

CRISTINA CAIXETA BORGES

**ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL: construindo a organicidade da Educação Básica**

GOIÂNIA

2020

CRISTINA CAIXETA BORGES

**ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL: construindo a organicidade da Educação Básica**

Monografia elaborada para fins de avaliação.
Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da
Escola de Formação de Professores e
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica
de Goiás.

Orientadora: Profa. Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

GOIÂNIA

2020

AVALIAÇÃO DO TRABALHO MONOGRÁFICO

IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	
Acadêmica	Cristina Caixeta Borges
Título	ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: construindo a organicidade da Educação Básica
Orientadora	Clélia Brandão Alvarenga Craveiro
Leitor	Prof. Dr. Antonio Evaldo Oliveira

1. AVALIAÇÃO

Orientador(a)

Conteúdo.....(até 7,0): _____ (7,0)
Apresentação Oral.....(até 3,0): _____ (3,0)

Leitor(a)

Conteúdo.....(até 7,0): _____ (7,0)
Apresentação Oral.....(até 3,0): _____ (3,0)

MÉDIA: _____ **(10,0)**

2. RECOMENDAÇÃO (assinalar uma opção)

<input type="checkbox"/>	Aprovado em sua forma atual
<input type="checkbox"/>	Aprovado com necessidade de adequação (especificar nos comentários)
<input type="checkbox"/>	Reprovado

Goiânia, 08 de dezembro de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos os professores, colegas de profissão, que buscam um olhar para a Educação Básica na perspectiva da integração entre as etapas que a compõe na construção de uma educação de qualidade com possibilidade de transformação social.

AGRADECIMENTOS

A Deus por capacitar diariamente a resistir e persistir, por colocar em meu caminho pessoas tão incríveis que me ajudaram a enfrentar os desafios na busca pela realização pessoal.

Ao meu amor, esposo, amigo, companheiro e grande incentivador Ineisson Carmo de Souza. Obrigada pela compreensão, pela confiança e pela paciência nos momentos difíceis, por não desistir de mim e não pretendo decepcionar. Nossa cumplicidade foi essencial para vencer essa luta!

Ao meu filho, Rafael Caixeta de Souza, razão das minhas grandes alegrias e preocupações, dos meus esforços na busca pelo conhecimento para tornar cada vez mais a mãe que precisa, apesar dos momentos de ausência, angústia e exaustão ao longo desses quatro anos.

À minha irmã, Marciane Caixeta Borges, cúmplice, amiga, grande incentivadora, fonte de admiração, apoio, amizade e encorajamento. Não mediu esforços para ajudar em tantas vezes que precisei. Obrigada por acreditar em meu sonho!

À minha querida mãe, Marilda Luz Caixeta, dedicada e muito guerreira que, mesmo nas dificuldades, sozinha, nos ensinou o caminho da bondade.

A todos os meus familiares pelo apoio e torcida!

A cada companheira de caminhada, colegas que se tornaram grandes amigas. A Pedagogia nos aproximou e permitiu valiosas amizades, as quais levarei para a minha vida toda. Cada uma contribuiu à sua maneira para meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada pela convivência, pelo companheirismo nos momentos de alegria e de superação. Essa conquista é nossa!

À minha orientadora, Professora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, pela paciência, pela competência e pela motivação. Obrigada pela oportunidade de agregar um pouco de todo o seu conhecimento, construído na vasta experiência profissional, à minha formação.

Ao Professor Dr. Antônio Evaldo que certamente, com sua competência e sensibilidade, contribuirá ainda mais para esse trabalho. Obrigada por ter aceitado o convite para participar da Banca.

Aos professores da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da PUC - GO que fizeram parte da minha formação acadêmica. Me senti privilegiada diante de verdadeiros intelectuais da educação e serão lembrados com carinho na minha docência.

À Universidade, o meu reconhecimento e minha gratidão pela qualidade dos momentos formativos que nos dá condições de uma atuação docente pautada em princípios humanos, éticos, sociais, culturais e pedagógicos em busca de transformação social.

