

Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental¹

Resumo

Este trabalho discute a importância da articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir dos resultados de pesquisas realizadas no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE - na Universidade Federal do Rio Grande - FURG - desde 2006. Com o propósito de compreender como é organizado o trabalho pedagógico na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, realizamos uma investigação junto às supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (RS). Os dados apresentados evidenciam que a Educação Infantil é por elas concebida como preparatória para o 1º ano quando as turmas de pré-escola estão inseridas em escolas de Ensino Fundamental, ou voltadas para o lúdico e a socialização, quando se trata de escolas municipais de Educação Infantil. Em relação ao 1º ano, a preocupação é centrada na alfabetização, embora as supervisoras destaquem que há dois anos para as crianças se alfabetizarem. O campo de estudos da Pedagogia da Infância é apresentado ao longo do texto como possibilidade para refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que se compreende a educação das crianças de 0 a 12 anos como uma continuidade. Por fim, discutimos sobre a importância da formação inicial e continuada de professores, pois assumir a perspectiva da Pedagogia da Infância surge como possibilidade de qualificar o trabalho pedagógico realizado nas duas primeiras etapas da Educação Básica como recurso de sua articulação.

Palavras-chave: Pedagogia da infância. Educação Infantil. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para citar este artigo:

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, jan./jun. 2013. p. 265 – 292.

DOI: 10.5965/1984723814262013265

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723814262013265>

¹ Esta pesquisa conta com apoio financeiro da FAPERGS.

Gabriela Medeiros Nogueira
Doutorado em Educação pela
Universidade Federal de Pelotas.
Professora adjunta do Instituto de
Educação (IE) da Universidade
Federal do Rio Grande (FURG).
gabynogueira@me.com

Suzane da Rocha Vieira
Doutorado em Educação
Ambiental pela Universidade
Federal do Rio Grande – FURG.
Professora no Instituto de
Educação da Universidade Federal
do Rio Grande – FURG.
suzanevieira@gmail.com

Contributions of childhood pedagogy for articulation between childhood education and the early years of fundamental education

Abstract

This work discusses about the importance of interaction between Childhood Education and Fundamental Education from results of research made on Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infâncias (NEPE) ("Nucleus of Study and Research on Childhood Education") on University Federal of Rio Grande - FURG, since 2006. Trying to understand how is conceived the pedagogic work on Childhood Education and on Fundamental Education first year, it was performed an investigation with the pedagogic supervisors of Municipal Bureau of Education of Pelotas (RS). The analysis shows that Childhood Education is conceived by supervisors as a preparation to first year of Fundamental Education when these students are in a school with this level of education, or they are in the sense of something ludic and social. On the first year, all is about literacy teaching since it is considered that exist two years for this process. The study field about Childhood Pedagogy is presented on the text, as the context to think about the pedagogic practices made on Childhood Education and on the initial years of Fundamental Education, once it is considered the education from 0 to 12 as continuous. Finally, it is discussed about the importance of initial and continuing education of teachers considering the perspective of the Childhood Pedagogy as a possibility to qualify the pedagogic work made on Childhood Education and initial years of Fundamental Education, establishing an integration between these two parts of Basic Education.

Keywords: Childhood pedagogy. Childhood education. Initial years of Fundamental Education.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo problematizar a importância da articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a necessidade de práticas educativas que respeitem a infância e as especificidades das crianças de cinco e seis anos de idade. Os dados ora apresentados e discutidos são resultantes de pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - Nepe - na Universidade Federal do Rio Grande - Furg - desde 2006.

Reconhecemos que o debate a esse respeito não é recente; porém, a partir da aprovação da Lei nº 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental com nove anos de duração e o ingresso das crianças de seis anos nessa etapa, o tema ganhou força. Entendemos que esse dispositivo legal provocou a intensificação da discussão acerca da organização do trabalho pedagógico com as crianças, considerando, especialmente, o deslocamento do último ano da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Diversos estudos (CAMPOS et. al, 2011; NOGUEIRA, 2011, MOTTA, 2011; NEVES, 2010; MOTA, 2010; FARIA, 2007), ao investigar a nova organização proposta à Educação Básica e as repercursões da ampliação para nove anos, com o ingresso obrigatório das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, problematizam as práticas pedagógicas desenvolvidas em suas duas primeiras etapas; o processo de transição de uma para outra e contribuem para pensar a formação inicial e continuada de professores na perspectiva de uma Pedagogia da Infância.

Compreendemos que a Pedagogia da Infância consiste, neste trabalho, em uma concepção educativa que considera o direito das crianças à educação como premissa para suas práticas pedagógicas a partir de seus interesses e necessidades. A Pedagogia da Infância foca seu olhar no atendimento de crianças de 0 a 12 anos de idade; prioriza o respeito ao direito de ser criança para além das fronteiras institucionais, que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que constituem cada etapa da educação básica.

Campos et al. (2011) alertam para a importância de considerarmos as experiências educativas vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil ao ingressarem no Ensino

Fundamental, destacando a necessidade de pensar a transição entre essas etapas de ensino. Alertam, ainda, que a transição não requer que a Educação Infantil prepare as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, mas que este lhes seja receptivo no momento que as crianças nele ingressam. Tais autores indicam que:

[...] essa nova organização da carreira escolar foi adotada sem que houvesse antes, nas escolas de EF, a garantia de condições de infraestrutura, formação docente, diminuição de número de alunos por turma, adaptação de currículos e materiais didáticos, entre outras, que permitissem uma transição menos acidentada para o novo formato. Pelo contrário, a falta de definição sobre os exatos limites de idade para a transferência de alunos de uma etapa para a seguinte, a pressão exercida pela justiça sobre muitas redes públicas e as deficiências apresentadas pelas escolas de EF para receber crianças mais novas são tantos novos problemas que se somam àqueles mais antigos e ainda não superados na educação básica no país (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 29).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi investigada por Neves (2010), Motta (2011) e Nogueira (2011). Os dados das três pesquisas revelaram que há falta de ‘diálogo’ na organização do sistema educacional brasileiro em relação às duas primeiras etapas da educação básica; como consequência, as crianças vivenciaram desencontros na passagem da Educação Infantil para o 1º ano. Também foi evidenciada, nessas pesquisas, a falta de articulação entre o *brincar* e o *letramento* nas práticas pedagógicas das séries observadas. De acordo com Motta (2011), na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há uma forte ação da cultura escolar sobre a cultura de pares, transformando, de certa forma, os ‘agentes sociais crianças’ em ‘agentes sociais alunos’.

