II</b>
<b>EMENTA:</b> Orientação no desenvolvimento da escrita da redação do trabalho final de curso.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Escrever o trabalho final de curso, em formato monográfico ou de artigo científico, considerando os dados do relatório final de pesquisa.
<b>DISCIPLINA: SEMINÁRIO DE TRABALHO FINAL</b>
<b>EMENTA:</b> Seminário de socialização e avaliação dos trabalhos finais de curso.
<b>OBJETIVO:</b> Avaliar os trabalhos finais de curso socializando seus resultados.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

Este eixo abarca todas as disciplinas que abordam a pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação de trabalhos investigativos. Seus componentes buscam enfatizar a pesquisa como um campo fundamental para as práticas pedagógicas, que são vivenciadas em espaços escolares e não escolares, partindo de subsídios teóricos e metodológicos que auxiliarão na vivência e no conhecimento da realidade desses espaços.

Tendo a pesquisa como articuladora de teoria e prática, o eixo permite que o estudante escolha uma área para a qual dedicar seus estudos, abrindo espaço, inclusive, para temas bem específicos, desde os Fundamentos da Educação até as Políticas, a Gestão ou a prática pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Como se trata de um eixo que privilegia o percurso individualizado, pautado nos interesses de cada estudante, há espaço para que a problemática que envolve a transição entre as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontre espaço na formação inicial.

O eixo 4, por apresentar uma sequência de disciplinas relativas à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta-se subdividido para a melhor integração e especificação de fundamentos e abordagens relativos à criança e ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, as disciplinas do eixo têm como referência:

a) As dimensões de formação do sujeito criança; b) os conteúdos e processos diversos do conhecimento (linguagens, artes, ciências) como matérias de apropriação e expressão própria da criança, os quais devem tomar como base as diretrizes curriculares para a educação básica e as diretrizes específicas de cada etapa; c) as metodologias e atividades do ensino como a estruturação de experiências de aprendizagem da criança (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), devendo apresentar uma perspectiva de especificação e integração dos objetivos, atividades e resultados do trabalho com conteúdos diversos, de Língua, História/Geografia, Artes, Ciências e Matemática (FACED, 2019, p. 29).

O eixo 4A, intitulado: Conteúdos e atividades transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está composto pelos seguintes componentes curriculares: A Criança e as Artes; Jogos e Atividades Lúdicas; Literatura Infantil e Mediações Didáticas. Todos possuem carga horária de 60 (sessenta) horas, que deverão ser cursados entre o quarto e o sétimo períodos da matriz curricular. A proposta das disciplinas está especificada no quadro abaixo.

**Quadro 22** – Eixo 4A

<b>DISCIPLINA: A CRIANÇA E AS ARTES</b>
<b>EMENTA:</b> As artes e a capacidade criativa da criança. Os conhecimentos teórico-metodológicos deste campo de atuação do professor e sua importância para o processo de humanização da criança na Educação Infantil e

no Ensino Fundamental. O desenvolvimento do desenho, da pintura, da construção, da dramatização, da expressão corporal, da dança e da musicalidade. Planejamento e avaliação.

**OBJETIVO:** Compreender as diferentes formas de apropriação e de expressão artística pela criança e sua importância para o processo de humanização.

**DISCIPLINA: JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS**

**EMENTA:** O conceito do lúdico e sua relação com o desenvolvimento humano (psicomotor, cognitivo, afetivo). O desenvolvimento lúdico da criança. Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Experiências lúdicas: análise e construção de materiais lúdicos. O jogo como eixo estruturante do trabalho educativo. **OBJETIVO**

**GERAL:** Compreender o lúdico como eixo estruturante do trabalho educativo e sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

**DISCIPLINA: LITERATURA INFANTIL**

**EMENTA:** Fundamentos históricos: invenção da infância, o nascimento da escola moderna e os sistemas literários nacionais. Gêneros de textos literários destinados à infância. Princípios teórico-metodológicos para o trabalho com a literatura infantil. Leitura e análise de obras literárias clássicas destinadas às crianças e de propostas de trabalho com a literatura infantil.

**OBJETIVO GERAL:** Apropriar-se de instrumentos teóricos e metodológicos que auxiliem a formação literária da criança entendida como componente fundamental da formação estética geral dos indivíduos humanos.

**DISCIPLINA: MEDIAÇÕES DIDÁTICAS**

**EMENTA:** Conceitos e distinções: mediações didáticas, organização do processo ensino aprendizagem, tecnologia e transposições didáticas. Linguagem, tecnologia e criação de mediadores: forma e conteúdo. As mediações didáticas e tecnológicas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Operações de análise e elaboração de mediações didáticas e tecnológicas.

**OBJETIVO GERAL:** Compreender, analisar as bases conceituais e metodológicas no processo de elaboração de mediações didáticas e tecnológicas para os processos educacionais, de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando a formulação das bases didáticas para o exercício da docência.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

A proposta do eixo é discutir as diferentes linguagens e produções culturais destinadas à infância como elementos fundamentais para o desenvolvimento cultural, social, linguístico e estético da criança. Além disso, “[...] busca estabelecer um elo de continuidade entre o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as especificidades da criança e as suas possibilidades de formação” (FACED, 2019, p. 32).

Notamos que os componentes curriculares que envolvem o eixo 4A possibilitam que a discussão acerca das especificidades das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e a articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica seja realizada com os estudantes em formação. Consideramos, assim, que ao compreender que existe uma continuidade entre ambas as etapas, os estudantes têm a possibilidade de pensar possibilidades de integração entre elas em práticas que são compartilhadas pelas crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, observando as crianças e seu modo próprio de se relacionar com a escola, com os

conhecimentos, com as pessoas e consigo mesmas ao longo de seu desenvolvimento, o que é, como temos afirmado até aqui, de cabal importância para um processo de transição respeitoso e eficaz.

O eixo 4B, denominado de Metodologias Educacionais e Conhecimentos por área: Educação Infantil, está composto pelos seguintes componentes curriculares: Fundamentos da Educação Infantil; A Criança e a Linguagem Oral e Escrita; A Criança e a Linguagem Matemática e A Criança, a Natureza e a Sociedade. Todas as disciplinas desse eixo contam com uma carga horária de 60 (sessenta) horas e estão distribuídas entre o terceiro e o sexto período do curso, devendo ser concluídas antes do Estágio Supervisionado I, que tem como foco a Educação Infantil.

**Quadro 23 – Eixo 4B**

<b>DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
<p><b>EMENTA:</b> Concepções sobre crianças e infâncias ao longo da história e o reflexo no processo de organização de práticas pedagógicas na Educação Infantil. A educação Infantil no Brasil e sua representação nas políticas públicas e na legislação educacional. Os sentidos sócio históricos de cuidar e educar em creches e pré-escolas. As especificidades dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. As singularidades do ser criança e viver a infância na Amazônia. As peculiaridades do trabalho docente em creches e pré-escolas. A organização de tempos, espaços e relações sociais em creches e pré-escolas. O currículo e a organização pedagógica em creches e pré-escolas: planejamento, sistemática de trabalho e avaliação.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar os conceitos de crianças e infâncias construídos ao longo da história e compreender as singularidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade e as especificidades da atuação docente e da organização pedagógica em creches e pré-escolas.</p>
<b>DISCIPLINA: A CRIANÇA E A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA</b>
<p><b>EMENTA:</b> Gênese da linguagem oral e da linguagem escrita. As singularidades dos processos de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita nos primeiros seis anos de vida. Conceitos e práticas de oralidade e de escrita. As atribuições das creches e pré-escolas nos processos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita. As interações e as brincadeiras e suas relações com as linguagens oral e escrita em creches e pré-escolas. O papel das creches e pré-escolas no processo de formação da cultura do leitor e escritor na infância. Perspectivas metodológicas com diferentes gêneros e suportes textuais na Educação Infantil. Organização curricular e pedagógica propulsoras dos processos de apropriação e desenvolvimento das múltiplas linguagens em creches e pré-escolas: Planejamento, organização dos ambientes educativos, documentação pedagógica e avaliação.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Compreender a gênese e o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita de crianças de 0 a 5 anos de idade e as especificidades da organização pedagógica em creches e pré-escolas para impulsionar a apropriação da cultura oral e escrita no contexto das múltiplas linguagens da Educação Infantil.</p>
<b>DISCIPLINA: A CRIANÇA E A LINGUAGEM MATEMÁTICA</b>
<p><b>EMENTA:</b> A construção do conhecimento lógico-matemático pela criança na Educação Infantil. Atividades pré-numéricas. Noções matemáticas presentes no cotidiano da criança de 0 a 5 anos: relações quantitativas, medidas, formas e relações espaço temporais. As interações e as brincadeiras e suas relações com a linguagem matemática em creches e pré-escolas. Possibilidades metodológicas com materiais estruturados e alternativos na Educação Infantil. Planejamento da prática pedagógica: elaboração de projetos pedagógicos, sequências didáticas e recursos.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Compreender o processo de construção do conhecimento lógico-matemático de crianças de 0 a 5 anos de idade e as especificidades da organização pedagógica em creches e pré-escolas, a fim de favorecer a apropriação de noções matemáticas no contexto das múltiplas linguagens da Educação Infantil.</p>

<b>DISCIPLINA: A CRIANÇA, A NATUREZA E A SOCIEDADE</b>
--

<p><b>EMENTA:</b> O desenvolvimento da curiosidade e da capacidade investigativa do professor e da criança. A construção de representações sobre o mundo natural, sobre as pessoas e sobre si mesma pela criança. A apropriação das noções de natureza e sociedade. A atividade da criança, a construção de hipóteses e a capacidade de expressar suas próprias opiniões. Valorização do meio ambiente, da proteção aos animais e da qualidade de vida humana. Planejamento e avaliação.</p>
--

<p><b>OBJETIVO:</b> Compreender como a criança se apropria dos conhecimentos sobre a natureza e a sociedade por intermédio de atividades de investigação dialógica.</p>
---

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

A discussão do eixo remete-nos para as dimensões formativas das crianças que se encontram na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade e estão direcionadas para questões linguísticas, éticas, estéticas, culturais, sociais, afetivas, corporais e científicas. Os componentes visam a subsidiar os discentes acerca de conceitos teóricos-metodológicos relativos ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido especificamente com bebês e crianças pequenas, a partir de suas características e necessidades de desenvolvimento.

Por se tratar de um eixo dedicado à Educação Infantil e tendo em vista a continuidade da escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos que a questão da transição encontra, nesse eixo, espaço privilegiado de discussão, muito embora não haja menção à transição nas ementas analisadas.

