

**LILIAN SIMÕES GARCIA**

Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental:  
as propostas pedagógicas das crianças como possíveis chaves para a passagem

**Niterói**

**2009**

LILIAN SIMÕES GARCIA

Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental:  
as propostas pedagógicas das crianças como possíveis chaves para a passagem

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao  
Curso de Especialização Educação Infantil:  
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas  
da Pontifícia Universidade Católica do Rio de  
Janeiro

Orientadora: Flávia Miller Naethe Motta

Niterói

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

LILIAN SIMÕES GARCIA

Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental:  
as propostas pedagógicas das crianças como possíveis chaves para a passagem

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao  
Curso de Especialização Educação Infantil:  
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas  
da Pontifícia Universidade Católica do Rio de  
Janeiro

Dedico este trabalho às crianças e  
a sua capacidade de reinvenção da história.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha orientadora pela objetividade no trabalho, pelo conhecimento compartilhado, carinho e estímulo constante.

Agradeço também aos meus amigos e familiares pela paciência e incentivo.

## **SUMÁRIO:**

**Introdução** .....pág.07

### **Capítulo 1-**

Rituais de passagem: história pessoal e profissional caminhando juntas.....pág.09

### **Capítulo 2-**

Apresentação da legislação nacional: em busca de orientações sobre a articulação educação infantil e ensino fundamental .....pág.13

### **Capítulo 3-**

Quando a proposta pedagógica é a proposta da própria criança.....pág.22

**Conclusão** .....pág.28

**Bibliografia** .....pág.30

## **Introdução**

A educação das crianças de zero a seis anos foi definida pela primeira vez como um direito a partir da Constituição Federal do Brasil, em 1988. E com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, este atendimento, denominado educação infantil, tornou-se a primeira etapa da educação básica. Este fato imprimiu, legalmente, um caráter educacional ao trabalho desenvolvido com crianças nesta faixa etária.

A história deste atendimento mostra que seus objetivos foram os mais diversos e que ainda são encontrados nas práticas cotidianas. Num movimento caleidoscópico podemos observar a convivência daqueles que tem caráter assistencialista com os que acreditam na compensação de carências ou com os que apostam na preparação das crianças para a escola futura e ainda com os que acreditam na construção de um currículo próprio para a criança, que respeite seus direitos.

A definição destes objetivos explicita que trabalho pedagógico se pretende para a educação infantil e permite a reflexão a respeito da necessidade de construção de uma educação voltada para a infância de zero a dez anos, o que envolve também a segunda etapa da educação básica.

Sendo assim, a presente monografia visa levantar questões a respeito da importância da articulação entre os trabalhos realizados na educação infantil e no ensino fundamental, pois atendem a mesma criança.

No primeiro capítulo apresento como e porque escolhi discutir a respeito desta articulação e sua importância. Relato a pesquisa que realizei em 1998/1999 na graduação a respeito dos rituais de passagem existentes entre estas duas etapas da educação e apresento um questionamento a respeito de como este tema é percebido, hoje, após dez anos.

Em seguida, no segundo capítulo, organizo um levantamento, dentre a legislação nacional, das orientações destinadas às secretarias de educação municipais

sobre como articular os trabalhos das duas primeiras etapas da educação básica. E ainda investigo nas duas propostas pedagógicas do município de Niterói, formuladas na última década, quais das orientações nacionais foram utilizadas na sua elaboração e como.

Apono um desafio no terceiro capítulo: tomar a criança como fio condutor desta articulação, sendo ela a autora principal das propostas pedagógicas. Nele apresento as entrevistas e as observações que realizei com e sobre as crianças, seus desejos e necessidades, hoje, na educação infantil, apostando que no ensino fundamental estes sejam os eixos mais importantes a serem considerados.

Assim, pretendo contribuir para a reflexão sobre as possíveis parcerias que já existem e que ainda podem vir a existir entre estas etapas da educação básica estimulando a criação de estratégias de trabalho para a educação da infância.



## **Capítulo 1-**

### **Rituais de passagem: história pessoal e profissional caminhando juntas**

A saída da educação infantil e o ingresso no ensino fundamental é um momento de transição para as crianças marcado por diversas mudanças: o espaço físico, o mobiliário, as salas, a rotina, os momentos da brincadeiras e jogos, a música, o trabalho coletivo.

Esta passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental representa um campo de investigação que vem acompanhando minha trajetória enquanto professora pesquisadora desde 1995.

Naquele ano eu atuava como professora de uma escola da rede pública municipal com um grupo de crianças com cinco anos de idade. No ano seguinte a maioria delas foi matriculada no ensino fundamental da escola vizinha, pertencente a mesma rede.

Durante os seus primeiros dias na nova escola era comum que as crianças, antes do seu horário de entrada, me fizessem visitas demonstrando saudades. Além delas seus responsáveis queixavam-se da resistência de seus filhos ao novo espaço, relatavam sobre aqueles que choravam todos os dias e ainda sobre outros que se adaptaram bem e que haviam sido “promovidos” ao segundo ano do ensino fundamental.

As notícias que chegavam me instigaram a refletir sobre que conceitos de infância e de educação estavam presentes no meu trabalho e no trabalho da escola vizinha, o que eu sabia sobre o trabalho que se realizava lá e o que eles sabiam sobre o meu.