Na mesma direção, a investigação desenvolvida por Mota (2010) a respeito da instituição da política do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil indica a constituição de um novo sujeito escolar infantil de seis anos, que não é o mesmo da Educação Infantil e também não é o mesmo da antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. De acordo com a referida autora, esta política está provocando efeitos importantes em ambas as etapas que demandam, das instituições educativas e de seus profissionais, um olhar atento com relação às infâncias, para além da adaptação das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental.

Entendemos que se com o ingresso das crianças de sete anos no Ensino

Fundamental já havia uma preocupação acerca da organização do tempo, do espaço e das metodologias de ensino, considerando as diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, podemos observar, com sua passagem para o primeiro ano do Ensino Fundamental, que a preocupação se tornou maior, uma vez que as crianças são ainda menores.

Dessa forma, admitida a frequente desarticulação entre as duas etapas iniciais, buscamos compreender como as supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas (RS), responsáveis pela orientação pedagógica das professoras que atuam em escolas de Ensino Fundamental, estão concebendo a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Procuramos também discutir a importância da formação de professores na perspectiva da Pedagogia da Infância, com um olhar atento para o atendimento de 0 a 12 anos.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos e discutimos os dados referentes à pesquisa realizada no município de Pelotas, a partir de entrevistas com as supervisoras pedagógicas da rede municipal e de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Abordamos questões referentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que tange à especificidade de cada uma dessas etapas e à articulação ou desarticulação na transição de uma para outra. Na segunda seção, refletimos sobre o campo de estudos da Pedagogia da Infância como possibilidade de pensar a educação das crianças de 0 a 12 anos como continuidade, independentemente do 'lugar' que elas frequentem na instituição escolar. Na última seção, discutimos a importância da inserção da Pedagogia da Infância como pressuposto fundamental na formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com eventual reflexo sobre a articulação entre ambas as etapas da educação básica.

O atendimento à infância na rede municipal de educação de Pelotas (RS): perspectivas da Supervisão Pedagógica sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos.

Nesta seção, propomo-nos contribuir com o debate sobre a articulação entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresentamos dados acerca da realidade encontrada na rede municipal de educação de Pelotas (RS) por ocasião da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em base a documentos oficiais do município e a entrevistas realizadas com as supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Cabe salientar que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município investigado foi realizada gradualmente. Conforme consta nos documentos fornecidos pela SME - Movimento de Matrículas e Resolução nº 001/2007 -, quatro escolas ofereceram turmas de 1º ano em 2008 e mais cinco escolas o fizeram no ano seguinte; ou seja, das 64 escolas da rede municipal, 40 urbanas e 24 rurais, nove ofereciam concomitantemente as duas modalidades de Ensino Fundamental (oito e nove anos) em 2009. Somente em 2010 toda a rede municipal efetivou a implantação, coincidindo com a data limite estabelecida pelo governo federal. Convém esclarecer que no município há duas modalidades de atendimento às crianças de zero a seis anos vinculadas à SME: a) escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) e b) escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF). As duas modalidades podem ser localizadas na zona urbana e na rural.

De acordo com a Resolução nº 001/2007, as crianças com sete anos que ingressassem no Ensino Fundamental em 2008 deveriam ser matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos. As crianças matriculadas na Educação Infantil que completassem seis anos no decorrer do ano letivo deveriam continuar até o final do ano nessa modalidade.

Com o intuito de compreender de que modo as supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas (RS) estão concebendo a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, foi estabelecido, em fevereiro de 2009, o primeiro contato

com a Secretaria Municipal de Educação (SME). Nessa ocasião, obtivemos informações importantes sobre esse processo através de entrevista com duas das três supervisoras pedagógicas² responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e também pelas turmas de pré-escola inseridas em escolas de Ensino Fundamental.

Considerando o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade no 1º ano e, conseqüentemente, uma nova proposta pedagógica para esse ano, as supervisoras Lúcia e Mel relataram ter sido difícil para elas mudar suas concepções. Portanto, mesmo com a legislação federal³ que orientava no sentido de que não houvesse ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que no 1º ano se proporcionassem situações lúdicas, as professoras, de acordo com a supervisora, “estão em um ritmo de alfabetização e priorizam um trabalho mais sistematizado” (MEL, entrevista em 6/3/2009). As supervisoras consideraram, ainda, que as professoras não se sentem preparadas para a mudança e demonstram dificuldade em entender que muitas aprendizagens possam ocorrer por meio de jogos e brincadeiras.

Esta questão é reiterada por Katarina, quatro meses depois da primeira entrevista, ao falar sobre a diferença entre a 1ª série e o 1º ano. De acordo com sua interpretação:

Uma das maiores diferenças é o tempo, porque na 1ª série muitas professoras têm essa angústia. Elas querem que as crianças saiam lendo e se esquecem um pouco do lúdico, ficam muito presas na questão da alfabetização, na interpretação. Já no 1º ano não, a gente vê a ludicidade muito presente, porque elas sabem que têm dois anos para alfabetizar e isso está sendo muito positivo (KATARINA, entrevista em 3/6/2009).

No decorrer da entrevista, destacou que a maioria das professoras que assumiram o 1º ano em 2008 estava satisfeita com o fato de ter mais tempo para alfabetizar.