O eixo 4C, denominado de Metodologias Educacionais e Conhecimentos por Área: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está composto pelos seguintes componentes curriculares: Alfabetização e Letramento; Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências; Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática. Todas as disciplinas desse eixo possuem a mesma carga horária, 60 (sessenta) horas, e estão distribuídos entre os períodos quinto e oitavo do curso, antecedendo o Estágio Supervisionado II, cujo foco são os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 24** – Eixo 4C

<b>DISCIPLINA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b>
---

<p><b>EMENTA:</b> Concepções sobre alfabetização e letramento e sua relação com os sujeitos nesses processos. Os fatores sociais, históricos, culturais, linguísticos, sociolinguísticos e psicolinguísticos que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetização e letramento nas sociedades. Análise da ação alfabetizadora no contexto educacional brasileiro. O processo de simbolização do educando. Relação entre oralidade e escrita. Princípios reguladores do sistema alfabético. Níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas. Compreensão das principais teorias e métodos que alicerçam as práticas alfabetizadoras: o método sintético [soletração, fônico, silabação], o método analítico [palavração, sentencição], o método global, a proposta construtivista, a proposta sócio-histórica. As complexas relações entre fonemas e grafemas. A escrita como produção social. Práticas discursivas e alfabetização. Estratégias de leitura. Perspectivas investigativas e metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Planejamento e avaliação. Materiais didáticos de apoio no desenvolvimento da escrita a serem produzidos na perspectiva da intervenção pedagógica a partir</p>
--

da realização do diagnóstico de crianças das escolas da rede pública de ensino em caráter extensionista com horas práticas da disciplina.

**OBJETIVO GERAL:** Compreender os processos de alfabetização e de letramento e suas implicações cognitivas, linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas, considerando a escrita como produção social e as perspectivas investigativas e metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita, observando as etapas de planejamento e avaliação das práticas alfabetizadoras.

**DISCIPLINA: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DA L. PORTUGUESA**

**EMENTA:** As concepções de linguagem e as propostas de ensino da língua no Brasil. A língua padrão e as variantes linguísticas. A língua como objeto de conhecimento e a constituição de falantes-leitores-escretores nos diversos contextos. Conteúdos de Língua Portuguesa: Língua oral, Prática de leitura, Prática de produção de textos, Análise e reflexão sobre a língua. Fundamentos teórico-metodológicos de ensino da Língua Portuguesa. Análise e produção de materiais didáticos e de propostas metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: leitura, escrita, ortografia, redação, gramática.

**OBJETIVO:** Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, visando a construção de um fazer pedagógico coerente e potencializar de conhecimentos nos anos iniciais do Ensino fundamental.

**DISCIPLINA: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS**

**EMENTA:** O ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: tendências e pressupostos teórico-metodológicos. Os conteúdos básicos das ciências para os Anos Iniciais. Relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente social e natural. Investigação e experimentação no ensino de Ciências. Alfabetização científica. Educação ambiental. O processo de ensino e aprendizagem de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Referências curriculares nacionais e local para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação da aprendizagem de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento da prática pedagógica: elaboração de sequências investigativas e produção de recursos didáticos.

**OBJETIVO GERAL:** Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de desenvolver propostas didático-metodológicas de forma problematizadora e interdisciplinar, em consonância com uma sociedade cada vez mais científica e tecnológica.

**DISCIPLINA: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

**EMENTA:** Ciências Humanas e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais. Humanidades, Socialização, e Formação Cultural da criança. Categorias Chave: Tempo, Espaço e Cultura. PCN e Programas da área. Conhecimento social e conteúdos escolares de história e geografia: enfoque pedagógico, didático e metodológico – dirigido para planejamento do componente – indicando eixos temáticos e conceituais para interdisciplinaridade com outros componentes. Planejamento didático, metodológico e interdisciplinar da área de estudos socioculturais.

**OBJETIVO:** Conhecer os principais conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) do ensino de História e Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como suas metodologias de trabalho, através de embasamento teórico e prático que proporcione capacidade crítica e reflexiva.

**DISCIPLINA: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA**

**EMENTA:** A educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: tendências e pressupostos teórico metodológicos. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O pensamento lógico-matemático. Os jogos e o uso de materiais manipuláveis na apropriação dos conhecimentos e no desenvolvimento de conceitos matemáticos. Referências curriculares nacionais e local para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos básicos da Matemática para os Anos Iniciais: Números; Álgebra; Geometria; Probabilidade e estatística. A avaliação da aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento da prática pedagógica: elaboração de sequência didática e produção de materiais pedagógicos.

**OBJETIVO:** Conhecer os conteúdos e as metodologias do ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de desenvolver propostas didático-metodológicas de forma problematizadora e interdisciplinar, capazes de favorecer o processo de aprendizagem.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).



Nesse eixo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação de professores dos Anos Iniciais, logo o foco do trabalho está direcionado para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir dos seis anos de idade, visando à organização do trabalho pedagógico do ensino da língua, dos processos socioculturais, das ciências físicas e sociais e da matemática, enfatizando a relação entre objetivos, conteúdos, metodologias e processos avaliativos.

Considerando a obrigatoriedade da matrícula de crianças na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, todas as crianças que adentram os anos iniciais já devem ter uma experiência escolar de pelo menos dois anos. A discussão dos processos de transição e de sua importância para a continuidade da escolarização das crianças, respeitadas as suas especificidades, também encontra espaço privilegiado nesse eixo. O que se observa, entretanto, é que as ementas analisadas não fazem menção direta aos processos de transição que acontecem tanto no início da etapa quanto na passagem da criança para os anos finais do Ensino Fundamental.

O eixo 4D, intitulado de Conhecimentos sobre Gestão da Educação, possui duas disciplinas na sua estrutura, que são: Gestão da Educação e Gestão e Planejamento Educacional, ambas com uma carga horária de 60 (sessenta horas) que deverão ser cursadas no sétimo e no oitavo período, respectivamente.

**Quadro 25 – Eixo 4D**

<b>DISCIPLINA: GESTÃO DA EDUCAÇÃO</b>
<p><b>EMENTA:</b> Gestão da Educação: princípios, concepções e relações de poder. Construção de processos democráticos nos sistemas públicos de ensino. Espaços de decisão e mecanismos de participação da sociedade civil na área educacional. Gestão escolar: autonomia e participação da comunidade na perspectiva da gestão democrática. Instâncias colegiadas na escola. O papel do gestor na coordenação do trabalho coletivo escolar.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar os processos de construção da gestão democrática nos sistemas públicos de ensino e na escola de educação básica.</p>
<b>DISCIPLINA: GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL</b>
<p><b>EMENTA:</b> Gestão da educação e escolar e o planejamento. Os processos democráticos de planejamento da educação: implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos, programas e projetos do sistema público de ensino e das escolas públicas. Subsídios para elaboração de projetos na área de gestão escolar.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar as relações entre gestão e planejamento educacional no contexto das políticas públicas de educação.</p>

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

Nesse sentido, o eixo 4D se articula aos conhecimentos do eixo 2 e traz uma proposta de conteúdos voltada para as questões teóricas e práticas do processo de gestão democrática da educação. A discussão “[...] avança na compreensão dos elementos constitutivos da gestão

(planejamento, organização, coordenação e avaliação nos sistemas de ensino e na escola)” (FACED, 2019, p. 33).

Como tal, o eixo também possui uma abertura epistemológica para reflexões acerca de processos de transição, tendo em vista que a construção de processos democráticos de gestão envolve a preocupação com o bem-estar das crianças e com as condições necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem, papel precípua da escola.

O eixo 5, denominado Educação e Diversidade, propõe as seguintes disciplinas: Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos I; Educação Indígena; Educação, Direitos Humanos e Diversidade e Língua Brasileira de Sinais. Todas as disciplinas possuem carga horária de 60 (sessenta) horas e fazem parte da matriz curricular no quarto e oitavo períodos.

**Quadro 26 – Eixo 5**

<b>DISCIPLINA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>
<p><b>EMENTA:</b> Conceito, histórico, objetivos, clientela e formas de atendimento. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: estrutura, organização. O Atendimento educacional especializado - AEE e a prática docente no atendimento individualizado e coletivo, interface na relação pedagógica da classe regular com a sala de recurso com ênfase no trabalho colaborativo. A gestão escolar e a garantia do atendimento inclusivo. O professor, os alunos e os pais na perspectiva da inclusão escolar. Práticas pedagógicas e diversidade no atendimento de alunos com deficiência física, deficiência intelectual, surdez, deficiência visual, surdocegueira, deficiências múltiplas, transtorno do espectro autista, superlotação/altas habilidades.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Análise dos aspectos teóricos, históricos e conceituais sobre a educação inclusiva e desenvolvimento das práticas escolares através do AEE bem como o preparo do professor para o satisfatório atendimento dos educandos incluídos na rede regular de ensino através de saberes, estratégias e práticas metodológicas adaptadas.</p>
<b>DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I</b>
<p><b>EMENTA:</b> Educação de adultos e educação popular: matrizes históricas e eixos conceituais na educação brasileira. Educação de adultos e educação de jovens e adultos: concepções teórico-metodológicas. As políticas públicas e a Educação de Jovens e Adultos. O direito à Educação e a EJA no campo dos Direitos Humanos: jovens e adultos sujeitos coletivos de direitos. O poder local e os programas de educação de jovens e adultos no Amazonas: iniciativas, experiências e análise das contribuições teórico-metodológicas da Educação Popular para a EJA, articulando ensino, pesquisa e extensão.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Conhecer as concepções, marcos históricos, legais e políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.</p>
<b>DISCIPLINA: EDUCAÇÃO INDÍGENA</b>
<p><b>EMENTA:</b> Educação: A educação escolar indígena no Brasil e na Amazônia. Características e Princípios. Diversidade, cultura e interculturalidade. Processos educativos e pedagógicos na formação do educador. Legislação educacional para a escola indígena. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Ciências e Matemática: Tópicos sobre práticas para o ensino das ciências e matemáticas no contexto da diversidade. Linguagem: Diversidade Linguística no Brasil; Diversidade de contextos Sociolinguísticos no Brasil; Políticas Linguísticas para a Educação Escolar Indígena; Oralidade e Escrita na Escola Indígena. Práticas no Ensino de Línguas em Contextos Indígenas.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Conhecer os olhares sobre a educação indígena no contexto histórico brasileiro, sobre a possibilidade de práticas e processos de ensino e de aprendizagem.</p>
<b>DISCIPLINA: EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE</b>

<p><b>EMENTA:</b> Educação, direitos humanos e diversidade: concepções e relações. A educação como direito e a educação em direitos humanos. Políticas públicas e direitos humanos: documentos internacionais e nacionais; desigualdades sociais e políticas afirmativas. Escola, currículo e diversidade: a formação cidadã na perspectiva da diversidade; educação e direitos da criança e do adolescente e sua interface com a educação das relações étnico-raciais e o enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao preconceito; gênero e educação.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Estabelecer relação entre educação, direitos humanos e diversidade na perspectiva de construção da escola democrática, que reconheça e valorize a diversidade e a dignidade humana como princípio formativo.</p>
<b>DISCIPLINA: LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS B</b>
<p><b>EMENTA:</b> História, Fundamentos e Teorias da Educação de Surdos; Pedagogia Surda/Visual; Parâmetros da Libras; noções básicas de linguística da Libras; Conteúdos básicos de Libras; As legislações e o Sujeito Surdo; Mitos sobre a Surdez, pessoa surda e Língua de Sinais; Cultura Surda e artefatos culturais; Identidades surdas.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Construir conhecimentos acerca da Língua Brasileira de Sinais, do ser Surdo, quebrado o estigma da deficiência, através do reconhecimento da sua Língua, da sua Cultura, da suas Identidades, e Pedagogias Surda/Visual</p>

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

No eixo em questão, o objetivo dos componentes está voltado para a discussão das questões étnico-raciais, de gênero e das modalidades de ensino. Nesse sentido, o eixo busca promover o compromisso com o diálogo intercultural e com as diversidades, por meio de subsídios pedagógicos voltados para as características e necessidades dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

Nos dois últimos eixos, 6 e 7, encontramos as questões relativas aos estágios supervisionados em Educação Infantil e Anos Iniciais e em Gestão Escolar, respectivamente.