Os desafios em destaque presentes subliminarmente nos estudos catalogados “[...] reforçam a certeza de que a docência é uma tarefa de totalidade, é uma profissão construída sobre um projeto ao mesmo tempo pedagógico e existencial, impregnado de valores e intencionalidades”.
(GRILLO & FERNANDES, 2003, p. 237).

ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: construindo a organicidade da Educação Básica

Cristina Caixeta Borges¹
Clélia Brandão Alvarenga Craveiro²

RESUMO: esta pesquisa de cunho bibliográfico, busca compreender a importância da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma perspectiva orgânica e em sua totalidade, para construir um processo formativo escolar, garantindo suas especificidades. A Educação Básica, composta por estas etapas, deve se tornar, portanto, um conjunto orgânico, sequencial, articulado, com planejamento sistemático, possibilitando responder às exigências do processo ensino-aprendizagens em sua integralidade, ou seja, desenvolvimento intelectual, físico, emocional cultural e social. Ao analisar algumas experiências educativas realizadas nestas etapas, identificamos um certo distanciamento pedagógico na passagem de uma etapa para a outra etapa, o que se torna um desafio, pois as rupturas dificultam a integração e a continuidade do processo educativo. Logo, as causas para esse distanciamento devem ser conhecidas para que possam ser quebradas. A política educacional de Ensino Fundamental de nove anos nos apresentam possibilidades de integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visando a relação orgânica do processo formativo escolar. A pesquisa aponta a importância de se transformar a Educação Básica em conjunto orgânico, sequencial, entendendo que dimensão orgânica acontece quando se atende às particularidades, as diferenças de cada uma das etapas de escolarização, sem perder de vista o que lhes é comum.

Palavras-chaves: Articulação. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Organicidade.

¹ Graduanda de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás 2016/2-2020/2.

² Professora. Doutoranda em Educação na Universidade Lusófona de Tecnologia e Humanidades de Lisboa; diretora da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC - Goiás 2014-2015; diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania - DPEDHUC - SECADI - MEC - 2012-2014; presidente do CNE - 2008-2010 e reitora da PUC Goiás - 1994-2001.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Câmara de Educação Básica
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNGEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EI	- Educação Infantil
EF	- Ensino Fundamental
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SNE	- Sistema Nacional de Educação
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE MARCADA PELA DESIGUALDADE SOCIAL	15
1.1 A Educação Básica direito de todos	15
1.2 Do direito à educação à garantia desse direito	21
CAPÍTULO II	
DA NORMATIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS À ORGANICIDADE PEDAGÓGICA DOS 3 ANOS AOS 10 ANOS	30
2.1 O Ensino Fundamental de 9 anos com matrícula aos 6 anos de idade	30
2.2 O Projeto político-pedagógico como instrumento de integração	38
CAPÍTULO III	
ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO OBRIGATÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS IMPACTOS TAMBÉM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.1 Ensino Fundamental: mudanças e seus reflexos sobre a Educação Infantil	45
3.2 Construindo a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso em forma de Monografia, ao atender às exigências de conclusão do curso de Pedagogia, abre um espaço acadêmico muito importante para a possibilidade de se aprofundar em uma temática, que emergiu durante o curso. A motivação para a realização desta investigação originou-se de inquietações ao longo da minha formação acadêmica e experiências de Estágio em uma escola pública municipal e, principalmente, a passagem do meu filho para o Ensino Fundamental que foi marcada por uma suposta seriedade do processo, como se antes não houvesse, que gerou inúmeros questionamentos. Assim, integração entre a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) torna-se motivo instigante na minha formação acadêmica, por entender que mesmo que a legislação determine a continuidade entre essas etapas, no cotidiano das vivências escolares, na ação pedagógica, no planejamento institucional, a organicidade nem sempre se dá como deveria acontecer.