² A primeira entrevista, em 6/3/2009, com Lúcia e Mel, e a segunda, em 3/6/2009 com Katarina (estes são nomes fictícios escolhidos pelas entrevistadas). Lúcia tem formação em Pedagogia e Curso de Especialização em Administração Escolar. Atua como supervisora pedagógica na rede estadual há dez anos, e há seis anos como professora no município. Mel é formada em Pedagogia e tem Curso de Especialização em Orientação Educacional; conta sete anos de experiência na Educação Infantil – dois anos com maternal e outros cinco com a pré-escola; atuou também nas quatro primeiras séries no Ensino Fundamental e como orientadora educacional, coordenadora pedagógica e diretora de escola. Katarina é formada em Pedagogia e tem Curso de Especialização em Supervisão Escolar e Psicopedagogia.

³ Vide in: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: Relatório do Programa*. Brasília, DF, 2004a e 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, 2006.

Destacou, também, que as quatro escolas que ofereceram turmas de 1º ano em 2009 estavam realizando um trabalho com bastante sucesso, inclusive em relação às famílias das crianças, pois “muitas vezes as famílias têm essa ideia de que as crianças vão ficar mais um ano só brincando; acho que isso está sendo desmistificado entre os familiares” (Ibid.).

Na análise da transcrição das entrevistas com as supervisoras pedagógicas da SME, alguns aspectos foram destacados em seus relatos e identificados como “palavras-chave” em relação ao modo como elas concebem e orientam a proposta da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Educação. Questões sobre continuidades ou rupturas na passagem de uma etapa para outra também foram identificadas.

Os relatos das entrevistadas foram organizados em três tópicos: i) educação infantil; ii) 1º ano; iii) passagem da pré-escola para o 1º ano. Os tópicos foram dispostos no quadro a seguir:

Quadro 1: Tópicos ressaltados nas entrevistas com as supervisoras pedagógicas da SME

Educação Infantil
<p>O cuidar e o pedagógico como ações separadas</p> <p>Lúcia - Tem uma diferença entre as escolas infantis e as turmas de pré que tem nas escolas de Ensino Fundamental. Porque nas escolas em que as crianças ficam todo o turno têm uma proposta completamente diferente, é mais o cuidar da criança. Enquanto que nas nossas escolas de Ensino Fundamental não, já vem todos aqueles aspectos, eles brincam, obviamente, mas dentro da brincadeira eles já veem toda parte pedagógica, preparando aquele aluno. Nas Escolas Municipais de Educação Infantil não tem, porque não é esse o enfoque.</p> <p>Lúcia: eu considero mais proveitosa a proposta que considera a parte pedagógica. Ou seja, a de brincar, mas ao mesmo tempo ensinar de maneira que eles não cheguem assim, sem noção nenhuma, na 1ª série ou no 1º ano. Enquanto que nas nossas escolas de séries iniciais não, eles têm noção da letrelinha, do número, muitos já chegam sabendo escrever seu nome, já é todo um outro entendimento.</p> <p>Socialização</p> <p>Katarina: a primeira coisa é a questão da socialização. Porque muitas vezes as crianças vão</p>

para a escola e não querem ficar dentro de uma sala de aula. Elas têm aquele apego muito grande à família, então a primeira coisa é a questão do saber dividir, do saber compartilhar, criar hábitos que são fundamentais.

E que muitas vezes depende de nós professores, como, por exemplo, criar hábitos de higiene, de saber levantar o dedinho, enfim, a questão da organização. A criança saber organizar o pensamento e depois a fala. Está tendo sim esse contato com o mundo letrado, mas tudo muito devagar; não tem essa necessidade de sair da pré-escola conhecendo todas as letras.

1º ano

Proposta pedagógica

Lúcia: trabalhar com o 1º ano sem uma proposta, sem ter uma formação, sem ter um acompanhamento, não tem validade nenhuma; é um crime para as crianças, porque acaba fazendo do 1º ano o que faziam numa 1ª série; e a ideia não é essa, a ideia é mais um ano de escolarização.

Alfabetização e lúdico

Lúcia: a nossa proposta pedagógica além de visar a alfabetização, visa primeiro o lúdico, então elas têm toda uma formação em cima disso; tirar de músicas infantis o conteúdo que vai trabalhar....

Lúcia: Eu acho que é uma proposta nova de lúdico, do que a gente falou antes, do brinquedo, é uma visão diferente de ensinar as crianças a ler.

Não retenção

Lúcia: o 1º ano é fundamental porque a criança não vai ficar retida, não vai reprovar. E, às vezes, faltou tão pouquinho para eles lerem e numa 1ª série eles vão reprovar, então eu acho que é um ganho para a criança.

Alfabetização em dois anos e a ludicidade

Mel: sem aquele compromisso de até o final ter que alfabetizar, eu acho que é essa a concepção que o primeiro ano vem trazendo.

Katarina: no 1º ano a gente vê a ludicidade muito presente, porque elas sabem que têm dois anos para alfabetizar e isso está sendo muito positivo.

Katarina: claro que a ideia não é a criança sair alfabetizada do 1º ano lendo, escrevendo, interpretando, porque ela tem ainda o 2º ano para isso, mas muitas já saem sim.

Passagem da pré-escola para o 1º ano

Tranquila

Lúcia: se a criança já está numa escola de séries iniciais é tranquilo, uma passagem bem tranquila porque o 1º ano não difere muito do pré B, por exemplo. Ele continua com aquela rotina do brinquedo, da horinha do lanche, ele tem toda aquela rotina estipulada, então ele

vai começar a ter preocupação realmente com a letra, com a escrita, com a questão da alfabetização lá pela metade do ano, então ele já se adaptou.

Sequência

Katarina: no pré tu vais trabalhar determinadas habilidades; no 1º ano tu vais dar sequência nessas habilidades de uma maneira mais intensificada e no 2º mais ainda, porque a nossa ideia é que as crianças aprendam dentro do lúdico, dentro da brincadeira e que isso não se termine no 2º ano.

Katarina: É lógico que a gente sabe que aí os conteúdos são mais intensos e tal; não vai haver essa ludicidade diária, mas que vá sendo algo assim graduado, aos poucos no decorrer desse processo.

Preocupação com alfabetização e esquecimento do lúdico

Katarina: um dos motivos dessa ruptura é porque ficam muito preocupadas com a questão da alfabetização e esquecem o lúdico e aí sim há essa ruptura entre a pré-escola e a 1ª série.