O eixo 6, intitulado de Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está composto pelos seguintes componentes curriculares: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambos com a carga horária de 150 (cento e cinquenta) horas, e distribuídos no oitavo e nono períodos.

#### **Quadro 27 – Eixo 6**

<b>DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
<p><b>EMENTA:</b> A docência numa perspectiva crítico-reflexiva na educação infantil. Elaboração e desenvolvimento do plano de estágio. Diagnóstico, planejamento e prática pedagógica em creches e/ou pré-escolas. Relatório descritivo-analítico.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Aprimorar a formação de professores para atuar em creches e pré-escolas, aliando conhecimentos teóricos e práticos visando à formação integral das crianças e a inserção crítica e criativa no processo da realização do estágio supervisionado em instituições do sistema público de Educação Infantil.</p>
<b>DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DA ENSINO FUNDAMENTAL</b>
<p><b>EMENTA:</b> A docência numa perspectiva crítico-reflexiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Elaboração e desenvolvimento do plano de estágio. Diagnóstico, planejamento e prática pedagógica. Relatório descritivo-analítico.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Desenvolver a articulação do processo de orientação teórico-metodológica com o eixo da prática pedagógica e sua intervenção crítica e criativa no processo da realização do estágio supervisionado no sistema público de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

A proposta do eixo 6 está voltada para a articulação dos conhecimentos teóricos-metodológicos, trabalhados nos diferentes componentes curriculares do curso e articulados com a prática pedagógica promovida pelas vivências no âmbito das escolas públicas. “Neste momento os alunos estagiários construirão um plano de estágio onde desenvolverão a observação, a docência, o registro, a avaliação e a intervenção mediante a realidade estudada” (FACED, 2019, p. 34).

Cabe destacar que diferentes disciplinas anteriores ao estágio possuem carga horária teórico-prática, o que sinaliza que os estágios não são a primeira estada dos estudantes nas escolas. Apesar disso, cabe destacar que os estudos (GATTI, 2014) têm indicado a necessidade de que os estágios aconteçam o quanto mais cedo nos cursos de Pedagogia, possibilitando a articulação teórico-prática ao longo de todo o processo formativo de professores.

No último eixo do curso, intitulado de Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, temos a disciplina Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, ministrada no último período do curso, com uma carga horária de 150 (cento e cinquenta) horas.

**Quadro 28 – Eixo 7**

<b>DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO</b>
<p><b>EMENTA:</b> A gestão da educação nas instâncias normativas e administrativas dos sistemas de ensino e na escola pública da educação básica. Elaboração e desenvolvimento do plano de estágio. Diagnóstico e análise dos processos de organização e gestão do trabalho escolar: coordenação pedagógica e direção. Planejamento e prática na área da gestão escolar. Relatório descritivo-analítico.</p>
<p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Promover a articulação dos elementos teórico-metodológicos do eixo da gestão democrática da educação, para uma atuação crítica e criativa no estágio supervisionado em gestão da educação.</p>

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

Esse último eixo, assim como o anterior, busca promover uma articulação dos conhecimentos teóricos e práticos da gestão democrática da educação, a fim de promover uma atuação crítica e criativa dos discentes nesse processo.

O PPC do curso também apresenta, na sua matriz curricular, o eixo Complementar Optativo, que se refere às possibilidades de construção de percursos mais individualizados de formação, recomendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e tem como objetivo complementar e enriquecer a formação acadêmica e científica dos discentes. Nesse sentido, as disciplinas têm um caráter essencial e de enriquecimento curricular.

Tais componentes estão disponíveis desde o terceiro período e estão presentes nos três últimos períodos do curso. Com exceção à disciplina Temas Específicos em Educação III, que possui 30 (trinta) horas, todos os demais componentes possuem uma carga horária de 60 (sessenta) horas. O quadro abaixo apresenta as disciplinas optativas do curso.

**Quadro 29** – Disciplinas Optativas

<b>DISCIPLINAS</b>	
Educação de Jovens e Adultos II	Política e Financiamento da Educação Básica
Educação do Campo	Temas Específicos em Educação
Psicologia Social	Temas Específicos em Educação
Movimentos Sociais e Educação	Temas Específicos em Educação
Metodologia da Leitura	Dinâmica de Grupo
Educação do adolescente	Educação e Saúde
Informática Aplicada à Educação	Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas
Educação e Sexualidade	Tópicos Especiais em Educação

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2019).

O curso de licenciatura em Pedagogia, como espaço de formação dos professores para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tem a incumbência de contemplar conhecimentos, saberes e habilidades relativos às especificidades das crianças que se encontram em idade para frequentar as duas primeiras etapas da Educação Básica. Logo, o atendimento às características singulares das crianças deve ser focalizado nos distintos eixos e respectivas disciplinas que compõem a matriz curricular. Isso inclui uma abordagem cuidadosa quanto ao processo de transição entre as diferentes etapas da escolarização das crianças, já que o mesmo corresponde a um momento importante no processo educativo da criança e que merece ser discutido e evidenciado na proposta do curso, considerando que é tema discutido nos documentos legais desde o RCNEI, de 1997.

Tomando como referência a análise das ementas das disciplinas relacionadas ao curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, é possível considerar que as disciplinas que estão mais direcionadas aos conhecimentos relativos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança estão presentes no eixo 4, mais precisamente nos eixos 4A, 4B e 4C.

As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com a atuação de professores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, logo este seria o momento em que a questão da transição entre as duas primeiras etapas da escolarização não poderia deixar de ser abordada. Porém, por meio de uma observação mais detalhada da bibliografia básica e complementar do ementário (Seção de Anexos), não é possível detectar a presença de elementos voltados para o processo de transição entre as duas primeiras etapas, embora o eixo 4A se proponha a estabelecer um elo de continuidade entre o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nogueira e Vieira (2013) destacam que há desarticulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais e, em razão disso, citam a necessidade de instituir práticas educativas que respeitem as necessidades das crianças tratando-as na perspectiva da continuidade, articulada

às expectativas das crianças. Na prática, o que vemos são as etapas sendo trabalhadas de forma isolada, sem articulação.

Para Heck (2012), os principais mediadores no processo de transição entre as duas etapas da Educação Básica são os professores, cujos planos devem ser elaborados em conjunto com as crianças e para as crianças, a partir de uma intencionalidade pedagógica que lhes cabe como profissionais. Uma proposta de educação integrada, na qual os professores da Educação Infantil olhem para os anos iniciais e os professores dos anos iniciais se voltem para a Educação Infantil, atentos a uma continuidade do processo educativo, é urgente e necessária.

Mesmo no conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelo curso, não encontramos qualquer conteúdo que sinalize a abordagem do tema em questão. As disciplinas desse grupo mantêm a tendência de oferecer discussões de caráter mais genérico dos fundamentos teóricos da educação, aparecendo, ainda, disciplinas que contemplam um rol de assuntos diversificados.

Nesse sentido, a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação mais específica quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, não foi possível constatar a abordagem do processo de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica no curso de Pedagogia da UFAM.

A articulação entre tais etapas precisam ser concebida, assumida e discutida dentro das instituições envolvidas com a formação de professores, dados os saberes e fazeres necessários a que se propõe. Evidencia-se a necessidade de compromisso efetivo com a educação das crianças, dadas as rupturas e contradições que, não raras vezes, vêm silenciando a infância, seus desejos, suas necessidades e singularidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu queria uma escola que cultivasse  
a curiosidade de aprender  
que é em vocês natural.  
[...]  
Que vocês aprendessem  
a transformar e criar.  
Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem cada  
sentimento,  
cada drama, cada emoção.  
[...]*

Carlos Drummond de Andrade (2017, on-line)

As considerações que ora apresentamos não encerram as discussões acerca do nosso objetivo maior: compreender as especificidades do processo de transição entre Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, discutindo a importância do domínio de conhecimentos específicos sobre a integração das duas primeiras etapas da Educação Básica, na formação inicial dos professores. Salientamos que, apesar do objetivo da pesquisa consistir na busca de respostas à questão proposta, essas se mostram provisórias, visto que a construção do conhecimento científico é provisória e sua construção é contínua e cumulativa.

Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática que pretendíamos pesquisar, com a intenção de analisar as limitações e contribuições dos estudos já realizados. O resultado desta pesquisa nos mostrou que existe uma literatura ainda incipiente a respeito dessa temática, embora o processo de transição seja um assunto já abordado pelas instâncias legislativas de nosso país desde o ano de 1997, com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. As práticas pedagógicas que consideram a transição ainda constituem um desafio e, por isso, requerem momentos de estudo, discussão e troca de experiências entre as instâncias envolvidas.

Para atender aos objetivos propostos pela pesquisa, adotamos como método investigativo o Materialismo Histórico Dialético, por conceber que o momento de transição é um processo que está imbricado por múltiplos fatores determinantes, quer sejam eles sociais, culturais, históricos, econômicos, políticos, psicológicos, dentre outros. O uso de tal método permitiu a compreensão do objeto investigado, bem como a historicidade, contradições e as ideologias presentes na realidade concreta.

Para dar materialidade procedimental a esse método, utilizamos como procedimento de coleta de dados a pesquisa documental e bibliográfica. Vale ressaltar que tal escolha deu-se em função da não possibilidade da realização da pesquisa empírica, visto continuarmos vivendo

um momento de pandemia ocasionada pelo Coronavírus. Situação que nos impossibilitou o contato físico com nossos pares, a fim de evitar aglomerações e, conseqüentemente, maior propagação desse vírus letal.