Ao longo da trajetória no Curso de Pedagogia, tive oportunidade de refletir e estudar as concepções que envolvem o trabalho educativo tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Nota-se que as etapas da Educação Básica são permeadas por especificidades, mas constitutivas de três dimensões básicas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNGEB): organicidade, sequencialidade e articulação que assegurem a integração curricular das etapas sequentes da escolarização. Apesar disso, constata-se uma cisão, uma ruptura entre elas em algumas experiências pedagógicas que influenciam diretamente a necessária continuidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, esta pesquisa está centrada na Educação Básica, mas com destaque para a integração de suas etapas e de modo especial, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, compreendidos como momentos constitutivos do mesmo percurso. Está pautada em uma pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo e qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1982, p. 29), “[...] a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo”. Esse enfoque abrange diferentes publicações bibliográficas em relação ao tema de estudo como fonte de dados, não se valendo de pesquisas de campo. Está fundamentada, principalmente, nas

contribuições de Cardona (2014), Correa (2011), Cury (2008), Maraschin, Marcon e Zanatta (2015), buscando compreender as tensões existentes entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diversos olhares dão conta de que a infância é uma categoria social dotada de diferentes especificidades que devem ser conhecidas para que o desenvolvimento ocorra de modo lúdico, relacional, à medida que as experiências sejam devidamente articuladas para que novas aprendizagens sejam ampliadas e consolidadas.

Diante da exigência legal e pedagógica em estabelecer a integração entre tais etapas da Educação Básica, será importante reconhecer as possíveis causas do distanciamento pedagógico perceptível quando se analisa as experiências escolares para efetivar a organicidade do processo formativo escolar. Nesse sentido, e com o intuito de ampliar os meus conhecimentos científicos, pedagógicos pela pesquisa, escolhi refletir acerca da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, para compreender as implicações e possibilidades que envolvem essa relação que é tão próxima, mas que, de uma forma ou de outra, se distanciam como dois universos.

Para tanto, recorreremos às políticas educacionais para entender como esse processo é tratado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais ao destacarem a urgente necessidade de institucionalização de um regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada um com suas competências e atribuições legais, devem trabalhar e colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) orientam sobre a concepção e organização da Educação Básica, como sistema educacional em etapas. Enfatizam, sobretudo, a dimensão articuladora das diretrizes curriculares que compõem as três etapas e as modalidades da Educação Básica.

Compreender, pois a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos com matrícula aos 6 anos, exige que se identifique a concepção de educação básica a partir da legislação nacional que a produz, buscando reconhecer os encontros e desencontros no percurso da implantação da política educacional de Ensino Fundamental de 9 anos, a fim de encontrar o ponto de encontro entre as experiências de aprendizagem da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

No contexto das mudanças que ocorreram nas políticas educacionais em 2005 e 2006, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos com matrícula aos 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, altera-se a relação entre as diversas etapas

do conjunto da Educação Básica. Daí, muda-se não apenas o tempo a ser percorrido no EF, bem como a composição das crianças do 1º ano que vivem o deslocamento da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dessa forma, essa alteração exige repensar o Projeto Pedagógico do Ensino Fundamental em consonância com o Projeto Pedagógico da Educação Infantil para que a passagem de um para o outro ocorra em sintonia, pois as mudanças têm dimensões emocional, cognitivo e social. Há uma realidade diferente e os sujeitos estão em pleno processo de desenvolvimento. Envolve perspectivas afetivas, relacionais, ampliando vínculos, em um processo de adaptação. As concepções serão importantes para identificar o trabalho educativo realizado.

Com relação à ruptura, referimo-nos às práticas pedagógicas que passam a dedicar a maior parte do tempo às intensas atividades de leitura e escrita no Ensino Fundamental, sendo a brincadeira mais presente na Educação Infantil. Tais mudanças podem gerar conflito, ansiedade e desmotivação, uma vez que as rotinas são diferentes. Pensando nisso, a formação de professores deve atentar para esse processo de transição pelo viés da integração das aprendizagens a serem construídas.

Falando em transições vivenciadas pela criança, destacam-se contextos distintos que correspondem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que se trata de níveis diferentes de desenvolvimento. Considerando uma realidade bastante particular, percebo que as mudanças deveriam ocorrer de modo mais progressivo e não brusco. O diálogo entre as instituições é fundamental para que se compreenda o sujeito e seu desenvolvimento pessoal e coletivo, reconhecendo a criança da EI ou do EF, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações e brincadeiras por meio de práticas cotidianas vivenciadas, construindo a própria identidade e sentidos para a natureza e a sociedade em que vive a produzir cultura.