Lúdico e mais tempo

Katarina: porque a gente está frisando muito essa questão do lúdico, e também porque eles têm mais tempo. Porque uma coisa que eu acho que ficava ruim é a questão do tempo, e agora isso está mais tranquilo, os materiais para o 1º ano, as classes são diferentes, já é toda uma estrutura diferente do que era a 1ª série, porque eles são pequeninhos, eles têm só seis anos, eles precisam desse mundo infantil e por muito tempo ainda.

Fonte: Quadro organizado a partir dos dados da entrevista realizada em 2009.

A partir dos excertos organizados no quadro acima, fica evidente que a orientação pedagógica para a pré-escola em EMEIS é diferente da orientação para a pré-escola em EMEF. De acordo com o posicionamento de Lúcia, na primeira, o cuidado é a centralidade do trabalho; na segunda, o aluno é preparado pedagogicamente. Outra diferença foi identificada em relação ao horário de atendimento. Nas EMEIS, o turno é integral; nas EMEF, é meio turno, seguindo o calendário próprio da escola. Cabe salientar que a questão da dicotomia entre cuidado e educação, superada há algum tempo, ao menos no campo teórico e acadêmico, é fortemente referendada no posicionamento de Lúcia.

A importância da articulação entre *cuidar* e *educar* no cotidiano da Educação Infantil é tratada no Parecer nº 022/1998 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com o parecer:

As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e

sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível (BRASIL, CEB, Parecer nº 022/1998, p. 12).

O excerto acima é reiterado na Resolução nº 01/1999, que propõe as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil’. Já os ‘Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil’ destacam:

Por sua vez, a definição da finalidade da Educação Infantil como sendo o “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” evidencia a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público (BRASIL, MEC, 2006, p. 32).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e no Parecer nº 7/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o cuidado e a educação são destacados como fundamentais para a formação humana, pois “educar exige cuidar” e cuidado refere-se a “acolhimento das crianças, jovens e adultos”. De acordo com essas diretrizes, é importante assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, MEC, 2010, p. 19). A indicação é de que “*cuidar e educar* inicia-se na Educação Infantil; são ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, médio e posteriores” (PARECER nº 7/2010, p. 12).

O *cuidado* e a *educação* têm sido amplamente discutidos por pesquisadores na área da Educação Infantil (LANTER, 1999, VIEIRA, 2010; ROCHA, 2001; ROSEMBERG e MARIANO, 2010). Muitas vezes, o *cuidado* é concebido como uma prática de menor prestígio e, em alguns casos, realizado por outro profissional que não a professora. A esta caberiam os aspectos voltados à aprendizagem cognitiva, aos trabalhos que envolvem conteúdos e habilidades propriamente ditos. Este modo dicotômico de compreender a relação entre *cuidado* e *educação* é resultado da maneira como historicamente o atendimento à infância foi constituído em nossa sociedade. Porém, esta concepção vem sendo questionada, com enfoques diferentes para *cuidado* e *educação*.

Retomando os excertos das entrevistas dispostos no quadro anterior, chama a atenção o fato de as turmas de pré-escola, inseridas em escolas de Ensino Fundamental, desenvolverem um trabalho voltado ao preparo das crianças para o ingresso na 1ª série e

agora no 1º ano. Este ‘preparo’ se dá, conforme dados retirados da entrevista, pelo ensino das letras, dos números e da escrita do nome, ou seja, pelo preparo para a alfabetização. E também por meio de uma rotina que se aproxima do 1º ano, principalmente no que se refere aos horários de entrada e saída, do recreio, do brinquedo, do lanche, etc.

Uma proposta que tenha como objetivo preparar a criança para ingressar no 1º ano antecipa práticas e rotinas específicas do Ensino Fundamental. Tal antecipação é considerada indesejável na resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, ou seja:

[...] ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas (BRASIL, CEB/RESOLUÇÃO nº 01/1999, p. 6).

De acordo com as novas diretrizes, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (BRASIL, CEB/RESOLUÇÃO nº 5/2009, p. 25).

Com o intuito de compreender “[...] o que pode significar a conceituação das instituições dedicadas à primeira infância,”⁴ Dahlberg, Moss e Pense (2003, p. 17) analisam a qualidade na Educação Infantil tanto na perspectiva da política interacional quanto na pedagógica. De acordo com esses autores, a questão da qualidade é bastante complexa, pois não se trata de uma definição simples. Ao contrário, qualidade imbrica aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos, entre outros, interferindo no sentido do termo e, até mesmo, modificando-o. Da mesma forma, o conceito de infância não é único ou estático; conseqüentemente, a caracterização das instituições de atendimento à infância também varia. Contudo, os autores ressaltam que nos dias atuais é amplamente reconhecido, tanto na política quanto na literatura voltada à infância, que a expectativa em relação às instituições voltadas ao atendimento da criança é que haja preparação para o ensino obrigatório, o que inclui “iniciar a escola pronto para aprender” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 89).

⁴ O conceito de primeira infância é utilizado pelos autores como o período anterior ao ensino obrigatório, o que, na maior parte dos países, ocorre aos seis anos de idade (DAHLBERG, MOSS, PENSE, 2003, p. 30).

Analisando os posicionamentos das supervisoras dispostos no quadro, identificamos que um dos objetivos da pré-escola, ressaltado por Katarina, é a socialização, acompanhada pela formação de hábitos, especialmente aqueles valorizados na rotina escolar. Dentre eles, destacam-se o saber dividir, compartilhar, levantar o dedo para falar, os hábitos de higiene e a organização, tanto do material, como do pensamento.

A visão de que a Educação Infantil tem o papel de socializar a criança é criticado por Sarmiento (2003), que defende a desconstrução desse conceito como imprescindível e “[...] inerente à concepção da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos” (2003, p. 59). Para esse autor, o conceito de socialização, inspirado nos pressupostos de Durkheim, compreende a criança como um ser “pré-social” e, portanto, passível “[...] de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes” (SARMENTO, 2003, p. 59).