Frente às decisões dos encaminhamentos teóricos e metodológicos, a pesquisa adentrou os contextos documentais, históricos e bibliográficos, em busca dos dados que permitissem a compreensão e a resposta à questão de pesquisa norteadora do estudo. Nesse sentido, é importante destacar os estudos de Moro (2009), Neves (2010), Marega (2011), Marcondes (2012), Batista (2015), Checconi (2016) e Dias (2016), que apresentam estudos direcionados para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, partindo da oferta de ensino com qualidade e respeitando o processo de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Cabe aqui considerar algumas das discussões levantadas pelas seções, a fim de salientar a relevância de cada uma para a construção desse trabalho.

Primeiramente, o estudo contribuiu para a reflexão acerca da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a inserção da criança de seis anos nesta etapa da Educação Básica. Percebemos uma política que ocorreu de forma hierárquica, propiciando um desencontro entre o que definia e as informações e suportes disponibilizados aos docentes e responsáveis, criando dilemas, angústias e rupturas no processo educativo. Os resultados ainda mostram que tal decisão teve origem em interesses econômicos, já que o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental era um fator determinante para que os estados e municípios recebessem transferências dos recursos financeiros determinados pela União.

A ampliação do Ensino Fundamental e a inserção da criança de seis anos nessa etapa da educação propiciou, ainda, a ampliação do debate no cenário da educação, ou seja, a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, já que, a partir de 2013, foi estabelecida a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir da pré-escola e efetivamente essa modificação fez com que o 1º ano passasse a ser considerado um ano de transição, visto que as crianças já haviam concluído a Educação Infantil e estavam adentrando, com seis anos de idade, no Ensino Fundamental.

A transição está embasada em documentos oficiais, dentre eles os Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (2017) e neles há a garantia de continuidade de aprendizagens às crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental.



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 (DCNEI, 2010, p. 30).

Nesse contexto, a pesquisa evidenciou que as orientações indicadas pelos documentos oficiais não foram totalmente seguidas. Percebemos que, apesar dos discursos dos elaboradores de políticas para a ampliação do Ensino Fundamental e para o processo de transição indicarem a importância da articulação entre as etapas educativas e a necessidade de um ambiente acolhedor para as crianças de seis anos de idade, na prática, o que se observa é ainda uma segmentação, desconexão e ruptura desse processo.

As preparações para o Ensino Fundamental e a preocupação com uma necessidade inventada de as crianças ingressarem nesta etapa alfabetizadas são demasiadas, o que viabiliza a redução de outras atividades potencializadoras, não unicamente a atividade do brincar, mas também aquelas referentes às atividades artísticas como a música, a dança, o teatro, a pintura, ou seja, as mais de cem linguagens das crianças, como ressalta Malaguzzi (1999).

Os resultados possibilitam também a reflexão sobre as mudanças bruscas existentes na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, as quais são encontradas no estudo como sendo descontinuidades, presentes nas estruturas físicas, na organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas.

Por meio das pesquisas empíricas aqui citadas, foi possível constatar a grande diferença entre as práticas existentes nas duas primeiras etapas da Educação Básica. As rotinas delas mantiveram uma relação praticamente oposta, visto que enquanto na Educação Infantil havia maior liberdade de interação entre as crianças, na medida em que compartilhavam informações, experiências, preocupações e descobertas, no Ensino Fundamental, a direção, planejamento, organização do tempo e do espaço para a realização das atividades ficavam unicamente a encargo do professor. As práticas eram marcadas pela espera e pela dependência, tornando as aulas monótonas e desinteressantes.

Assim, destacamos a urgência de uma maior articulação entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental, com o objetivo de pensar em estratégias para que seja garantida a continuidade entre esses ambientes. Tal articulação implica em acordo e diálogo entre os sujeitos presentes nas duas etapas para que as especificidades da infância sejam consideradas na organização do trabalho pedagógico, tanto na primeira quanto na segunda etapa da Educação Básica.

Seguindo essa discussão, Moss (2011) reitera que é importante e necessário que haja um ponto de encontro entre esses dois níveis da Educação Básica, procurando operar com novas

concepções, valores e práticas em que o mais significativo seja o respeito na construção de um diálogo comum e que, ao mesmo tempo, valorize as singularidades.

A falta de diálogo existente na organização do sistema educacional brasileiro em relação às duas primeiras etapas da Educação Básica foi observada a partir das pesquisas que serviram de base para nosso estudo. Nesse sentido, é necessário trazer estes elementos para o contexto da formação inicial dos docentes, enfatizando suas contribuições para o desenvolvimento global da criança, buscando integrar o lúdico, as práticas de socialização, de organização dos tempos e espaços, da alfabetização e da brincadeira nas práticas educativas escolares de ambas as etapas – para as crianças de zero a dez anos de idade.

Segundo Checconi e Platzer ([19--], p. 1834), a formação docente é uma questão urgente no cenário educacional brasileiro. A necessidade de formar professores reflexivos sobre uma prática que vá além de conhecimentos específicos, nas licenciaturas, é essencial para o desenvolvimento do pensamento e da ação nesse processo. A formação inicial dos profissionais que trabalharão com as crianças é fundamental, pois eles deverão estar qualificados para atendê-las nas suas necessidades, proporcionando a elas acolhimento, segurança e equilíbrio na ação educativa. As autoras ainda afirmam que

Considerando que o papel do docente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é muito importante na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, mediante a ruptura de conteúdos e práticas pedagógicas que acontece nessa fase, o docente precisa estar preparado para o acolhimento e receptividade dessas crianças ([19--], p. 1838).

Sendo assim, a formação inicial destinada aos professores que atuarão nas salas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve prever e planejar a articulação entre as duas etapas da Educação Básica, evidenciando a importância da ludicidade, das brincadeiras, do acolhimento, do aconchego e a continuidade pedagógica na construção do conhecimento das crianças, respeitando-as enquanto sujeitos de direitos e construtores de sua história e cultura.

Considerando a importância que a Universidade Federal do Amazonas assume como instituição de referência na formação inicial de professores no Estado do Amazonas, destacamos a necessidade de que assumam o protagonismo em oferecer uma formação sólida, de qualidade e referenciada que contemple a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, articulada às singularidades da infância e das crianças.

Diante do exposto, é urgente que sejam repensadas as ementas do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, a partir de seu projeto

pedagógico e curricular, na perspectiva de oferecer uma formação inicial na qual o docente enxergue além do aluno ingressante no Ensino Fundamental, principalmente a infância ali presente, os direitos, as necessidades, especificidades e a importância de dar sequência ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

O estudo que apresentamos sob a forma desta dissertação configura-se como um material de caráter científico e tem como função social propor novos elementos de discussão, objetivando pensar políticas públicas para a educação das crianças, visto que há indicativos de como as interconexões entre Educação Infantil e Ensino Fundamental vem ocorrendo e das questões que precisam ser repensadas para que a transição se constitua em um momento de aprendizado e desenvolvimento para as meninas e meninos que frequentam as escolas amazonenses e brasileiras.

Contudo, perante a complexidade da temática em questão, vislumbramos a necessidade de futuras pesquisas nesse campo, propiciando contribuições que visem a melhorias na educação das crianças. Nesse sentido, ainda salientamos a necessidade de ampliação dos dizeres e fazeres articuladores entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, de como trabalhar a alfabetização, o letramento e as demais áreas de conhecimento por meio de atividades significativas para as crianças de seis ou sete anos que ingressam no Ensino Fundamental.

Encerramos por hora essa discussão, enfatizando a importância e necessidade de novos estudos que possam ajudar a pensar e construir uma formação inicial de professores da Educação Básica que dialogue com a infância e com o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em todo o território brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, SP, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqLHgKqgt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 098/2005**. Dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração a partir do ano de 2006, no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. Manaus, 2005.
- AMAZONAS. **Resolução CEE/AM n.º 20/2013, de 05 de março de 2013**. Deferi o pedido de alteração nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental, feito pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. Conselho Estadual de Educação. Manaus, 2013.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano – I e II Ciclo**. Manaus, [19--].
- ANDRADE, Carlos Drummond. **A florescência do brincar**. 2017. Disponível em: [napracinha.com.br/12017/05/a-florescencia-do-brincar](http://napracinha.com.br/12017/05/a-florescencia-do-brincar). Acesso em: 19 maio 2021.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- BANDEIRA, Pedro. Vai já pra dentro menino! In: BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira *et al.* **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Ensino Fundamental de 9 anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1522, março de 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1522/segunda.shtml>. Acesso em: 20 maio 2020.
- BATISTA, Tânia Cristina de Paiva Batista. **Do jardim de infância ao 1º CEB – Apoiando a transição**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.
- BEZERRA, Lucília. Com novo Fundeb em pauta no Senado, especialistas defendem Custo Aluno – Qualidade. **Brasil de Fato**. Recife, 2020. Disponível em: [www.brasildefatope.com.br](http://www.brasildefatope.com.br). Acesso em: 01 set. 2020.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. **O espaço lúdico na Educação Infantil**. V. 4. Espírito Santo: Coleção Cefor, 2007.

BISSOLI, Michelle de Freitas; BOTH, Ilaine Inês. **Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente.** Formação de professores em perspectiva. Manaus: EDUA, 2016.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo. Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

BOTH, Ilaine Inês. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças:** investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

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

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de seis 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. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.** RJ. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Acervos complementares:** as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm). Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, set. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: CNE/MEC, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: CNE/MEC, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996b.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos. Relatório do Programa (1)**. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114/2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274/2006**. Dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do início do EF aos 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Amazonense – Educação Infantil**. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Amazonense – Ensino Fundamental anos iniciais**. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação**. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 18/2005, de 15 de setembro de 2005**: orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 22/2009, de 9 de dezembro de 2009**. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF, 2009d.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 39/2006, de 8 de agosto de 2006**: Consulta sobre situações relativas às matrículas de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Salvador, BA, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 45/2006, de 7 de dezembro de 2006**: Consulta referente à interpretação da Lei Federal n. 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto a forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2006d.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n. 7/2007)**: Consulta com base nas leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/06, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 7/2007, de 9 de abril de 2007**: Reexame do Parecer CNE/CEB n. 5/2007, que trata da consulta com base nas leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010 de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1.

BRASIL. **Parecer nº 020/1998 de 03 de novembro de 1998**. Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos, Brasília, 1998a.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: [livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61587/plano-decenal-de-educacao-para-todos---1993-2003](http://livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61587/plano-decenal-de-educacao-para-todos---1993-2003). Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1/2010, de 14 de janeiro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 2009d.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 7/2010, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: Diário Oficial da União. Brasília, 2010b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2017a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 21 maio 2021.

BRITO, Rosa Mendonça. **Elementos constitutivos dos processos de pesquisa e da construção do conhecimento.** In: Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento. Manaus: EDUA, 2016.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDONA, Maria João. Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, 2014.