Estas inquietações me trouxeram reminiscências sobre o meu tempo no Jardim de Infância. E descobri nos guardados da minha memória que eu fui uma criança que se preocupava com a passagem que iria fazer para o antigo primário. Dentre eles encontrei um portão amarelo com buracos provocados pela ferrugem, por onde eu podia

avistar o que acontecia do outro lado do muro. O Jardim e a Escola ficavam lado a lado. E eu sabia que um dia iria para lá. Mas não me lembro de ninguém me apresentar aquela “passagem” física e muito menos conversar comigo sobre que lugar era aquele. Eu apenas desconfiava, pois sabia da existência da escola através dos livros, cadernos, exercícios e provas, informações que eu recebia de minha irmã mais velha.

Em 1998 realizei uma monografia de conclusão de minha graduação em pedagogia investigando esta passagem e busquei na antropologia subsídios para a pesquisa de campo. Optei pela observação participante e por um acompanhamento longitudinal de um grupo de crianças utilizando os conceitos de ritual de passagem como referência.

O conceito utilizado foi do cientista social Arnold Van Gennep<sup>1</sup> que define a composição de um ritual em três fases invariantes: pré-liminaridade (ou separação), liminaridade (ou margem) e a pós-liminaridade (ou agregação).

Estive presente nos seis últimos meses de frequência das crianças à escola de educação infantil (separação) e nos seus três primeiros meses na escola do ensino fundamental (margem-agregação). Assim, pude perceber que o movimento de passagem deste grupo acompanhava as fases citadas. Elas passaram por uma situação de separação, deixando de “ser”, ou “pertencer a”. Depois se encontraram na margem, onde “não se é o que era antes” e “ainda não se é o que vem depois”. Em seguida, passaram a assumir um diferente lugar vivendo um momento de agregação.

Durante a pesquisa coletei dados sobre a reflexão das crianças a respeito deste movimento, suas impressões e sentimentos.

Foi interessante observar o quanto as crianças criavam estratégias de inserção na escola vizinha, como se agregavam aos seus pares e aos poucos eram aceitas ao novo grupo. Como a personagem Alice, em seu País das Maravilhas, elas descobriam e utilizavam chaves para as inúmeras portas que a cada momento se apresentavam de um tamanho diferente. Acredito que na passagem existam muitas pistas da cultura infantil construídas a este respeito.

Este mundo “conhecido-desconhecido” parece causar preocupação e ansiedade. O jogo entre vivenciar o que é familiar e o que é estranho tem como

---

<sup>1</sup> Arnold Van Gennep nasceu na Alemanha, em 1873. Fez um estudo sobre as fases que estruturam os rituais de passagem e a classificação, por categorias, que podem receber. Para tal analisou, no livro *Os Rituais de Passagem*, várias cerimônias.

participantes efetivas, as crianças que se movem de um pólo a outro, criando suas impressões. E também os profissionais da área de educação, principalmente os professores, que mesmo não realizando este movimento, fazem parte da sua despedida ou recepção. Nenhum educador trabalha isolado e deveria realizar seus projetos levando em consideração histórias pessoais e características das escolas de origem ou futuras. Desconsiderar estes fatores é desconsiderar a importância do processo dinâmico da aquisição de conhecimentos e mais, é desconsiderar a criança enquanto sujeito de saberes e direitos, sujeito histórico e “passageiro”. Utilizo esta definição de criança-passageira, pois quem está de passagem optou por uma viagem, um caminho, ou gostaria de fazê-lo. Leva bagagens, guarda impressões e lembranças dos lugares por onde passa, modifica seu entorno e é modificado por ele. A passagem pela escola não é diferente.

O conceito de rituais de passagem foi utilizado na referida pesquisa, pois as suas fases traduziam bem o movimento das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental. O hiato era marcado pela falta de articulação. A fase pré-liminar vivida no sentido “preparatório para” e a fase pós-liminar como uma transformação. A mesma criança sendo tratada como outra. Dois lugares com propostas de trabalho divergentes, contraditórias, apresentadas para a mesma criança.

Há dez anos, minha intenção era descobrir o que pensavam as crianças sobre a passagem, que parecia ser influenciada pelos profissionais, cuja formação estava fortemente marcada pelo objetivo preparatório da educação infantil, assim como pelas propostas pedagógicas com as quais trabalhavam.

Nesta última década o caráter preparatório da educação infantil vem sendo criticado pelos estudiosos e profissionais que defendem esta etapa da educação como um momento singular e que precisa estar articulado com o momento posterior. A criança não é um ser em construção, em devir. Ela já é um sujeito de direitos, uma produtora de sua própria história e:

“O modo como nos relacionamos com a infância é revelador das formas de controle da história. A necessidade de controlar o futuro faz com que a própria existência seja absolutamente enredada na previsibilidade. Passado, presente e futuro se desdobram em fases referendando a idéia de um

processo linear que se oferece, de antemão, já decidido” PEREIRA e SOUZA (1998:30)

Para defender uma educação para a infância que respeite seus direitos e a considere como período da vida que vai do nascimento aos dez anos de idade é preciso que a legislação nacional vigente oriente este fazer pedagógico que é responsabilidade dos municípios, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Sendo assim, os documentos legais e os parâmetros publicados a respeito da educação infantil e do ensino fundamental serão utilizados, a seguir, como material de análise a respeito do que se orienta a sobre a articulação entre as duas etapas e como isso influencia a formulação de propostas pedagógicas pelas secretarias municipais de educação. A rede pública municipal de Niterói (RJ) terá suas propostas de 1999 e de 2007 contempladas.