Cohn (2005), seguindo a perspectiva desse autor, que critica a posição estrutural-funcionalista de estudos da criança, esclarece que “a socialização de que falam” refere-se principalmente às:

[...] práticas que têm como objetivo a inserção dos indivíduos em categorias sociais que conformam um sistema [...] Recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade (COHN, 2005, p. 16).

Para Corsaro (2011, p. 19), “[...] grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre *socialização*, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade”. Uma sociologia tradicional propõe dois modelos para o processo de socialização: um determinista, com duas abordagens: a funcionalista e a reprodutivista; outro, o construtivista (Ibid.). Contrapondo esses modelos da sociologia tradicional, o autor propõe um modelo de reprodução interpretativa, que considera a socialização como “[...] um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”, perspectiva que tem por base o reconhecimento da “importância da atividade coletiva e conjunta” (Ibid. p. 31.).

Dahlberg, Moss e Pense (2003, p. 65) ressaltam que há diferentes visões sobre a criança; uma delas refere-se à criança como “reprodutora de conhecimento, identidade e cultura”. Nessa perspectiva, a instituição de atendimento à criança é responsável por equipá-la, prepará-la com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados “[...] tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório” (Ibid.).

Ao que tudo indica as falas das supervisoras, até aqui ressaltadas, se conformam com o que os referidos autores denominam “metáfora da escada”, segundo a qual, cada etapa, cada conquista é um degrau alcançado. De acordo com os autores “[...] cada fase da infância é preparação, ou prontidão para a próxima fase mais importante, e a primeira infância é o primeiro degrau da escada, um período de preparação para a escola e para a aprendizagem que aí se inicia” (Ibid. p. 65).

Cabe destacar ainda que os autores, na mesma obra, defendem que a concepção que se tem da infância e das crianças é responsável pela prática pedagógica que se propõe, ou seja, se a criança é pequena, é concebida como “um vaso vazio ou como um reprodutor”. A ideia é de uma prática de transmissão, de treinamento. Esta concepção “[...] valoriza as crianças, sobretudo, pelo que elas vão se tornar, pois a tarefa da educação é transformar a criança “pobre” e dependente em um adulto ‘rico’, autônomo e maduro”. Ainda nessa concepção, a prática pedagógica típica é a do padrão pergunta-e-resposta, em que o professor realiza uma série de perguntas para que os alunos respondam; contudo, os autores não consideram que sejam realmente perguntas, porque o professor “já sabe as respostas ‘verdadeiras’ e só escuta tais respostas” (Ibid. p. 75, passim).

Retomando a questão da passagem da Educação Infantil para o 1º ano, as supervisoras Lúcia e Katarina, referindo-se às turmas de pré-escola inseridas em escolas de Ensino Fundamental, consideram-na uma sequência em que o trabalho das habilidades vai sendo intensificado a cada ano. Contudo, Katarina ressaltava que, muitas vezes, as professoras da ‘antiga 1ª série’ se preocupavam demasiadamente com a alfabetização e esqueciam os aspectos lúdicos, vendo neste fato um dos motivos de ruptura entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Com o Ensino Fundamental de nove anos, a

alfabetização está prevista para os três primeiros anos, o que torna o tempo mais flexível, possibilitando um maior espaço para o lúdico no 1º ano. Além disso, a proposta pedagógica da SME para o 1º ano visa à alfabetização e ao lúdico, já que a aprovação do 2º e do 3º ano é automática. Tais aspectos são por elas considerados uma vantagem para a criança, principalmente para as que precisariam de um pouco mais de tempo para ler, para se alfabetizar, e que na antiga 1ª série seriam reprovadas. Lúcia refere o caso de uma menina reprovada na 1ª série e, no ano seguinte, após as férias, voltou para a escola lendo, o que comprova a não-necessidade da reprovação.

Considerando os diversos aspectos destacados nos relatos das supervisoras, defendemos a importância da formação de professores voltada a uma compreensão ampliada das infâncias, vinculada a práticas educativas que respeitem o direito de serem crianças tanto na Educação Infantil, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a se fortalecer a articulação entre as duas etapas de ensino. Nessa direção, concordamos com Faria (2007), para quem o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental transformou profundamente a escola e o sistema de ensino, com repercussões também na formação docente. Para a autora, aspectos já discutidos acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil, como as questões de infraestrutura e de organização do espaço físico que envolvem uma pedagogia da escuta, das relações e das diferenças, podem ser construídos em continuidade com os anos iniciais se houver uma articulação entre os níveis de ensino, a partir do que se entende por Pedagogia da Infância.

A Pedagogia da Infância como possibilidade de articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental

Tendo em vista a discussão apresentada anteriormente, considerando a perspectiva das supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (RS), que evidencia a frequente desarticulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, discutimos, nesta seção, a importância de instituir práticas educativas que subsidiem a Pedagogia da Infância, uma vez que a discussão

proposta tem como foco o respeito às necessidades das crianças e entende a passagem entre as etapas de ensino como um processo de continuidade.

A Pedagogia da Infância tem sido pauta de discussão de diferentes pesquisadores, que utilizaram o termo para chamar a atenção dos gestores educacionais e professores sobre a importância de práticas educativas que consideram o direito das crianças à educação, tendo como referência os interesses e necessidades das infâncias. Autoras como Cerisara (2005) e Rocha (1999, 2003) iniciam o debate com ênfase numa pedagogia para Educação Infantil que discuta o trabalho educativo, além do cuidado. Outras autoras, como Campos (1999), Albuquerque & Protásio (2005) e Faria (2007) contribuem para pensar essa articulação priorizando o respeito ao direito de ser criança em ambos os níveis de ensino.