CARDOSO, Sandra M. Peixoto. **A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Lisboa, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**. [s.l.], v. 16, nº 41, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>. Acesso em: 21 maio 2021.

CASTRO, T. G., RANGEL, M. **Jardim de infância/1º ciclo, aprender por projetos: continuidades e discontinuidades.** Infância e Educação. Porto: Porto Editora, 2004.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CHECCONI, Fabiana F. PLATZER, Maria B. **A transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: as vozes dos docentes no foco das discussões.** [s.l.]: [s.n.].

CHECCONI, Fabiana Fiorim. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco da investigação.** 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em processos de Ensino, Gestão e Inovação), Centro Universitário de Araraquara, SP, 2016.

DIAS, Edilamar Borges. **Da educação infantil para o ensino fundamental: Outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2016.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELKONIN, Daniil B. **Desarrollo psíquico de los escolares.** Psicología. México: Grijalbo, 1969.

ELKONIN, Daniil B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.** Moscou: Editorial Progresso, 1987.



EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional**: contribuições do Marxismo. Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Ced.** Campinas, v. 24, n. 62, 2014.

FACCI, Marilda G. D; MARTINS, Josy Cristine. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental. Dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice.** Campinas: autores associados, 2017.

FERRARINI, Anabela R. K *et al.* Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educação & Realidade**, v. 41, n.º 4. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/60666>. Acesso em: 22 maio 2020.

FOLQUE, Maria Assunção. **O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva Histórico-Cultural. Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100 p. 33-46, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 22 maio 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; B. A.; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NXNSzSwxmV5MjvJDJDZKLxv/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 maio 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WtQzbcPzwjF5qwk4qRPGq5K/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIMENO, José Sacristán. **La diversidad de la vida escolar y las transiciones**. Madrid: Morata, 2007.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HECK, Cristiane Schevinski. **Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: articulação necessária e possível.** 2012. 52f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Saberes, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INEP. **Resultados finais do censo escolar.** Disponível em: [matricula.educacenso.inep.gov/controller.php](http://matricula.educacenso.inep.gov/controller.php). Acesso em: 22 maio 2020.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 ago. 2020.

JÚNIOR, Marcondes de S. Araújo. **A reestruturação do Ensino Superior no Regime Militar de 1964 a 1968.** Disponível em: [monografias.brasil.escola.wol.com.br/educacao/a-reestruturacao-ensino-superior-no-regime-militar-.htm](http://monografias.brasil.escola.wol.com.br/educacao/a-reestruturacao-ensino-superior-no-regime-militar-.htm). Acesso em: 29 ago. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. *In: Reunião Anual da ANPED.* Caxambu, 2004.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2020.

KUHLMANN, M. J. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAZARETTI, Lucinéia M. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado.** Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice. Autores Associados, Campinas, 2017.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogo para que?** 9. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LIMA, Fábio Souza. As raízes da Faculdade de Educação da UFAM: uma análise do contexto em que a instituição se desenvolveu (1960 a 1980). **Revista Amazônida.** Manaus, v. 1. n.º 1., 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/7347>. Acesso em: 22 maio 2020.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. **Florescer**. Associação de Educação Global. Porto Alegre, 1997. Disponível em: [florescer.pt/cem-linguagens-da-crianca](http://florescer.pt/cem-linguagens-da-crianca). Acesso em: 20 maio 2021.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCHÃO, Amélia. Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas primeiras etapas da educação básica (Educação Pré-escolar, 1º ciclo). **Revista Aprender**, n.º 26., 2002. Disponível em: [https://scholar.google.pt/citations?user=KN\\_Ms1EAAAAJ&hl=pt-PT](https://scholar.google.pt/citations?user=KN_Ms1EAAAAJ&hl=pt-PT). Acesso em: 22 de maio 2020.

MARCOLINO, Suzana. **A brincadeira de papéis na escola da infância. Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MARCONDES, Keila Hellem Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MAREGA, Ágatha M. P. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MAREGA, Ágatha M. P. SFORNI, Maria S. de F. Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Brasil, 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6293>. Acesso em: 22 maio 2020.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci**: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELO, José Carlos de. A função do lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. **Revista Humanidades e Inovações**, São Paulo, v. 6, n. 15, 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**. RJ. vol. 17, n. 3. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/?lang=pt>. Acesso em: 29 de jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Glaura Vasquez. Escola Plural. **Estudos Avançados**. vol. 21, n. 60. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10237>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MORAES, Alessandra C.; OLIVEIRA, Rosa M. **O ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos: o olhar de professores da rede municipal de São Carlos-SP**. Olhar do Professor. Ponta Grossa: [s.n], 2013.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem os professores do 1º ano**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**. vol. 41. nº 142, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtDFPvt9ScKpCP6r5W7P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020.

NABUCO, Maria Emília. Transição do pré-escolar para o 1º ciclo de educação básica. **Inovação**, São Paulo, v. 12, n. 6, 1992.

NABUCO, Maria Emília; LOBO, Maria M. Articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo). **Saber e Educar**, 1997.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões Contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. 2010. 271f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzana da Rocha. Contribuições da Pedagogia da Infância para a Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26. 2013. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013265>. Acesso em: 29 jul. 2020.

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa. **Trabalho e educação: precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. 2017. 329 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

OLIVEIRA, Ana Paula R. Rebelo. **O processo de transição da intervenção precoce n infância para o 1º ciclo: Análise da percepção dos pais**. Universidade de Minho: [s.n], 2012.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Elida. **Cresce número de escolas públicas sem banheiro e internet banda larga; 35,8 mil não tem coleta de esgoto**. São Paulo, mar., 2021. Disponível em: [g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas-noticia/2021/03/21/](http://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas-noticia/2021/03/21/). Acesso em: 06 set. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PASQUALINI, Juliana C. **A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético**. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.

PASQUALINI, Juliana C. Contribuições ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28211>. Acesso em: 02 ago. 2020.

PIMETA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção Docência em Formação: ensino superior).

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ, T. **Transições da 1ª infância à adolescência**. Actas do 2º Encontro do Centro Doutor João dos Santos, Lisboa, 2002.

SALES, Luís Carlos; SILVA, Magna J. G. S. A movimentação das matrículas no Ensino Fundamental no Estado do Piauí. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 4, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3fdPgBF6jLvRyDvVWJYtMNt/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SANTOS, Lilia A.; FRANZESE, Cibele. **Relações intergovernamentais: O Fundef e a municipalização do Ensino Fundamental**. [S.l.: s.n.], 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I. n. 1, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Allana Souza *et al.* **A formação docente e as implicações na utilização do espaço escolar na Educação Infantil**: formação do professor, complexidade e trabalho docente. Paraíba: [s.n.], 2015.

SILVA, Isabel L. *et al.* **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. República Portuguesa: [s. n.], 2016.

SIM-SIM, Inês. Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. 1. Encontro Internacional do ensino de Língua Portuguesa. **Actas. I EIEELP** Lisboa, 2010.

SINGULANI, Renata A. D. **A organização do espaço da escola de Educação Infantil**. Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SOUTO, Débora Luppi *et al.* **A organização do espaço na educação infantil:** Algumas reflexões. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Parafba: [s.n.] 2015.

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. **A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas:** um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação. 2015. 177f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

UA/CONSUNI. **Resolução nº 048, de 28 de novembro de 1973.** Autoriza a instalação da Faculdade de Educação. Disponível em: <http://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0481973suni.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Currículo do Curso de Pedagogia.** Manaus: Amazonas, FAGED, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Currículo do Curso de Pedagogia.** Manaus, AM: FAGED, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Currículo do Curso de Pedagogia.** Manaus, AM: FAGED, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Manaus, AM: FAGED, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Manaus, AM: FAGED, 2019.

VASCONCELOS, Teresa. Transição jardim de infância – 1º ciclo: Um campo de possibilidades. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, v. 5, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOGLER, Pia; CRIVELLO, Gina; WOODHEAD, Martin. La investigación sobre las transiciones em la primera infância: Análisis de nociones, teorías y prácticas. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano.** La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard Van Leer, 2008.

WALTER, Benjamin. **25 poemas sobre infância para celebrar os começos da vida.** Disponível em: [lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/](http://lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/). Acessado em: 19 maio 2021.

ZANATTA *et al.* **O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental:** desafios e possibilidades. Paraná: PUCPR, 2015.

## ANEXOS – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕE O EIXO 4

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET193	02	01	A CRIANÇA E AS ARTES	60h	FET058
<p><b>EMENTA:</b> As artes e a capacidade criativa da criança. Os conhecimentos teórico-metodológicos deste campo de atuação do professor e sua importância para o processo de humanização da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O desenvolvimento do desenho, da pintura, da construção, da dramatização, da expressão corporal, da dança e da musicalidade. Planejamento e avaliação.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Compreender as diferentes formas de apropriação e de expressão artística pela criança e sua importância para o processo de humanização.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>            BACHELARD, G. <i>O direito de sonhar</i>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.            BRASIL. <i>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998.            BARBOSA, Ana Mae. <i>Arte-educação: conflitos e acertos</i>. São Paulo: Max Limonad, 1984.            _____. <i>Arte-educação no Brasil: das origens ao Modernismo</i>. São Paulo: Perspectiva/SCCTESP, 1978.            _____. <i>Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil</i>. São Paulo: Autores Associados, 1982.            BOSI, A. <i>Reflexões sobre a arte</i>. São Paulo: Ática, 1985.            CAVALCANTI, Zélia (Coord.). <i>Arte na sala de aula</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.            GARDNER, Howard. <i>As artes e o desenvolvimento humano</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.            KANDINSKY, V. <i>Do espiritual na Arte</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1990.            VIGOTSKII L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. <i>Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem</i>. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.</p>					

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET172	02	01	JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS	60h	-
<p><b>EMENTA:</b> O conceito do lúdico e sua relação com o desenvolvimento humano (psicomotor, cognitivo, afetivo). O desenvolvimento lúdico da criança. Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Experiências lúdicas: análise e construção de materiais lúdicos. O jogo como eixo estruturante do trabalho educativo.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Compreender o lúdico como eixo estruturante do trabalho educativo e sua importância para o desenvolvimento integral da criança.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>            BENJAMIN, W. <i>Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação</i>. São Paulo: Summus, 1984.            BRASIL. <i>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998.            ELKONIN, D. <i>Psicologia do jogo</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1998 HUIZINGA, Johan. <i>Homo ludens</i>. São Paulo: Perspectiva: 1996.            _____. <i>Jogos em grupo</i>. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.            KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). <i>O brincar e suas teorias</i>. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.            KISHIMOTO, T. M. <i>O jogo e a educação infantil</i>. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.            _____. <i>Jogos Tradicionais Infantis</i>. Petrópolis: Vozes, 1993.            LE BOUCH, J. <i>Rumo à ciência do movimento humano</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.            _____. <i>O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos seis anos</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.            MUKHINA, V. <i>Psicologia da idade pré-escolar</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1996.            VYGOTSKI, L. S. <i>A formação social da mente</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1994.</p>					