## Capítulo 2 –

### **Apresentação da legislação nacional: em busca de orientações sobre a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental**

“... a História deixa de ser uma simples sistematização de datas e fatos, priorização de heróis, tornando-se uma iluminação do presente, ou melhor, uma interpretação dos problemas passados, dando luz ao presente...”.

(DINI, 1998, p. 12)

A política educacional dos anos 80 anuncia, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988 os caminhos do crescimento em defesa da educação da criança brasileira e da própria infância.

No artigo nº 7, inciso XXV da Carta Magna lê-se quanto ao direito dos trabalhadores, homens e mulheres a *“assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os 6 anos de idade em creches e pré-escolas.”*

Em 1990, é promulgada a Lei Nacional nº. 8069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Seu primeiro artigo versa sobre a proteção integral e o segundo considera ser criança a pessoa com até os doze anos de idade. De acordo com LEITE FILHO (2001, p. 32) esta lei inaugura um novo olhar para a criança como cidadã. Segundo ele:

“Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar.”

Em 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que reforça a responsabilidade administrativa dos municípios com a educação em creches e pré-escolas, concretizando uma “*antiga tendência à municipalização*” (DIDONET, 1992).

Em seu artigo 21, capítulo I, da composição dos níveis escolares, define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, reconhecendo a necessidade de sua inclusão nos Sistemas Municipais de Ensino e exigindo, assim, criação de legislação municipal específica para a elaboração de parâmetros de qualidade para seu funcionamento.

Foi a partir desta lei que a educação das crianças de zero a seis anos (hoje zero a cinco anos)<sup>2</sup> recebeu a nomenclatura de educação infantil e seu objetivo foi definido como o de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento a ação da família e da comunidade. Ela definiu, portanto, as formas de assegurar a educação infantil como um direito, além de garantir o caráter pedagógico do seu atendimento. Entretanto, manteve na sua organização os termos creche, para definir o trabalho com crianças de zero a três anos e pré-escola para aquele com crianças de quatro a seis anos, reforçando conceitos de guarda e preparação, respectivamente, que já poderiam ter sido superados nesta lei.

A defesa por uma educação infantil de qualidade que respeite os direitos da criança enquanto cidadã e cujas propostas de trabalho sejam pertinentes a faixa etária já era o desafio de profissionais e pesquisadores antes da LDB e tem sido até hoje abraçado por todos os envolvidos na questão.

Nesta última década as políticas para a educação infantil avançaram com a criação de documentos legais e referenciais pelo Ministério da Educação e Cultura, nos quais busquei informações a respeito da relação entre a educação infantil e o ensino fundamental. O objetivo foi compreender que educação se pretende para este sujeito que percorre a educação básica desde sua primeira etapa e como estas orientações servem na elaboração de propostas pedagógicas pelas Secretarias Municipais de Educação. São eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil,

---

<sup>2</sup> Ver Lei Nacional nº 11274/2005, que instituiu o ensino fundamental de nove anos, com a inclusão da criança de seis anos nesta etapa da educação básica.

a Política Nacional 2006 e o documento Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis anos de Idade.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e  
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Em 1998 são lançadas as DCNEIS através do Parecer CNE/CEB nº 22/98 e nelas são estabelecidos princípios para o trabalho, definidos como éticos, políticos e estéticos e apresentadas considerações referentes ao cotidiano das ações pedagógicas.

O documento apresenta a necessidade de assegurar que rotinas e procedimentos realizados nas classes do ensino fundamental não sejam antecipadas nas propostas curriculares da educação infantil. Esta recomendação apresenta a justificativa de que estes “não seriam aceitáveis para as crianças mais novas.” (p. 6). E não apresenta maiores esclarecimentos a respeito dos motivos desta antecipação não ser bem vinda.

Os educadores são responsáveis por propiciar uma “transição adequada do contexto familiar ao escolar.” (p.6) e o ensino fundamental, naturalmente, será a etapa seguinte à educação infantil.

Na página 7, temos a afirmação de que boas experiências na educação infantil asseguram a diminuição dos índices de repetência e evasão de alunos no ensino fundamental, apresentando esse trabalho como importante para o sucesso das crianças durante sua vida escolar, o que marca uma peculiaridade, um objetivo definido. Entretanto, na mesma página indica-se que haja “progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento e socialização (...) possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental”, o que coloca esta etapa num lugar de transição e também de preparação para uma fase posterior.

Apenas na página 26, com o subtítulo denominado *Estratégia*, surge a indicação de articulação entre as etapas “(...) de forma que se evite o impacto da passagem de um período para o outro em respeito às culturas infantis e garantindo uma política de temporalidade da infância.”

É interessante verificar que o documento se refere à necessidade de articulação, porém não aponta efetivamente estratégias de trabalho.

### Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental

Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, publicadas através do Parecer CNE/CEB nº 04/98, encontram-se os mesmos princípios norteadores adotados para a educação infantil, em suas ações pedagógicas, o que aponta a possibilidade de integração dos objetivos de trabalho, porém não há referência de que a criança nesta segunda etapa advinda da Educação Infantil estaria inserida num contexto teórico-filosófico similar.

### Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram publicados em 1998. Eles são documentos norteadores para o trabalho, cujo conteúdo sofreu uma série de críticas por não corresponder às diferentes realidades regionais e culturais do país.

Nos textos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil encontra-se um item intitulado *Passagem para a Escola*, orientando que se marque a ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental:

“(...) é interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento.”  
(BRASIL, 1998:84)

Compreender a passagem como um processo de evolução marcado como “evento significativo” é considerar que o trabalho da Educação Infantil deva ser superado, como se fosse algo de valor menor e não apenas como outro espaço de aprendizagens e experiências. Segundo KUHLMANN (1999:63) “*Este seria um dos méritos da proposta do Referencial: considerar a articulação com o ensino fundamental, caso não houvesse se perdido no momento em que fez dessa articulação uma subordinação.*”



### Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Infantil

As Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil foram publicadas através do Parecer CNE/CEB nº004/2000, com o objetivo de tratar sobre vários aspectos normativos para o seu funcionamento que poderiam ser considerados, inclusive, para o do ensino fundamental. É um documento importante que não tem o caráter legal. Ele refere-se à educação infantil defendendo sua articulação com outras esferas do poder público para um atendimento eficaz à Infância. Faz referência a importância da articulação com outras etapas e níveis de ensino, entretanto, também não orienta quanto a procedimentos que efetivariam esta ação.

### Política Nacional 2006

Em 2005, o MEC, em parceria com os municípios brasileiros promoveu seminários regionais com o objetivo de elaborar metas para a política nacional de Educação Infantil. Os representantes dos municípios receberam previamente os documentos em versão preliminar para serem discutidos com seus pares. As versões finais foram lançadas no ano de 2006.

Tendo em vista a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, o texto aponta, na pág.6, a necessidade de articulação entre as duas primeiras etapas da educação básica e a consideração às especificidades da faixa etária. Defende, ainda, na pág.8, o binômio cuidar e educar como função da educação infantil para: “(...) atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’”. (p.8)

O texto sugere, ainda, que a educação de crianças de quatro a seis anos tem sido preparatória para o ensino fundamental e que este fato somado, a uma concepção de “educação escolar”, dificulta a integração dos aspectos cuidar e educar na própria Educação Infantil e “(...) também na continuidade com os anos iniciais do ensino fundamental.” (p.9)

### Ensino Fundamental de Nove Anos

No ano de 2005 houve a aprovação da Lei Nacional nº 11274/2005, que instituiu o ensino fundamental de nove anos, significando a absorção das matrículas de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, e não mais pela educação infantil.

Esta lei regulamenta o artigo 21 da LDB 9394/96, que já apontava esta medida como obrigatória. Seus objetivos, expostos no documento do MEC “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”, dizem respeito à ampliação do tempo da educação obrigatória para oportunizar maior aprendizagem às crianças, principalmente as das classes populares e o que promoveria resultados superiores àquelas que ingressam apenas aos sete anos de idade.

Esta medida, segundo o próprio documento legal, reforça a discussão apontada nos demais documentos a respeito da necessidade de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental e ainda inaugura neste cenário de legislação a abordagem sobre a educação da infância. Aponta também, como necessidade, a revisão dos currículos, espaços, organização temporal e esta reflexão se deve a chegada das crianças de seis anos consideradas até então participantes da proposta pedagógica da Educação Infantil e que passam a fazer parte do universo do trabalho do Ensino Fundamental. O documento aponta questões sobre qual seria então o currículo adequado e afirma, na página 8, que:

“Nesse sentido não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência.”

As políticas para a educação infantil, portanto, avançaram nas discussões sobre a infância principalmente com a lei referente a esta proposta. Seu objetivo foi aumentar o acesso das crianças à escolaridade obrigatória por se entender que a criança neste processo tem maiores possibilidades de desenvolvimento.

Retomando a questão da passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental como um momento de necessária articulação entre os trabalhos realizados, reconheço a criança de seis anos como um importante elo. Sua transição entre as etapas da educação carrega consigo a concepção de que ela é um sujeito único e que, portanto, as propostas pedagógicas das escolas e as ordenações legais que a acompanharão durante sua infância escolar pressupõem orientações coerentes e com caráter de continuidade.

Fazendo uma análise dos materiais publicados encontra-se, portanto, referências à questão sobre a articulação entre as duas primeiras etapas da educação. Ela é definida como importante, porém não são indicadas ações para sua efetivação no cotidiano. É interessante destacar que a lei insiste na articulação das etapas que foram por ela mesma definidas assim, apartadas. Esta ruptura da infância em duas partes foi elaborada num momento em que este conceito já existia definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como o que abrange a fase da vida entre o nascimento e os doze anos de idade.

Conhecer a legislação, portanto, permite a formulação de políticas que garantam ao sujeito o respeito aos seus direitos de criança, desde a educação infantil até o ensino fundamental.

Tendo em vista as orientações presentes nos documentos legais nacionais a respeito da importância da articulação a qual este trabalho se refere, segue análise das propostas pedagógicas do município de Niterói de 1999 e de 2007.

#### Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo

A proposta pedagógica do Município de Niterói, *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, datada de 1999, foi elaborada a partir de debates com o corpo docente das escolas em encontros e seminários conforme consta na Apresentação do documento, na p.7. Tem ênfase no ensino fundamental e discute prioritariamente o sistema de ciclos, que foi proposto pela primeira vez à rede, naquele ano.