Entendemos que refletir sobre uma Pedagogia da Infância e, conseqüentemente, sobre a formação dos respectivos professores, pressupõe reconhecer a criança como sujeito de direitos, que vivencia diferentes infâncias em tempos e espaços sociais diversificados, considerando seu contexto de vida mais imediato, suas necessidades, peculiaridades e diferenças culturais, étnicas e de gênero. Requer, também, que se pense para além das fronteiras institucionais, que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que as constituem. Cabe destacar que o que se pretende com uma Pedagogia da Infância não é a inclusão de práticas próprias da Educação Infantil nos anos iniciais, nem o inverso, com a uniformização de práticas escolares ou a antecipação dos conteúdos (CERISARA, 2002). Pretende-se que cada uma das etapas de ensino, respeitando suas especificidades, possa de fato acolher as crianças que nela ingressam.

É comum, ao se falar em infância, associá-la apenas à Educação Infantil, que faz o atendimento de crianças entre zero a seis anos de idade. Porém, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que a infância compreende as crianças de 0 a 12 anos, ou seja, em termos educacionais, compreende a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. É neste sentido que a Pedagogia da Infância pode contribuir, em nossa opinião, desenvolvendo processos educativos que contemplem o cuidado, a educação e a inserção social da criança, tendo em vista suas singularidades,

peculiaridades e diferenças inerentes à faixa etária em que se encontram.

O que se pretende com essa formação específica é que as práticas de cuidado e educação ocorram como ações complementares e que, as propostas pedagógicas considerem a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais. Nessa direção, Rocha (2001) aponta:

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito - criança em constituição exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida. Estes objetivos não são antagônicos aos objetivos do ensino fundamental, principalmente se considerarmos as crianças de 7 a 10 anos alunos das séries iniciais. Considero, inclusive, que estes objetivos (e muitos outros definidos para a creche, a pré-escola e o Ensino Fundamental) tenham elos comuns (ROCHA, 2001, p. 31-32).

Concordamos com Albuquerque & Protásio (2005), neste sentido, quando afirmam:

compreender a infância no processo de transição da educação infantil ao ensino fundamental é considerar as especificidades deste momento vivido pelas crianças, resguardando a história construída por elas, incorporando essa história na proposta pedagógica que se pretende desenvolver e, a partir dela, traçar novos caminhos, novos objetivos (2005, p. 12).

A Pedagogia da Infância envolve a sensibilidade da escola e dos professores para compreenderem e incorporarem a cultura infantil em seu projeto pedagógico, buscando aliar as lógicas infantis às lógicas educativas. Desse modo, o que deles se requer é que estejam atentos a falas, sentimentos e brincadeiras das crianças, para que, por meio da compreensão da forma como se relacionam entre elas, com a escola e com os próprios saberes, possam desenvolver uma prática educativa mais interessante (ALBUQUERQUE & PROTÁSIO, 2005).

Reconhecemos que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem objetivos e especificidades para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido; porém, as duas realizam suas práticas com crianças e devem prestar atenção às suas necessidades. Reafirmamos, ainda, que estudos realizados por autores como Nogueira (2011), Faria (2007), Albuquerque & Protásio (2005) evidenciam, como estamos

procurando destacar neste trabalho, a importância de uma articulação entre os dois níveis de ensino, com o intuito de amenizar as rupturas geradas pela transição de um nível a outro. Nesse contexto é que a proposta de uma Pedagogia da Infância, que considere o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 12 anos, se torna relevante e necessária.

Com o entendimento da importância da articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, ainda mais com a inserção das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, é que afirmamos, respaldadas em Campos *et al.* (2011), que as secretarias de Educação, as escolas e os cursos de formação de professores precisam estar voltados à Pedagogia da Infância, centrada na criança dessa faixa etária, propiciando a continuidade entre um currículo e outro, considerando as especificidades das experiências vividas pelas crianças, com atenção nas diversas formas de organização que possam ser assumidas durante a infância.

A Pedagogia da Infância como foco na formação de professores de Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental

O papel dos professores nesse novo cenário educacional é fundamental. Neste sentido, sua formação para ambas as etapas precisa se voltar às necessidades das infâncias contemporâneas. Entendemos que a docência pressupõe a construção de uma concepção de infância e de criança como sujeito histórico-social, de direitos, ativo na produção de conhecimentos e culturas.

A formação de profissionais para atuar nessas áreas tem sido realizada em nível médio, em Cursos Normais e, em nível superior, em Cursos de Pedagogia. Por muito tempo, tais cursos focalizaram a formação de professores primários, pois o trabalho com as crianças menores de seis anos não era legalmente reconhecido como campo da Educação, haja vista que as creches, de acordo com a visão administrativa, pertenciam à área da Saúde e da Assistência Social. Cabe explicitar que desde meados da década de 1930 houve experiências⁵ isoladas de formação de professoras pré-primárias:

⁵ Entre essas experiências, destaca-se o curso Técnico para a Formação de Professoras Pré-Primárias

As instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão até meados da década de 1970, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e assistência, com um contato indireto com a área educacional (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

A partir da década de 1970, a educação pré-escolar entre quatro e seis anos assume claramente o objetivo de oferecer a crianças carentes uma preparação para ingressar no ensino de primeiro grau, evitando problemas crescentes na época de evasão e repetência. Para Kramer (1995), esse modo de compreender o ensino pré-escolar representa uma concepção de educação compensatória, que visa a superar as deficiências culturais, escolares, de saúde e nutrição. O trabalho nas pré-escolas, quando não vinculado às escolas primárias, apesar de já possuir um caráter mais formal, era realizado, muitas vezes, por voluntários e contratados, não sendo um trabalho desenvolvido prioritariamente por professores.

Outro aspecto a ser destacado é que, no Brasil, o processo de expansão da Educação Infantil, a partir da década de 1980, esteve atrelado às reivindicações dos movimentos sociais e às lutas dos movimentos feministas, bem como às discussões das grandes conferências nacionais de educação, à promulgação da Constituição em 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente e, posteriormente, em 1996, à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, a partir da LDB, o trabalho desenvolvido nas creches passa a ser legalmente reconhecido como trabalho educativo e esses estabelecimentos, juntamente com a pré-escola, passam integrar a primeira etapa da Educação Básica, denominada Educação Infantil. Tais dispositivos legais garantiram o direito à educação às crianças de zero seis anos e, conseqüentemente, impuseram ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária no âmbito do sistema escolar (KISHIMOTO, 1999; CRAIDY, 2001).