Nota-se que a implantação de mudanças no sistema de ensino provocou consideráveis implicações tanto à EI quanto ao EF, fazendo referência à ampliação do Ensino Fundamental em 2006 e à inserção obrigatório da criança no EF aos seis anos de idade, em 2005. Ambas alteram a Lei de Diretrizes e Bases. Alguns estudos dão conta de que tais mudanças foram implantadas sem preocupação com profissionais que atuariam com as crianças deslocadas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como seria a continuidade das aprendizagens, quais as

especificidades desse sujeito que antecipa a intensificação do processo de alfabetização.

Dessa forma, pensar as práticas educativas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é essencial para a sequencialidade entre estas etapas da educação, favorecendo primordialmente as experiências de aprendizagem a serem promovidas. Reafirma-se que este trabalho se propõe a compreender os desafios e implicações decorrentes do processo de passagem da EI para o EF, pensando as possibilidades de integração das práticas pedagógicas envolvidas.

Para tanto, nossa busca parte de uma revisão teórica e documental acerca do tema “Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: construindo a organicidade da Educação Básica”, cujas fontes de consulta serão compostas de livros e artigos, obtidos em meios físicos e virtuais. Constam como técnicas a definição do objeto de estudo, levantamento bibliográfico, realização de leitura de bibliografias sugeridas, relacionados à temática em estudo, elaboração de sínteses e busca de parâmetros de análise.

Nesse sentido, e considerando que a organicidade da Educação Básica pressupõe a continuidade das aprendizagens construídas ao longo de suas etapas, reafirmamos o nosso objetivo de compreender a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, o elemento basilar dessa pesquisa e exige, pois, conhecer e reconhecer a concepção de Educação Básica, para situar no seu interior essas duas etapas em suas especificidades definidas nos principais instrumentos pedagógicos e legais do Brasil. Para tanto, este estudo se compõe de três capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “A garantia do direito à educação em uma sociedade marcada pela desigualdade social” apresenta a educação enquanto direito universal a ser garantida ao longo da Educação Básica. Além disso, pretende-se contextualizar esse direito em uma sociedade marcada pela desigualdade social que dificulta a garantia do direito à educação, bem como o acesso à escola. O segundo capítulo trata dos encontros e desencontros da implantação da política educacional de Ensino Fundamental de 9 anos e sua relação com a Educação Infantil. O terceiro capítulo, por sua vez, está centrado nas possibilidades de articular as experiências de aprendizagem da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A antecipação do ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos acentua a necessidade de integração, especialmente entre estas etapas da Educação Básica.

CAPÍTULO I

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE MARCADA PELA DESIGUALDADE SOCIAL

O presente capítulo parte do princípio do direito à educação, direito social de todos, situada no contexto de uma sociedade marcada pela desigualdade social. Pretende-se compreender a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental elemento basilar dessa pesquisa, que exige conhecer e reconhecer a concepção de Educação Básica, para situar no seu interior essas duas etapas em suas especificidades definidas nos principais instrumentos pedagógicos e legais do Brasil. A compreensão sobre a passagem de modo articulado entre as diversas etapas exige que se situe a Educação Básica em seu processo de construção histórica, social, política em uma sociedade, no caso do Brasil, marcada pela desigualdade social e pelo descaso com a educação popular.

1.1 A Educação Básica direito de todos

A educação brasileira tem sua origem marcada pela dualidade do ensino desde a chegada dos jesuítas no Brasil nos anos de 1500, com o ensino formal destinado à elite e o ensino profissionalizante e alfabetização rudimentar dirigido aos que não pertenciam à elite colonial. Diferenciava-se o ensino de acordo com a função social de cada sujeito atribuída no interior da sociedade colonial. A transmissão da fé cristã e a formação para a vida religiosa foram as principais ações empreendidas pelos jesuítas, levando à descaracterização da cultura indígena, enquanto a elite colonial mantinha a acumulação de riquezas. A Companhia de Jesus, ordem religiosa dos jesuítas responsável por essa educação, exerceu forte influência na sociedade burguesa, ao introduzir uma educação colonial que fortalecia determinadas estruturas de poder privilegiadas em detrimento da normalidade da escravidão para o desenvolvimento do país.