A primeira informação a respeito da educação infantil está no quadro da Estrutura Organizacional p.20, no item I, sendo definida como modalidade e não etapa. No campo deste quadro denominado Critérios e Procedimentos, apresentados para o trabalho com estas duas etapas não é mencionada a necessidade de articulação entre elas e inclusive um dos itens referentes ao ensino fundamental destina-o a alunos em processo de alfabetização, o que não está previsto como objetivo do trabalho para a educação infantil, no mesmo quadro.

Porém, na p.45, item 13.2 encontram-se recomendações para que se evite ações de “treinamento e preparação para uma presumível prontidão para alfabetização e cálculo” indicando assim uma preocupação com o trabalho na educação infantil. No item Considerações Metodológicas, p.49, o documento indica que na pré-escola as atividades “*avançarão numa progressiva e prazerosa articulação com o ambiente escolarizado*”, orientação que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para

educação infantil. Assim, demarca-se que, ludicidade e prazer estão na educação infantil e que a articulação com o ensino fundamental deve ser progressiva nestes aspectos parecendo que irão desaparecer aos poucos no novo ambiente.

No item sobre o ensino fundamental, 13.3, p.54 não se encontra referência ao trabalho realizado pela educação infantil, indicado pela própria proposta.

Este documento está baseado nos RCNEIs e apresenta a mesma organização do trabalho em dois “âmbitos de experiências”, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Divide-se também nos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A referida proposta baseou-se, portanto, nos documentos nacionais publicados em 1998 e foi coerente com as poucas orientações referentes à aproximação entre a educação infantil e o ensino fundamental. As propostas para o trabalho apontavam ainda para o caráter preparatório.

No texto não se encontra como ponto de partida para a elaboração da proposta, a criança. O discurso fala exclusivamente sobre o trabalho a ser feito sem objetivá-lo.

#### Proposta Pedagógica da Rede Pública Municipal de Niterói 2007.

Em 2007 entrou em vigor a primeira versão da proposta pedagógica discutida coletivamente durante os anos de 2005 e 2006. Em sua apresentação, existe a indicação de que o documento seja revisto para sua ampliação e aprimoramento.

Sua estrutura privilegia importantes discussões a respeito dos fundamentos norteadores do trabalho como sua concepção de sociedade, homem, conhecimento, cultura, educação, infância, adolescência e juventude, jovem e adulto, planejamento.

Na p.22 está apresentada a idéia de que a infância entende-se pelo ensino fundamental até os 10 anos e não é, portanto apenas uma etapa da vida a ser considerada pela educação infantil. O texto chama a atenção para a importância do trabalho com a cultura das crianças e lembra que ele envolve conhecimentos, afetos, saberes, valores, cuidados. Apenas neste item encontramos questões referentes à educação da infância, e sem a especificidade sobre o trabalho com zero a cinco anos, o que demarca um campo para importante discussão sobre como pensar a educação da infância rasgando as

amarras que o trabalho por faixa etária impõe e respeitando efetivamente as especificidades de cada sujeito em seu desenvolvimento.

Articular as propostas pedagógicas da educação infantil com as do ensino fundamental pressupõe considerar, conforme as indicações legais que, os eixos norteadores para o trabalho são os éticos, os políticos e os estéticos; que não haja antecipação de rotinas do ensino fundamental; que boas experiências na educação infantil são importantes para o sucesso das crianças ao longo da vida escolar; que se respeite as culturas infantis no momento da passagem de uma etapa a outra; que não se marque o momento da passagem como se a educação infantil fosse um momento de preparação para a escola futura; que se considere a criança de seis anos como um elo entre as etapas da educação básica a ser considerado; que a articulação deve ser progressiva e prazerosa, marcada pela ludicidade e que estas propostas tem como finalidade o trabalho com a infância de zero a dez anos.

No universo de leis criadas pelos adultos para a escola das crianças o fio condutor da articulação entre as propostas pedagógicas é a própria criança e sua autoria!

### Capítulo 3-

#### Quando a proposta pedagógica é a proposta da própria criança

A construção de uma proposta pedagógica depende de uma aposta (KRAMER, 2001), da opção de um grupo, que envolve a comunidade escolar, professores, direção, crianças, pais e a comunidade local com suas histórias e tradições.

Propostas pedagógicas são, portanto, resultado de discussões de um coletivo, suas decisões e avaliações permanentes.

Geralmente os adultos são os criadores das propostas que definem o trabalho com e para as crianças. Tendo em vista nossa formação influenciada pelas teorias do desenvolvimento do sec. XX “(...) que demarcam a natureza e o lugar social dos sujeitos, segundo estágios ou etapas unidirecionais de desenvolvimento, ou segundo sua idade cronológica.” (JOBIM e SOUZA, 1996) nosso olhar para a criança é marcado pelo vir-a-ser.

Esta visão de incapacidade e incompletude da criança em relação ao adulto e, conseqüentemente, sua dependência é cultural. Somos adultocêntricos em nossa sociedade e muitas vezes subjugamos as crianças.

A sociologia tem contribuído com seus estudos e análises sobre a infância e nos aponta este conceito como uma construção social. Ele é construído e reconstruído pelas instituições das quais a criança faz parte, como, por exemplo, a família e a escola. Estes estudos apontam também para a existência de uma cultura infantil que se difere da cultura do adulto.