A definição da Educação Infantil, constituída por creches e pré-escolas provocou mudanças na própria concepção de atendimento realizado nas que surgiram com um caráter assistencialista e apresentavam, como principal função, a guarda das crianças, além de compensar as ditas deficiências culturais e econômicas delas e das famílias em

oferecido pelo Colégio Bennett, em 1939 (KUHLMANN JR., 2000).

situação econômica menos favorecida.

Todavia, como parte do âmbito da educação, seu objetivo passou a compreender o enriquecimento das experiências infantis, o desenvolvimento integral da criança em seus diversos aspectos - físico, psicológico, afetivo, cognitivo e social -, complementando a ação da família e da comunidade. Além da própria concepção do atendimento, foi necessário promover a formação de professores para atuar nessa etapa.

A formação de professores para Educação Infantil, bem como para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser realizada em curso normal, em nível médio ou pós-médio profissionalizante, ou em cursos de graduação em Pedagogia. Desde a aprovação da LDB, os cursos normais têm oferecido uma dupla formação para a docência nos dois níveis de ensino; já os cursos de Pedagogia, até a aprovação das suas diretrizes curriculares nacionais em 2006, possuíam habilitações. A formação oferecida na maioria das universidades priorizava o trabalho nos anos iniciais, ainda que nem sempre se oportunizasse a formação em habilitação para Educação Infantil.

O estudo realizado por Vieira (2012) mostrou que a maioria os cursos de graduação em Pedagogia, que habilitavam para o trabalho docente em Educação Infantil, buscavam, por meio de seu currículo, uma formação que valorizasse a infância, o trabalho com a ludicidade, as brincadeiras e as linguagens, com atenção na indissociabilidade entre *cuidado* e *educação*. Já o currículo para a docência aos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentava discussões voltadas à escolarização, com práticas que valorizavam mais os conteúdos conceituais do Ensino Fundamental do que os interesses e necessidades das crianças dessa etapa.

Até a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, em 2006, podemos considerar que a formação de professores oferecida na maioria das universidades era bastante fragmentada, em particular a que se destinava às especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil. Em alguns casos, fornecia-se a habilitação para Educação Especial ou, ainda, currículos que priorizavam a formação dos especialistas. Com as novas diretrizes, que eliminaram as habilitações específicas, impôs-se uma formação para as duas primeiras etapas da

Educação Básica, em um mesmo curso, exigindo assim das instituições de ensino superior uma reorganização de currículos, para que atendessem às novas exigências legais. Se, por um lado, o novo currículo dos cursos de Pedagogia foi bastante criticado por assumir um caráter generalista na formação de professores, por outro, possibilitou a formação de profissionais para a Educação Infantil e os anos iniciais com um olhar nas infâncias e mais articulado, sem perder as especificidades de cada etapa. Neste sentido, concordamos com Faria (2007, p.2) quando afirma:

As novas diretrizes para os cursos de pedagogia contemplam (ainda deixando a desejar) a formação docente para a educação infantil e as séries iniciais. Alguns cursos de pedagogia já estão contratando professores(as) pesquisadores(as) que estão criando essa nova área de pesquisa: a pedagogia da infância de 0 a 10 anos. Portanto, o curso de pedagogia deverá ser diferente do que sempre foi: formador de professores(as) das séries iniciais e, às vezes, com uma habilitação para a educação de crianças de pré-escola, freqüentemente antecipatória e/ou preparatória.

Com a aprovação das diretrizes nacionais, a formação de professores da Educação Básica para o trabalho com crianças de 0 a 12 anos torna-se oficialmente uma realidade nos cursos de Pedagogia, já que antes não passava de evento específico em uma ou outra universidade. Embora não possamos afirmar que as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia apontem na direção de uma pedagogia da infância, pois essa expressão não é encontrada nem nos pareceres, nem na Resolução CNE/CEB n. 1/2006, é inegável que ao propor a formação de um mesmo profissional para atuar nos dois níveis, abriram caminho para que os currículos tivessem como foco uma pedagogia da infância.

Para Scheibe (2007, p. 60), as referidas diretrizes definiram o Curso de Pedagogia como uma “licenciatura para a docência polivalente, requerida para a educação/escolarização de zero a dez anos”. Ainda, para a autora:

A formulação aprovada prevê, pelo menos no interior da formação para o atendimento às crianças de zero a dez anos, e da docência que implica os processos de alfabetização nas diversas áreas do conhecimento, uma base comum: a formação integrada do professor para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esta é também a base necessária às outras funções a que se propõe o curso (SHEIBE, 2007, p. 60).

Assim, vivemos na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia um momento profícuo para repensar a docência voltada à infância, de modo que se garanta a continuidade da educação às crianças de todas as idades, respeitando suas especificidades e os objetivos dos níveis educacionais. Em relação à formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, entendemos que o debate ainda precisa ser aprofundado, especialmente em relação ao campo da Pedagogia da Infância. É necessário buscar alternativas para que os profissionais em exercício possam compartilhar da discussão que vem crescendo nos espaços de formação inicial.

Considerações Finais

Neste artigo, apresentamos dados de pesquisas desenvolvidas desde 2006 no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE – na FURG, sobre a articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Discutimos, a partir do atual contexto educacional brasileiro, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, a importância do campo da Pedagogia da Infância como norteadora das práticas educativas e da formação inicial e continuada dos professores voltada ao atendimento das crianças de 0 a 12 anos de idade.

No decorrer do texto, problematizamos as concepções de Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, reveladas em entrevistas realizadas com as supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas (RS), responsáveis pela orientação pedagógica das professoras que atuavam em escolas de Ensino Fundamental.