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FETXXX	02	01	A CRIANÇA E A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	60h	FET058
<p><b>EMENTA:</b> Gênese da linguagem oral e da linguagem escrita. As singularidades dos processos de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita nos primeiros seis anos de vida. Conceitos e práticas de oralidade e de escrita. As atribuições das creches e pré-escolas nos processos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita. As interações e as brincadeiras e suas relações com as linguagens oral e escrita em creches e pré-escolas. O papel das creches e pré-escolas no processo de formação da cultura do leitor e escritor na infância. Perspectivas metodológicas com diferentes gêneros e suportes textuais na Educação Infantil. Organização curricular e pedagógica propulsoras dos processos de apropriação e desenvolvimento das múltiplas linguagens em creches e pré-escolas: Planejamento, organização dos ambientes educativos, documentação pedagógica e avaliação.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Compreender a gênese e o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita de crianças de 0 a 5 anos de idade e as especificidades da organização pedagógica em creches e pré-escolas para impulsionar a apropriação da cultura oral e escrita no contexto das múltiplas linguagens da Educação Infantil.</p>					
<p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b></p> <p>BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Sussana. <i>Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos</i>. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p> <p>BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria Graça Souza. <i>Projetos pedagógicos na Educação Infantil</i>. Porto Alegre: Artmed., 2008.</p> <p>FARIA, A. L. G. de; VITA, A. (Orgs.). <i>Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani</i>. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.</p> <p>CARDOSO, Bruna Puglisi de Assunção. <i>Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil</i>. São Paulo: Anzol, 2012.</p> <p>FREINET, Cêléstin. <i>As técnicas Freinet da escola moderna</i>. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.</p> <p>FREIRE, Madalena. <i>A paixão de conhecer o mundo</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.</p> <p>MILLER, Stela.; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli. Guadalupe. de Lima. (Orgs.). <i>Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural</i>. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.</p> <p>MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. <i>O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos</i>. Curitiba: Pro-infantil, 2008.</p> <p>NOGUEIRA, Arlene Araújo; BISSOLI, Michelle de Freitas. <i>Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche</i>. COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). <i>Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores</i>. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 97-111.</p> <p>SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). <i>Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores</i>. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 199-215.</p> <p>VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i>. SP: Ícone: EDUSP, 1988.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b></p> <p>ANNING, Angela; RING, Katia. <i>Os significados dos desenhos das crianças</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.</p> <p>BISSOLI, Michelle de Freitas. <i>O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche</i>. Santa Catarina: UFSC. <i>Perspectiva</i>, v. 32, p. 829-854, 2014.</p> <p>BAJARD, Élie. <i>A descoberta da língua escrita</i>. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA SOUSA. Ester Calland de (Orgs.). <i>Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas</i>. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p> <p>BRASIL. <i>Referencial curricular nacional para a educação infantil</i>. Brasília: MEC; SEF, 2002. V.3.</p> <p>BRASIL. <i>Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil</i>. Brasília: MEC, SEB, 2010.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <i>Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações</i>. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; caderno 3).</p>					



EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed., 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FARIA, Dayane Aline; KUHNE, Simone de Castro. A linguagem escrita na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FIEL, Luciana; GONDIN, Eneida Pereira. *Educação Infantil: Linguagem oral e escrita*. Viçosa, MG: CPT, 2007.

GONTIJO, Claudia Maria. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed., 1994.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

MELLO, Ana Maria et al. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed., 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed., 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, UFRJ, n. 8, abr. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FETXXX	02	01	A CRIANÇA E A LINGUAGEM MATEMÁTICA	60h	FET058
<p><b>EMENTA:</b> A construção do conhecimento lógico-matemático pela criança na Educação Infantil. Atividades pré-numéricas. Noções matemáticas presentes no cotidiano da criança de 0 a 5 anos: relações quantitativas, medidas, formas e relações espaço temporais. As interações e as brincadeiras e suas relações com a linguagem matemática em creches e pré-escolas. Possibilidades metodológicas com materiais estruturados e alternativos na Educação Infantil. Planejamento da prática pedagógica: elaboração de projetos pedagógicos, sequências didáticas e recursos.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Compreender o processo de construção do conhecimento lógico-matemático de crianças de 0 a 5 anos de idade e as especificidades da organização pedagógica em creches e pré-escolas, a fim de favorecer a apropriação de noções matemáticas no contexto das múltiplas linguagens da Educação Infantil.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b></p> <p>DUHALDE, María Elena e CUBERES, María Teresa Gonzáles. <i>Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil</i>. Porto Alegre: Artmed., 1998.</p> <p>KAMII, Constance. <i>A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos</i>. Trad. Regina A. de Assis. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.</p> <p>LORENZATO, Sergio. <i>Educação Infantil e percepção matemática</i>. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.</p> <p>MANAUS. Prefeitura Municipal. <i>Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil</i>. Secretaria Municipal de Educação, 2016.</p> <p>REIS, Sílvia Marina Guedes dos. <i>A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático</i>. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.</p> <p>anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.</p> <p>SMOLE, Kátia Stocco. <i>A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar</i>. Porto Alegre: Artmed., 2003.</p> <p>SMOLE, Kátia Stocco, et al. <i>Brincadeiras Infantis nas aulas de Matemática: matemática de 0 a 6 anos</i>. Porto Alegre: Artmed., 2000.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b></p> <p>ABERKANE, Françoise Cerquetti e BERDONNEAU, Catherine. <i>O ensino da matemática na educação infantil</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. <i>Projetos pedagógicos na Educação Infantil</i>. Porto Alegre: Artmed., 2008.</p>					

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação geral de Educação Infantil. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, V. 3, Conhecimento de mundo*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p.10-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. p. 49-50.

LLEIXÁ, Teresa Arribas et al. *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Tradução Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed., 2004.

CERQUETTI-Aberkane, Françoise, BERDONNEAU, Catherine. *O ensino da Matemática na Educação Infantil*. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed., 1997.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti et al. (Orgs.). *Os Fazeres na Educação infantil*. 10. ed. São Paulo: Cortez,

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FETXXX	02	01	A CRIANÇA, A NATUREZA E A SOCIEDADE	60h	FET058

**EMENTA:** O desenvolvimento da curiosidade e da capacidade investigativa do professor e da criança. A construção de representações sobre o mundo natural, sobre as pessoas e sobre si mesma pela criança. A apropriação das noções de natureza e sociedade. A atividade da criança, a construção de hipóteses e a capacidade de expressar suas próprias opiniões. Valorização do meio ambiente, da proteção aos animais e da qualidade de vida humana. Planejamento e avaliação.

**OBJETIVO:** Compreender como a criança se apropria dos conhecimentos sobre a natureza e a sociedade por intermédio de atividades de investigação dialógica.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BRASIL. MEC.SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF,1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed., 2002.

KOHL M. A. F.; POTTER, J. *Descobrimo a Ciência pela Arte: Propostas de Experiências*. Porto Alegre: Artmed., 2003.

PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. *A Noção de Tempo na Criança*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, [s.d.].

PIAGET, Jean. *A Origem da Idéia do Acaso na Criança*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, [s.d.].

PIAGET, Jean. *A Práxis na Criança*. In.: *Piaget*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, Jean. *A Representação do Mundo na Criança*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, [s.d.].

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FETXXX	02	01	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	60h	FET168
<p><b>EMENTA:</b> Concepções sobre alfabetização e letramento e sua relação com os sujeitos nesses processos. Os fatores sociais, históricos, culturais, linguísticos, sociolinguísticos e psicolinguísticos que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetização e letramento nas sociedades. Análise da ação alfabetizadora no contexto educacional brasileiro. O processo de simbolização do educando. Relação entre oralidade e escrita. Princípios reguladores do sistema alfabético. Níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas. Compreensão das principais teorias e métodos que alicerçam as práticas alfabetizadoras: o método sintético [soletração, fônico, silabação], o método analítico [palavração, sentencição, o método global, a proposta construtivista, a proposta sócio-histórica. As complexas relações entre fonemas e grafemas. A escrita como produção social. Práticas discursivas e alfabetização. Estratégias de leitura. Perspectivas investigativas e metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Planejamento e avaliação. Materiais didáticos de apoio no desenvolvimento da escrita a serem produzidos na perspectiva da intervenção pedagógica a partir da realização do diagnóstico de crianças das escolas da rede pública de ensino em caráter extensionista com horas práticas da disciplina.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Compreender os processos de alfabetização e de letramento e suas implicações cognitivas, linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas, considerando a escrita como produção social e as perspectivas investigativas e metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita, observando as etapas de planejamento e avaliação das práticas alfabetizadoras.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b></p> <p>BOAS, Heloisa Vilas. <i>Alfabetização nova alternativa didática: outras questões, outras histórias</i>. São Paulo: Brasiliense, 1996.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa</i>. Ano 1. Unidade 6. Brasília: MEC/ SEB, 2012.</p>					
<p>CAGLIARI, Luiz Carlos. <i>Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bo, bu</i>. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>_____. <i>Alfabetização e linguística</i>. São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>CARVALHO, Marlene. <i>Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática</i>. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.</p> <p>GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges. <i>Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes</i>. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>LEMLE, Miriam. <i>Guia teórico do alfabetizador</i>. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>MORAIS, Arthur Gomes de. <i>Sistema de escrita alfabética</i>. São Paulo: Melhoramentos, 2012.</p> <p>PICCOLI, Luciana. <i>Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade</i>. Erechin: Edelbra, 2012.</p> <p>SOARES, Magda. <i>Alfabetização e Letramento</i>. 5. ed.. São Paulo: Contexto, 2008.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b></p> <p>ALBUQUERQUE, Eliana Correa de; LEAL, Telma Ferraz. <i>A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.</p> <p>BAKHTIN, Mikhael. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i>. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.</p> <p>BARBOSA, José Juvêncio. <i>Alfabetização e leitura</i>. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>FERREIRO, Emília. <i>Reflexões sobre alfabetização</i>. São Paulo: Cortez, 1985.</p> <p>FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. <i>Psicogênese da língua escrita</i>. Porto Alegre: Artmed., 1999.</p> <p>GROSSI, Esther Pilar. <i>Didática da alfabetização</i>. v. 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.</p> <p>KLEIMAN, Ângela. <i>Oficina de leitura: teoria e prática</i>. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.</p> <p>_____. <i>Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura</i>. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.</p> <p>RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: <i>Revista Educação &amp; Sociedade</i>, ano XVIII, n 60, dezembro, 1997. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/pdf/ES/vl18n60a8.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ES/vl18n60a8.pdf</a>&gt;.</p> <p>SOLÉ, ISABEL. <i>Estratégias de leitura</i>. 6.. ed.. Porto Alegre: Artmed., 1998.</p> <p>TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. <i>Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.</p> <p>YVGOTSKY, Lev Semenovick. <i>Pensamento e linguagem</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2008.</p>					