As crianças se socializam a partir da herança cultural que recebem de seus pais e outras pessoas de sua convivência, porém produzem uma cultura própria a partir de sua interpretação do mundo. Segundo SARMENTO (2007, s.p.) este modo de interpretação “(...) é marcado pela alteridade em relação aos adultos.”. Ele destaca que as culturas infantis se configuram a partir de uma ludicidade específica e não exclusiva; de uma interatividade na qual imitam outras crianças em jogos, brincadeiras,

desenhos; de uma transposição fantástica do real, ao que o autor chama a ligação entre a realidade e a imaginação ativados pelo jogo simbólico infantil e de uma integração temporal, que do ponto de vista da criança não é linear.

Todas estas configurações das culturas infantis são simbolizações da realidade que é apresentada às crianças e que potencializadas contribuirão para uma educação de qualidade para a infância.

Sendo assim, temos considerado as pistas deste olhar, que ainda não foi impregnado pela cultura do adulto, no cotidiano das escolas?

Segundo SOUZA & PEREIRA (1998:34) “(...) *ao suposto despreparo infantil para compreender a realidade, Walter Benjamim justapõe a tese de que a criança reconstrói o mundo a partir de seu olhar infantil (...)*”. Esse olhar apresenta uma lógica diferente do olhar do adulto, o que lhe permite re-significar o já conhecido e o estabelecido.

Qual tem sido o nosso sonho, a nossa aposta para as crianças, afinal? Será que para esta criança, que possui direitos e é considerada um ator social pleno pela sociologia, nossa aposta contempla seus desejos?

Tentando perseguir o olhar das crianças, compreender o seu compreender, escutar suas vozes experimentei, enquanto supervisora educacional e responsável pela condução do processo de elaboração de propostas de trabalho, observar e entrevistar as crianças sobre seus desejos e necessidades em relação à escola de educação infantil. Registrá-los agora servirá para a organização de um trabalho mais significativo para as crianças ainda na fase da educação infantil e no futuro como subsídio para o trabalho com elas no ensino fundamental, tendo em vista que pretendo acompanhá-las nesta trajetória propondo ao meu grupo de trabalho que busquemos efetivar a articulação entre as duas primeiras etapas da educação básica anunciadas na legislação.

Para criar uma proposta pedagógica a partir da proposta da criança é preciso ouvi-la, observá-la.

Escolhi como campo de investigação o meu local de trabalho. Ele é definido como unidade municipal de educação infantil e atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade.

Segundo os estudiosos da sociologia da infância e da antropologia compreender a cultura infantil é algo que requer estratégias metodológicas que permitam ao adulto ser alguém aceito pelas crianças, em maior ou menor grau.

Realizei uma tímida inserção no campo colhendo algumas pistas a respeito das crianças, me esforçando para compreender o seu lugar. Percebi nestas observações que pouco conhecemos a respeito do que as crianças sabem, ou desejam. Foi um desafio para mim.

As observações, realizei no pátio, local aonde costumo brincar e conversar com as crianças. Para as entrevistas solicitei que as professoras reservassem um horário para que eu pudesse conversar com elas, sem atrapalhar a rotina.

Destes momentos de interação meu com elas, destaco seus “desejos” e os utilizo como informações e pontos de reflexão para organizar os planejamentos cotidianos.

As observações:

1 – Mais propostas de jogo simbólico no cotidiano:

As crianças brincam o tempo todo. Reparei num dia desses que enquanto escovavam seus dentes após o almoço usavam suas escovas ora como espadas ora como chifres de um bicho imaginário. Eu que passava por perto comecei a correr e fui perseguida pelos bichos e seus risos. Essas atitudes das crianças apontam a necessidade de mais espaço para o jogo simbólico e da mediação do adulto enquanto favorecedora da ampliação do repertório de brincadeiras.

2- Atendimento à particularidade da criança:

Dia quente com sol. Crianças com três anos de idade, todos com roupa de banho abrindo o chuveiro do pátio e brincando de encher e esvaziar potes plásticos. Um bebê de um ano e meio, cuja turma estava em outro espaço próximo ao pátio, se aproxima chorando. Os adultos o afastam por medo que ele caia, que se molhe ou por qualquer outro motivo racional. Ele vai chorando e volta interessado no que as outras crianças estão fazendo, já diminuindo as lágrimas. É mais uma vez conduzido para longe dali. Ele aumenta a intensidade do choro na ida e diminui na volta para o chuveiro. Eu estou observando este movimento e me proponho a ficar com ele ali, no meio das crianças maiores. Ele se aproxima da água do chuveiro, estica a mão, olha o sabão que escorre do corpo dos outros e que segue para o ralo, dá pulos e gritinhos, abre a boca em direção ao esguicho de água colocando a língua para fora. Está feliz e não chora mais.



### 3 – Construção de projetos junto com as crianças:

Estamos organizando uma sala do térreo da escola para servir de brinquedoteca. As crianças me viram na organização deste espaço e estão curiosas... Querem ajudar e entram comigo na sala. Lá encontram móveis para uma mini cozinha e me propõem aonde eles devem ficar. Assim me dizem que se estivessem arrumando a sala comigo, como em um projeto conjunto, a lógica seria outra e que minha arrumação serve a meu desejo e não ao deles. Observo que minha lógica de arrumação é só minha.