De acordo com a análise dos dados, é possível afirmar que há diferença entre as turmas de pré-escola inseridas em escolas municipais de Ensino Fundamental e as que fazem parte de escolas municipais de Educação Infantil. De acordo com o relato das supervisoras pedagógicas, essa diferença se faz presente tanto em relação ao horário de atendimento (que no primeiro caso ocorre em um turno e, no segundo, em turno integral), quanto nas propostas de trabalho. Enquanto nas escolas municipais de Ensino

Fundamental o trabalho é mais voltado ao ensino das letras e dos números, preparando as crianças para ingressar no Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Educação Infantil predominam as brincadeiras e a socialização.

Podemos considerar, portanto, que, além da ruptura denunciada em diversas pesquisas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma dicotomia entre as duas etapas. Nessa mesma perspectiva, a pesquisa revelou uma concepção desarticulada entre *cuidado* e *educação*, pois, de acordo com os relatos das supervisoras pedagógicas, o trabalho na Educação Infantil estaria voltado para hábitos de higiene e padrões de comportamento, ou ainda ao preparo de alfabetização. A visão educativa apresentada pelas supervisoras tem respaldo na história da educação brasileira, em especial no modo como o atendimento da infância foi sendo constituído; atualmente, porém, há estudos que apontam para a necessidade de que outras perspectivas sejam assumidas para qualificar o atendimento realizado.

Os dados da pesquisa devem ser tomados como referência da necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando, especialmente, a dificuldade de muitos deles em mudar suas concepções e suas práticas, conforme foi relatado pelas entrevistadas por ocasião do presente levantamento. Se, com o Ensino Fundamental de oito anos, já se discutia a importância de os professores dos anos iniciais adotarem uma postura pedagógica voltada ao trabalho com as crianças, com o Ensino Fundamental de nove anos essa mudança de postura tornou-se imprescindível.

Acreditamos que a mudança de práticas na escola não se deva apenas à definição de novas normativas legais, mas comporte, necessariamente, a mudança de concepção dos professores. Por isso, é fundamental o investimento na formação inicial e continuada na perspectiva da Pedagogia da Infância, que tem como pressuposto o atendimento de crianças de 0 a 12 anos de idade, para que os professores se sintam preparados e seguros para desenvolver um trabalho educativo que priorize a criança, nas duas etapas iniciais, sem perder de vista as especificidades que constituem cada uma delas.

Referências

ALBUQUERQUE, S. S. e PROTÁSIO, M. R. Quando as Crianças Passam a ser alunas? Problematizações sobre a articulação da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. IN; *Revista Momento*. Rio Grande, n. 17, 2005. p. 95-106. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/momento/article/view/615/161>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mai. 2012.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 22/1998*, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 07/2010*, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 01/1999*, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União Brasília, Sessão 1, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1/2006*, de 31 de janeiro de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 05/2009*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

_____. *Estatuto da Criança e do adolescente*. Lei n. 8.068, de 13/7/1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF, 2010.

CAMPOS, M. M. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: *Educação & Sociedade*. Campinas. v. 20, n. 68, dez. 1999. p.126-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>>. Acesso em: 30 jun. de 2012.

_____. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 142, 2011. p. 20-54 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 jun. 2012.

CERISARA, A. B. Referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, 2002. p. 329-348. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000016&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jun. de 2012.

_____. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós- LDB: rumos e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 19-50.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, C. M. A Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, C. M. e KAECHER, G (Orgs.). *Educação Infantil, pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-26.

DAHLBERG, G; MOSS, P. e PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, A. L. G. Para uma pedagogia da infância. In: *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre, n. 14, jul./out. 2007. p. 6-9.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e

normal superior. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 69, 1999. p. 61-79.
Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf>. Acesso em: 30 jun. de 2012.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, mai./ago. 2000. p. 5-18. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_03_moyses_kuhlmann_jr.pdf>.
Acesso em: 30 jun. de 2012.

LANTER, A P. A Política de Formação do Profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. (Org.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 131-156.

MACHADO, M. L. A. Criança pequena, educação Infantil e formação dos profissionais. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, jul./dez. 1999. p. 85-98.

MOTA, M. R. A. *As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Acesso em: 30 jan. 2011.

MOTTA, F. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011. p. 157-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100010>. Acesso em: 30 jun. de 2012.

NEVES, V. F. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 30 jun. de 2012.

NOGUEIRA, G. M. *A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. Disponível em: <www.tiny.cc/tesegabriela>. Acesso em: 30 jun. de 2012.

PASCHOAL, J. D. e MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. In: *Revista HISTEDBR*. Campinas, n. 33, mar. 2009. p. 78-95. Disponível em:

<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/artigos.html>>. Acesso em: 30 jun. de 2012.

PELOTAS. *Resolução nº 001/07*, de 2007. Estabelecimento de normas para a oferta do Ensino Fundamental de Nove Anos e o ingresso obrigatório da criança de seis anos de idade na Rede Pública Municipal de Pelotas-RS. Secretária Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação, 2007.

_____. *Movimento de Matrículas*, dezembro de 2006. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Administração Escolar – Setor de Registro Escolar, 2006.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001. p. 27-34. Disponível em: <www.anped.org.br/.../RBDE16_05_ELOISA_ACIREs.pdf>. Acesso em: 30 jun. de 2012.

_____. A função social das instituições de educação infantil. In: *Revista Zero a Seis*. Florianópolis, n. 7, jan./jun. 2003. p. 1-10. Disponível <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/799/9390>>. Acesso em: 30 jun. de 2012.

ROSEMBERG, F. e MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos das crianças: debates e tensões. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. v. 40, n. 141, set/dez. 2010. p. 693-728.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas, n. 21, jul./dez. 2003. p. 51-70.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p. 43-62.

_____ e DURLI, Z. A Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Contexto de Expansão do Ensino Superior. In: PARENTE, C. M. D. e PARENTE, J. M. (Org.). *Pedagogia em Ação: Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação dos Profissionais da Educação*. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2011. p. 39-64.

VIERA, L. M. A educação infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE 2010. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010. p. 809-831.

VIEIRA, S. R. *O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande.

Recebido em: 15/11/2012
Aprovado em: 23/03/2013

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Revista Linhas
Volume 14 - Número 26 - Ano 2013
revistalinhas@gmail.com