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET167	02	01	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	60h	FET168
<p><b>EMENTA:</b> O ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: tendências e pressupostos teórico-metodológicos. Os conteúdos básicos das ciências para os Anos Iniciais. Relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente social e natural. Investigação e experimentação no ensino de Ciências. Alfabetização científica. Educação ambiental. O processo de ensino e aprendizagem de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Referências curriculares nacionais e local para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação da aprendizagem de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento da prática pedagógica: elaboração de sequências investigativas e produção de recursos didáticos.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de desenvolver propostas didático-metodológicas de forma problematizadora e interdisciplinar, em consonância com uma sociedade cada vez mais científica e tecnológica.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>  ANDRADE, Clarissa Souza de; MARTINS, André Ferrer P. História e filosofia da ciência: contribuições aos professores das séries iniciais do ensino fundamental. <i>VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências</i>. Florianópolis, 2000.  BRASIL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais</i>. Brasília: MEC/SEF, 1997.  BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc</a>. p. 319-339.  CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org.). <i>Ensino de ciências por investigação</i>. São Paulo: Cengage Learning, 2016.  CARVALHO, Ana Maria Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. <i>Formação de professores de ciências</i>. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.  MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. <i>Proposta Pedagógica Anos Iniciais</i>. Manaus, 2014.  MORAES, Tatiana Schneider Vieira. O desenvolvimento de processos de investigação científica para o 1º ano do Ensino Fundamental. <i>Tese de Doutorado</i>. FE-USP, 2015.  PEREIRA, Maria Helena de Barros. <i>Educação ambiental e infância</i>. Curitiba: Editora Appris, 2015.  SASSERON, Lucia Helena. Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. 2008. 261f. <i>Tese (Doutorado em Educação)</i>. São Paulo, Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, 2008.  SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. <i>Investigações em Ensino de Ciências</i>. V. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.  UHMANN, Rosângela Inês Matos. <i>Interações e Estratégias de Ensino de Ciências com Foco na Educação Ambiental</i>. Curitiba: Editora Appris, 2013.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>  CARVALHO, Ana Maria Pessoa. (Org.). <i>Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática</i>. São Paulo: Cengage Learning, 2016.  CACHAPUZ, Antonio. et al. <i>A necessária renovação do ensino de ciências</i>. São Paulo: Cortez, 2011.  CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, Renato José. (Org.). <i>Ciência, ética e cultura na educação</i>. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.  CANIATO, Rodolpho. <i>Com ciência na educação: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência</i>. Campinas, S.P: Papyrus, 1992.  DELIZOICOV, Demétrio. ANGOTTI, José André. <i>Metodologia do ensino de ciências</i>. São Paulo: Cortez, 1990.  DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Aandré; PERNAMBUCO, Marta Maria. <i>Ensino de ciências: fundamentos e métodos</i>. São Paulo: Cortez, 2002.  DOHME, Vania. &amp; DOHME, Walter. <i>Ensinando a criança a amar a natureza</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.  FRIZZO, Marisa Nunes &amp; MARIN, Eulália Beschorner. <i>O Ensino de Ciências nas Séries Iniciais</i>. Ijuí: INUJUÍ Editora, 1989.  GROSSO, Alexandre Brandão. <i>Eureka: Práticas de ciências para o ensino fundamental</i>. São Paulo: Cortez, 2005.  KRASILCHIK, Myriam. <i>Prática de ensino de biologia</i>. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.</p>					

KRASILCHIK, Myriam.; MARANDINO, Martha. *Ensino de ciências e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.  
 SANTOS, César Sátilo. *Ensino de ciências: Abordagem histórico-crítica*. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê, 2005.  
 SCHIEL, Diedrich. (Ed.). *Ensinar as ciências na escola: da educação infantil à quarta série*. São Carlos: CDCC-USP, 2005.  
 WEISSMANN, Hilda. *Didática das Ciências Naturais. Contribuições e Reflexões*. Porto Alegre: Artmed., 1998.

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET162	02	01	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	60h	FET168

**EMENTA:** Ciências Humanas e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais. Humanidades, Socialização, e Formação Cultural da criança. Categorias Chave: Tempo, Espaço e Cultura. PCN e Programas da área. Conhecimento social e conteúdos escolares de história e geografia: enfoque pedagógico, didático e metodológico – dirigido para planejamento do componente – indicando eixos temáticos e conceituais para interdisciplinaridade com outros componentes. Planejamento didático, metodológico e interdisciplinar da área de estudos socioculturais.

**OBJETIVO:** Conhecer os principais conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) do ensino de História e Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como suas metodologias de trabalho, através de embasamento teórico e prático que proporcione capacidade crítica e reflexiva.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVES, Rubem. *Conversa com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1993  
 ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986  
 BRAGA, Rosalina B. *Conteúdos Básicos: Da Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental*.  
 BRASIL. *Parâmetros Curriculares Adicionais: 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.  
 FAZENDA, Ivani Catarina. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.  
 MOREIRA, Antoni. Flávio Barbosa (Org.). *Conhecimento Educacional e formação do Professor: Questões atuais*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995- Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.  
 PENTEADO, Heloisa Dupas. *Metodologia do Ensino da História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1994.  
 VEIGA, I. P. A. V.; CARDOSO, M. H. (Org). *Escola Fundamental, Currículo e Ensino*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET159	02	01	CONTEÚDO E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	60h	FET168

**EMENTA:** As concepções de linguagem e as propostas de ensino da língua no Brasil. A língua padrão e as variantes linguísticas. A língua como objeto de conhecimento e a constituição de falantes-leitores-escretores nos diversos contextos. Conteúdos de Língua Portuguesa: Língua oral, Prática de leitura, Prática de produção de textos, Análise e reflexão sobre a língua. Fundamentos teórico-metodológicos de ensino da Língua Portuguesa. Análise e produção de materiais didáticos e de propostas metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: leitura, escrita, ortografia, redação, gramática.

**OBJETIVO:** Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, visando a construção de um fazer pedagógico coerente e potencializar de conhecimentos nos anos iniciais do Ensino fundamental.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ABREU, M. (org). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1985.  
 BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.  
 CHIAPPINI, L., CITELLI, A. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.  
 CHIAPPINI, L, NAGAMINE, H., MICHELETTI, G. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.  
 GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1999.  
 \_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.  
 KRAMER. S. *Por entre pedras; armas e sonhos na escola*. São Paulo: Ática, 1993.  
 \_\_\_\_\_. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: *Conhecimento educacional e formação do professo*. MOREIRA, A. F. (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1994.  
 \_\_\_\_\_. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro. Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.  
 KRAMER. S; SOUZA, Solange J. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. SP. Ática, 1996.  
 BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Fundamental, 1997.  
 BRASIL. *Parâmetros em Ação: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1999.  
 MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, São Paulo: Mercados das Letras; ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET163	02	01	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA	60h	FET168
<p><b>EMENTA:</b> A educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: tendências e pressupostos teórico-metodológicos. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O pensamento lógico-matemático. Os jogos e o uso de materiais manipuláveis na apropriação dos conhecimentos e no desenvolvimento de conceitos matemáticos. Referências curriculares nacionais e local para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos básicos da Matemática para os Anos Iniciais: Números; Álgebra; Geometria; Probabilidade e estatística. A avaliação da aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento da prática pedagógica: elaboração de sequência didática e produção de materiais pedagógicos.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Conhecer os conteúdos e as metodologias do ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de desenvolver propostas didático-metodológicas de forma problematizadora e interdisciplinar, capazes de favorecer o processo de aprendizagem.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b></p> <p>BORGES, Regina Maria Rabello; ROCHA João Bernardes da; BASSO, Nara Regina de Souza. <i>Avaliação e interatividade na educação básica em ciências e matemática</i>. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.          BORTOLLOTO, Ângela Gomes, ANDREAZZA, Marlês Stela Sebbem. <i>Matemática de 1ª a 4ª séries: uma abordagem metodológica</i>. Caxias do Sul: EDUCS, 1988.          BRASIL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática</i>. Brasília: MEC/SEF, 1997. Vol. 3.          BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc_p.275-295">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc_p.275-295</a>.          CARRAHER, Terezinha Nunes. <i>Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a Educação</i>. Petrópolis: Vozes, 1990.</p>					

GOLBERT, Clarissa S. *Novos Rumos na Aprendizagem da Matemática: conflito, reflexão e situações-problemas*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IFRAH, Georges. *Os números: a história de uma grande invenção*. Tradução de Stella Maria de Freitas Senra. 10. ed. São Paulo: Globo, 2001.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Trad. Regina A. de Assis. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, Terezinha et al. *Introdução a Educação Matemática: os números e as operações numéricas*. São Paulo: Proem, 2001.

PANIZZA, Mabel. *Ensinar Matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análises e propostas*. Porto Alegre: Artmed., 2006.

PEREIRA, Tânia Michel (Org.). *Matemática nas séries iniciais*. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1997.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BORBA, Marcelo de Carvalho. *Informática e Educação matemática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

BRASIL. Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Matemática. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008.

BRASIL. *Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – Gestar*. Supervisão geral: Wilsa Maria Ramos. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2002.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Ana Lúcia. *Na vida dez, na escola zero*. 13. ed. São Paulo; Cortez, 2003.

CURY, Helena Noronha. *Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOLBERT, Clarissa Seligman. *Matemática nas séries iniciais: sistema de numeração*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

KAMII, Constance, DECLARK, Georgia. *Reinventando a aritmética: implicações na teoria de Piaget*. Trad. Elenice Curt, Marina Célia Moraes Dias, Maria do Carmo Domitê Mendonça. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

KAMII, Constance, LIVINGSTON, Sally Jones. *Desvendando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Trad. Maria Rabioglio e Camilo F. Ghorayeb. Campinas: Papyrus, 1995.

MONTESSORI, Maria. Ensino da numeração e iniciação à aritmética. In: *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. Trad. Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MUNIZ, Alberto Cristiano. *Brincar e Jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

SELVA, Ana Coelho Vieira. BORBA, Rute Elizabete S. Rosa. *O uso da calculadora nos anos iniciais do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

TINOCO, Sílvia Lopes da Silva Macedo. 'Nunca dez'. A matemática karai-ko e o uso do ábaco entre os Waiãpi do Amapá. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. (Série Antropologia e Educação).