### 4 – Organização de espaços no pátio com mais brinquedos:

Jeniffer, de dois anos, andando pelo pátio encontra uma panelinha sem tampa, mexendo com uma colher sua comida imaginária. Ela se aproximava dos adultos e colegas oferecendo a colher, nos convidando para “papar”. Quando encontrava parceria se dedicava a mexer o fundo da panela com sua colher, enchendo-a e oferecendo-a com satisfação. Quando faltava o parceiro corria em busca de quem quisesse participar de sua invenção.

As entrevistas:

Escolhemos o horário depois do almoço que antecede o descanso (as crianças permanecem em horário integral na escola e se deitam após o almoço para dormir, descansar).

Este grupo de dez crianças com cinco anos de idade está na unidade há um ano e conhece bem suas regras e rotinas. Adoraram ter uma novidade entre o almoço e o sono: minha entrevista. Sendo assim, ficaram bastante agitadas e interessadas em permanecer do lado de fora da sala, na calçada que dá acesso ao pátio, por mais tempo, já que isso não lhes é permitido.

Este fato já denunciou para mim que elas parecem estar muito mais interessadas nos espaços externos do que internos.

Iniciei perguntando se sabiam o que era um aparelho de MP3 e para que servia. Gravei com eles algumas falas para ouvirem no fone. Foi uma diversão. Todos queriam ouvir suas vozes. Fiz algumas tentativas para realizar as três perguntas que programei (O que você mais gosta de fazer aqui? O que você não gosta de fazer aqui? Como este lugar deveria ser, o que fazer para ele ser melhor?)

Entrevistei as crianças em grupo<sup>3</sup>, assim nem todas elas responderam necessariamente às três perguntas. Eu lançava a questão e apontava o aparelho para a criança que iniciasse sua colocação. As respostas pareciam ser dadas sem ao menos ouvirem a pergunta. Deu-me a sensação de que sabiam que deveriam responder alguma coisa... Resolvi de imediato refazer as questões e resolvi perguntar que lugar era aquele? Porque estavam ali? Realizei, assim, o que se define como entrevista aberta na qual as perguntas eram apenas um roteiro para uma conversa.

Analisando a estrutura das perguntas que utilizei pode-se concluir que talvez sua forma seja escolarizada demais e que as crianças já saibam que precisam responder com uma única resposta certa. Talvez por isso tenham se colocado em coro e algumas tenham afirmado que não sabiam a resposta.

#### O que você gosta de fazer aqui?

Maria: Brincar no pátio!

Inês: De estudar, fazer dever, desenhar.

Graciele : De ficar em casa.

Everaldo: Brincar de cavalinho.

Cristopher: Brincar de trem.

Saulo: Deitar no chão.

Larissa: Ficar deitada igual a uma sereia na sala.

Kamila: Fazer tarefa de lápis de cor, de comer galinha e de rosquinha.

Ivanildo: - (estava correndo pelo pátio)

Helena: - (não quis responder e estava distraída mexendo no meu cabelo)

#### O que você não gosta de fazer aqui?

Maria: Não gosto de fazer... (ficou reticente)

Inês: Não sei...

Graciele: Não gosto de fazer letra, não gosto da escola, não gosto de dever.

Everaldo: Não gosto do trem... (de brinquedo do pátio)

Cristopher: - (corria atrás de uma colega)

Saulo: Não gosto de ir para a sala, porque eu quero brincar.

Larissa: Não gosto de ver bagunça, de ficar quieta sem brincar.

---

<sup>3</sup> Os nomes das crianças são fictícios para lhes preservar a identidade.

Kamila: (permaneceu me olhando e expressou-se com semblante de dúvida)

Ivanildo: Dever de letra, não gosto.

Helena: (estava em pé agitada, correndo com o Cristian)

Como este lugar deveria ser, o que fazer para ele ser melhor?

Maria: (levantou-se e começou a correr pelo pátio)

Inês: (me deixou e foi para a gangorra)

Graciele: (levantou e foi ao bebedouro)

Everaldo: (corria com os colegas)

Cristopher: (corria também)

Saulo: (corria e subia no brinquedo de escorregar)

Larissa: Falta um brinquedo de lagartixa que entra pela boca..., dar menos dever; não precisa brigar com ninguém, por que a gente faz bagunça, (incompreensível...) Tirar esses bichos da parede (pintura) e fazer outros... (referindo-se as pinturas que existem nas paredes)

Kamila: (ficou calada ao meu lado)

Ivanildo: (mais um que corria pelo pátio)

Helena: Este lugar é para brincar, se divertir!!

As respostas gravadas e as que o movimento dos corpos das crianças mostravam levam a conclusão de que na sua maioria elas gostam de brincar nos espaços externos e que talvez alguns procedimentos e rotinas do ensino fundamental estejam sendo antecipados, contrariando as orientações legais a respeito. O planejamento precisaria privilegiar mais estes desejos equilibrando-os a apresentação de outros e desafios para a construção de novos conhecimentos.

Assim as crianças apontam para propostas que privilegiem o lúdico, o prazer, o espaço livre e externo, a sua participação efetiva nos projetos da escola.

Aposto na escuta de suas vozes ainda na educação infantil como forma de elaborar estratégias para que seus desejos e necessidades sejam atendidos quando estiverem no ensino fundamental, considerando como já foi dito anteriormente que a educação da infância não pressupõe rupturas.