Entre os movimentos que se empenharam na defesa da escola para todos destaca-se principalmente, já no início do século XX em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento redigido por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores. O Manifesto propõe:

Uma escola adequada ao meio social, a escola socializada, vinculada à sociedade democrática cooperativa, que oferecia educação integral da personalidade. Essa escola seria função e dever públicos, escola para todos, portanto comum e única (mas não unitária, como queriam os marxistas, por exemplo), leiga, gratuita e obrigatória, descentralizada e múltipla, com recurso próprio, ou seja, com autonomia técnica, administrativa e financeira, resultando em uma organização escolar única, mas seletiva, de acordo com o princípio liberal das aptidões naturais (e não econômicos). (HILSDORF, 2006, p. 96).

O percurso da educação no Brasil até a década de 1980, estava marcado pela educação para poucos, somente por volta do final dos anos 1970, quando emergiam as manifestações da sociedade brasileira pelos direitos sociais, no período em que o regime autoritário se enfraquecia no País. Chegar, pois em 1988 com a aprovação da Constituição Brasileira, expressa a importância dos movimentos sociais organizados, das manifestações da sociedade. Na sessão de aprovação dessa Constituição, o presidente do Congresso Constituinte, deputado Ulisses Guimarães, a declarou “Constituição Cidadã”.

A educação é listada como o primeiro dos direitos sociais no art. 6º que determina: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Marca a educação como direito de todos e a Educação Básica passa a se constituir em direito universal. As leis infraconstitucionais pós Constituição, preservaram os avanços na educação, entre eles a gratuidade em toda a escolarização pública, direito público subjetivo, entre outros.

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão consequente das partes. A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada (CURY, 2008, p. 294-295).

Dessa forma, a educação básica é um direito social, inalienável de todos os brasileiros, base e básica, como aponta Cury, e deve se organizar holisticamente,

considerando que as partes devem se comunicarem organicamente, pois a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental é subsequente e o Ensino Médio é seu acabamento. Vale ressaltar que a educação escolar é um direito permanente e, portanto, não se esgota ao final da Educação Básica, e deveria ser buscado continuamente, inclusive no Ensino Superior, a que todos têm direito, mas nem todos fazem, geralmente, por falta de condições de acesso e permanência.

Essas considerações iniciais abrem espaços para compreender a importância da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental como um conjunto organizado das etapas sequenciadas da educação a serem articuladas de modo a garantir e assegurar a formação comum à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País.

A Constituição Federal (CF) é dinâmica e tem se modificado, atualizado para responder e corresponder aos avanços sociais. Nesse sentido, a Emenda Constitucional 59, aprovada em 2009, representa mais um avanço, ao alterar vários artigos da CF. Nesse sentido, as modificações ocorreram no Art. 208 inciso I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; complementado pelo Art. 212, § 3º: “distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”. (BRASIL, 2009).

Cabe destacar que, ao ampliar o Ensino Fundamental para 9 anos com matrícula aos 6 anos no 1º ano, retira a criança de 6 anos da Educação Infantil, mas assegura que os recursos públicos devem garantir a universalização da Educação Básica. Além disso, o Art. 208 apresenta as formas como a educação terá garantia, inclusive com assistência à saúde e aos diversos programas para distribuição de material didático escolar, transporte, alimentação, apresenta ainda a punição ao setor público que não cumprir com estabelecido como garantia ao direito à educação.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado, entre outros, mediante a garantia, de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a educação, direito de todo, cabe ao Estado o papel de garantir a todos o direito à educação de qualidade, ao atendimento ao estudante em todas as etapas da Educação Básica e, conseqüentemente, ao exercício pleno dos direitos sociais. Deve contar com a colaboração da sociedade, da família, será promovida e incentivada com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No tocante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a expressão Educação Básica é concebida como uma forma de organização da educação nacional que deve assegurar o direito universal à educação. Vinculada às práticas sociais, abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana em diferentes espaços sociais e culturais, tais como família, trabalho, instituições educacionais, entre outros.