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FET058	04	-	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	60h	-

**EMENTA:** Concepções sobre crianças e infâncias ao longo da história e o reflexo no processo de organização de práticas pedagógicas na Educação Infantil. A educação Infantil no Brasil e sua representação nas políticas públicas e na legislação educacional. Os sentidos sócio históricos de cuidar e educar em creches e pré-escolas. As especificidades dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. As singularidades do ser criança e viver a infância na Amazônia. As peculiaridades do trabalho docente em creches e pré-escolas. A organização de tempos, espaços e relações sociais em creches e pré-escolas. O currículo e a organização pedagógica em creches e pré-escolas: planejamento, sistemática de trabalho e avaliação.

**OBJETIVO GERAL:** Analisar os conceitos de crianças e infâncias construídos ao longo da história e compreender as singularidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade e as especificidades da atuação docente e da organização pedagógica em creches e pré-escolas.

#### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ARCE, A. *A pedagogia na "era das revoluções"*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARIËS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: RTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BISSOLI, Michelle de Freitas; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. *Infância e Leitura: Formação da criança leitora e produtora de texto*. Manaus: Editora Valer, 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação geral de Educação Infantil. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa; UFPR, 2015.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017.

KRAMER, Sonia. Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir: In: *Interações*. N. 32, 2014. p. 5-26 Disponível em: <http://www.eses.pt/interccoes>. Acesso em: 20 fev. 2018.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANAUS. Prefeitura Municipal. *Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

NIEEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. In: *Revista Técnico Científica*. Santa Catarina: IFSC, v.3, n.1, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. *Pedagogia(s) da*

*Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa; UFPR, 2015.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017.

KRAMER, Sonia. Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir: In: *Interações*. N. 32, 2014. p. 5-26 Disponível em: <http://www.eses.pt/interccoes>. Acesso em: 20 fev. 2018.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANAUS. Prefeitura Municipal. *Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

NIEEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. In: *Revista Técnico Científica*. Santa Catarina: IFSC, v.3, n.1, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed., 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da Educação Infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.8, n. 12, p. 257-276, jan./jun., 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. In: BRASIL. *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*. Brasília: MEC; SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, Caderno 1).



**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

- BALSER, Dávila P. El lugar la representación de la infancia em la História de la Educación. *Espacio, Tiempo y Educación*. Salamanca, España, v. 2, n.1, p.7-16, 2015.
- BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BONDIOLI, Ana; BECCHI, Egle (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003
- BONDIOLI, Ana (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOTH, Ilaine Inês. Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus, 2016. 325f. *Tese (Doutorado em Educação)*. PPG. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf](http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf)> Acesso em: 21 maio 2016.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed., 2003.
- INFÂNCIA. In: Enciclopedia Einaudi. *Vida/Morte. Tradições – Gerações*. Vol 36. Lisboa. Biblioteca Nacional. Imprensa Nacional, 1997.
- FUNDAÇÃO ABRINQ. *Desafios na infância e adolescência: análise situacional nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal*, 2014.
- GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores de Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- KRAMER, Sonia (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2008.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; Forman, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- MARSIGLIA, Ana. Carolina. Galvão. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MELLO, Suely Amaral (Org.). *Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara/SP. 2007.
- MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- MILLER, Stela; BARBOSA, Maria. Valéria; MENDONÇA, Sueli. Guadalupe de Lima. (Orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- MIKI, Pérsida da S. R. Aspectos da Educação Infantil no Estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933). *Tese*. Itatiba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade São Francisco, 2014.
- MOTTA, Xênia Fróes da; SILVA, Renato da. Um olhar possível sobre a infância. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Número XXXV, 2011. p. 36-50. Disponível em: [www.unigranrio.br](http://www.unigranrio.br) Acesso em: 20 maio 2016.
- MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. et al. (Org.). *Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus*. Manaus: Edua, 2013.
- MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. *Vozes infantis indígenas: as culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé*. Manaus: Editora Valer; Fapeam, 2011.
- PANSAN, Maria Tereza Melhado; PADULA, Marly Salomão. *Pré-escola: despertar para a vida*. 3.ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- PASQUALINI, Juliana Campregheer. *Educação Infantil: Breve histórico e cenário atual do segmento*. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. 207f. *Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.
- TEIXEIRA, Sonia. Regina. dos S. A construção de significados no brincar de faz-de-conta por crianças de uma classe pré-escolar ribeirinha da Amazônia. 2009, 294f. *Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento)*. Universidade Federal do Pará, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FEA147	04	-	GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	60h	FEA144
<p><b>EMENTA:</b> Gestão da educação e escolar e o planejamento. Os processos democráticos de planejamento da educação: implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos, programas e projetos do sistema público de ensino e das escolas públicas. Subsídios para elaboração de projetos na área de gestão escolar.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar as relações entre gestão e planejamento educacional no contexto das políticas públicas de educação.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>  AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica. <i>Revista Retratos da Escola</i>. Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.  LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. <i>Educação Escolar: políticas, estrutura e organização</i>. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.  SAVIANI, Dermeval. <i>Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas</i>. Campinas: Autores Associados, 2014.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>  BORDIGNON, Genuíno; QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Lêda. <i>O planejamento educacional no Brasil</i>. FNE, 2011. Disponível em: <a href="http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf">http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf</a>  GANDIN, Danilo. <i>A prática do planejamento participativo</i>. 22 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.  SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. <i>Educação &amp; Sociedade</i>. Vol.28, n.100, p.1231-1255, out., 2007.  SANTOS, Fernando Henrique dos. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. <i>RBPAE</i>. V. 32, n. 1, p.25 – 45, jan./abr. 2016.  UFAM/PPGE. Revista <i>Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas</i>. Manaus, v. 1, n.1, 2016.  VALENTE, Lucia de Fatima; COSTA, Maria Simone Pereira Ferraz Moreira; SANTOS, Fernando Henrique dos. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. <i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação</i>. Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 25-45, jun. 2016.</p>					

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FETXXX	02	01	LITERATURA INFANTIL	60h	FET168
<p><b>EMENTA:</b> Fundamentos históricos: invenção da infância, o nascimento da escola moderna e os sistemas literários nacionais. Gêneros de textos literários destinados à infância. Princípios teórico-metodológicos para o trabalho com a literatura infantil. Leitura e análise de obras literárias clássicas destinadas às crianças e de propostas de trabalho com a literatura infantil.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL:</b> Apropriar-se de instrumentos teóricos e metodológicos que auxiliem a formação literária da criança entendida como componente fundamental da formação estética geral dos indivíduos humanos.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>  ARIËS, Philippe. <i>História social da criança e da família</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.  AZEVEDO, Ricardo. <i>Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje</i>. Disponível em: <a href="http://www.ricardoazevedo.com.br">www.ricardoazevedo.com.br</a>. Acesso em: 10 jul. 2017.  BRASIL. <i>Livros infantis: acervos, espaços e mediações</i>. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v.7).</p>					

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.  
 CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.  
 COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.  
 \_\_\_\_\_. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Ática, 1991.  
 CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria & prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.  
 DEL PRIORE, Mary. Crianças, jovens e velhos. In: \_\_\_\_\_. *História do cotidiano*. São Paulo: Contexto, 2001.  
 HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.  
 LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. História & Histórias. Ática, SP, 1984.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**  
 ABROMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2008.  
 AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.  
 CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A Literatura Infantil: visão histórica e crítica*. 4. ed. Global. São Paulo. 1985.  
 COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira (1882/1982)*. São Paulo: Quíron, 1983.  
 \_\_\_\_\_. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: Paulinas, 2008.  
 CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009. (Pedagogia e educação)  
 DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos; e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.  
 DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

EVANGELIS, Aracy; BRABDÃO, A. Martins; HELIANA Maria B.; MACHADO, Maria Z. Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.  
 FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.  
 INSTITUTO ECOFUTURO. Pra que Serve a Literatura? Disponível em: < <http://ecofuturo.org.br/a-infancia-e-o-livro>>. Acesso em: 22 nov. 2015.  
 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. A Infância e o Livro. Disponível em: < <http://ecofuturo.org.br/a-infancia-e-o-livro>>. Acesso em: 20 dez. 2015.  
 SILVA, Lilian L. Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.  
 ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1993.  
 ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.  
 \_\_\_\_\_. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

CÓDIGO	CRÉDITO		DISCIPLINA	CH	PR
	TEÓRICO	PRÁTICO			
FETXXX	02	01	MEDIAÇÕES DIDÁTICAS	60h	FET168

**EMENTA:** Conceitos e distinções: mediações didáticas, organização do processo ensino aprendizagem, tecnologia e transposições didáticas. Linguagem, tecnologia e criação de mediadores: forma e conteúdo. As mediações didáticas e tecnológicas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Operações de análise e elaboração de mediações didáticas e tecnológicas.

**OBJETIVO GERAL:** Compreender, analisar as bases conceituais e metodológicas no processo de elaboração de mediações didáticas e tecnológicas para os processos educacionais, de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando a formulação das bases didáticas para o exercício da docência

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**  
 BECKER, F., MARQUES, T.B.L.. *Ser professor é ser pesquisador*. Port Alegre: Mediação, 2007.  
 FERREIRA, N.S.A. et al. Educação, Mídia e formação Docente. In: Caderno de programação de atividades e resumos do 5º Seminário Nacional "O professor e a leitura do jornal".  
 BRASIL. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2008. Brasília: MEC, 2007.

NEVADO, R.A., CARVALHO, M.J., MENESES, C.S. *Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para a formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Luz, 2007.

NOTH, W., SANTAELLA, L. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.

OROFINO, M.I. *Mídias e Mediação escolar*. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 13. ed Petrópolis: Vozes, 1987.

PALLOFF, R. M., PRATT, K. *O aluno virtual: Um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed., 2004.

PAVANI, C., JUNQUER, A., CORTEZ, E. *Jornal: Uma abertura para a educação*. Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 5. ed Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SPOSITO, M.E.B. (Org). *Livros didáticos de História e Geografia: Avaliação e Pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

#### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BAZZO, W.A., PEREIRA, L.T.V., Von LISINGER, I. *Educação tecnológica: enfoques para o ensino da engenharia*. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

FALSARELLA, A.M. *Formação continuada e prática de sala de aula: Os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

HILLIS, K. *Sensações digitais: espaço, identidade e corporificações na realidade virtual*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2005.

LEÃO, L. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

RUDIGER, F. *Introdução às teorias da cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SCHULUNZEN JUNIOR, K. *Aprendizagem, cultura e tecnologia: desenvolvendo potencialidades corporativas*. São Paulo: UNESP, 2003.

COSTA, M.V. (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumismo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SINGER, D.G., SINGER, J.L. *Imaginação e jogos na era eletrônica*. Porto Alegre: Artmed., 2007.

COELHO, T. *O que é indústria cultural*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

ONTORIA, A., LUQUE, A., GOMEZ, J.P.R. *Aprender com mapas mentais: uma estratégia para pensar e estudar*. 2. ed. São Paulo: Madras, 2006.