## **Conclusão**

Qual é o lugar da criança na sua passagem? Ela tem sido considerada como parte deste movimento? Ou apenas mais um elemento? É possível que as expectativas infantis fossem tomadas como base para planejamentos das políticas públicas de uma rede de educação ou mesmo das propostas pedagógicas das duas primeiras etapas da educação básica?

A compreensão da criança sobre o lugar-escola permite elaborar políticas voltadas às suas necessidades. Descortinar as passagens, clarear esses espaços permite que o sujeito caminhe como único por dentro dos sistemas educacionais. Assim como KOHAN (2004:42) defende “uma educação que não se preocupa em transformar as crianças em algo distinto do que elas são.”

A elaboração desta monografia me permitiu, portanto, descobrir que legalmente a articulação entre as propostas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental é tema pouco explorado.

Sendo assim as orientações para os municípios responsáveis por estas duas etapas da educação básica são superficiais. Dentre elas destaca-se a freqüente idéia de que a criança é a mesma nas duas etapas e que, portanto fica evidente a necessidade de se pensar políticas públicas para a educação da infância no nível macro e elaboração de propostas pedagógicas articuladas para esta mesma infância no nível micro da esfera educacional, mas que há ainda um campo vasto no que se refere a esta investigação.

Ao concluir este trabalho é possível afirmar que escutar as crianças permite descobrir possíveis caminhos para um trabalho voltado à educação da infância, que diminua o hiato existente no decorrer de sua trajetória pelos espaços destinados a sua educação.

Registrar o cotidiano e refletir sobre ele me forneceu subsídios para propor planejamentos articulados entre a escola na qual atuo, hoje, e a escola de ensino fundamental vizinha que atende a mesma comunidade. Este trabalho não se encerra aqui, mas pretende estabelecer articulações entre os trabalhos desenvolvidos, propondo encontros e discussões entre as equipes pedagógicas das escolas e ainda entre as equipes de professores. As crianças também participarão destes momentos como forma de

estabelecer vínculos prévios com os espaços futuros e (re)visitar os espaços da escola pela qual passou.

Como forma de dar continuidade a este estudo, deixo a seguinte questão para um próximo momento de reflexão: Como serão atendidas pela escola do ensino fundamental as solicitações que estas crianças já fazem a respeito de um espaço de educação mais prazeroso e que permita sua participação efetiva enquanto sujeito de sua história?

## **Bibliografia**

ARIÈS, Phillippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Brasília, 1998.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Brasília, 1998.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, Brasília, 2000.

BRASIL. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução, vol.1, Brasília, 1998.

BRASIL. Constituição (1988) – Constituição: República Federativa do Brasil; texto consolidado – edição de junho de 2007 – Niterói: Imprensa Oficial, 2007.

BRASIL. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social, vol.2, Brasília, 1998.

BRASIL. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo, vol.3, Brasília, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20/12/1996.

BRASIL. Lei 11274/06, de 06/02/2006, altera a redação dos arts. 29,30,32 e 87 da Lei 9394/96, dispondo sobre a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis anos de Idade.

BRASIL. LEI. DECRETO. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069, de 13/07/90 – Atual. – Ed. 2003 – Rio de Janeiro: Fundação para a Infância e Adolescência, 2003.

DIDONET, Vital. “Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90”. In: Em aberto, INEP/MEC, ano 10, nº50/51, Brasília, abr/set, 1992, p.19-33.

DINI, Patrícia, COELHO, Margareth e BAZÍLIO, Luiz, “Levantamento de fontes para a história da educação brasileira: algumas notas metodológicas”. In: BAZÍLIO Luiz (et alli). Infância tutelada e educação: história, política e educação. Rio de Janeiro: Ravel, 1998.

GARCIA, Lilian Simões. A educação infantil às portas da alfabetização – um ritual de passagem, monografia , Faculdade de Educação - UFF 2000, mimeo

JOBIM e SOUZA, Solange. Resignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S & LEITE, M (orgs) Infância: fios e desafios da Pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1996 – p.44.

KOHAN, Walter, A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter (org). Lugares da Infância na Filosofia. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou curriculares da Educação Infantil: para retomar o debate. In: KRAMER, S. (org) – Relatório de Pesquisa “Formação dos profissionais da Educação Infantilno Estado do Rio de Janeiro”, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés. “Educação Infantil e currículo.” In: FARIA, Ana Lucia Goulart de & PALHARES, Maria S. (org). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62), 1999. Pág. 51-65.

LEITE FILHO, Aristeo. “Proposições para uma educação infantil cidadã”. In: GARCIA, Regina Leite, LEITE FILHO, Aristeo (orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P.29-58.

MEC/SEF/DPE/COEDI. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. Brasília, 1996.

NUNES, Maria Fernanda. Educação Infantil: instituições, funções e propostas – Série Cotidiano na Educação Infantil, nº 23 do Programa Salto para o Futuro, da TVE-Brasil, Nov/2006. (<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2006/cei/index.htm>).

PEREIRA, Rita Ribes, SOUZA, Solange Jobim e. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel. (org). Infância e Produção Cultural, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

SARMENTO, Manoel. Culturas infantis e direitos da criança. Acesso em 03/03/2009, no site [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/cria\\_45.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/cria_45.pdf)