A Educação Básica, entendida como bem público, assume o direito a todo cidadão ao acesso aos conhecimentos necessários para a vida, a desenvolver habilidades, a apreender as relações interpessoais, a convivência fraterna, por meio da educação escolar. Cabe à educação contribuir para ampliar a cidadania e democratizar o ensino sistematizado da escola pelo viés universalização. Nesse sentido, a ação educativa é pedagógica e política, e será determinante para a oferta de educação escolar qualidade social indispensável para a participação da vida em sociedade.

Para Cury (2008), a educação se constitui como um dos direitos sociais fundamentais para todo e qualquer ser humano em seu desenvolvimento e em sua cidadania. Ressalta, ainda a responsabilidade do Estado Democrático de Direito de efetivar a oferta da Educação Básica a todos. Para chegar a essa conquista como a conhecemos, foi necessário um longo percurso histórico de conflitos, permeadas por intensas relações de poder. Não se trata, portanto, de concessão, e sim de lutas intensas em prol da democratização do ensino e a universalização da educação como direito humano inalienável.

Nesse sentido, Cury (2008) destaca:

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori. A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado (CURY, 2008, p. 302).

Logo, a importância de políticas educacionais que, ao serem atualizadas, consolidam pelo Art. 22 da LDBEN, o seguinte: “[...] a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Por isso, compete aos sistemas de ensino criar as condições disponíveis e favoráveis na promoção de uma educação integral e de qualidade social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2010, partem do princípio constitucional do direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional no ambiente educativo, formal e coletivo da escola, com também já evidencia as alterações no Ensino Fundamental, chama a atenção ao necessário fortalecimento do Sistema Nacional de Educação para o regime de colaboração. Isso porque concebe Educação Básica enquanto um conjunto orgânico, sequencial, articulado e integrado dentro de um sistema de educação.

De acordo com Saviani (2009, p. 38), “[...] sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI *apud* BRASIL, 2010 CEB/CNE) que se caracteriza por uma intencionalidade, unidade e variedade de elementos articulados e coerentes com a realidade externa.

Retomando o Parecer N. 07/2010 CEB/CNE que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), reforça a importância da organização do sistema como uma atividade intencional voltada para determinados objetivos e finalidades para efetivar o percurso da Educação Básica. A estrutura federativa brasileira, marcada pela diversidade, pela existência de sistemas

educacionais autônomos necessita e convoca cada colaborar com o projeto de uma educação nacional básica, organizada para atender às necessidades de aprendizagens nos diferentes níveis de desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social dos estudantes, de modo integral.

Ao conceber a Educação Básica um sistema orgânico, sequencial e articulado da escolarização, reconhece-se as especificidades de cada etapa da educação básica, constituída basicamente pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além das modalidades de Ensino. Refere-se ainda à unidade complexa a ser construída nos processos educativos envolvidos de modo contínuo e progressivo da trajetória escolar.

De modo complementar, a Educação Básica deve possibilitar condições para que o sujeito constitua e reconstitua a própria identidade, em meio às mudanças corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, com vistas para o respeito e a valorização das diversidades. Refere-se a uma educação que reconhece a existência de múltiplas infâncias e adolescências nos diferentes contextos sociais e culturais, tempos e espaços que se articulam ao longo da Educação Básica.

Nessa perspectiva, a falta de articulação entre as etapas da Educação Básica, e desta com a Educação Superior, pode comprometer a qualidade da educação no processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando. Dessa forma, as instituições educacionais precisam reconhecer as especificidades da infância e, conseqüentemente, dos processos educativos necessários à articulação das aprendizagens na integração das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo específico, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

As DCNGEB evidenciam a possibilidade de uma transição sem ruptura de várias formas: quando ocorrer em uma mesma instituição, os docentes podem de modo mais orgânico, dar continuidade aos processos formativos dos educandos pelo diálogo. De uma escola municipal para outra com a mesma administração, pode-se instituir instrumentos que assegure o diálogo entre elas, pois do contrário a sequencialidade será prejudicada. É preciso que entrem em entendimento sobre diferentes sobre as concepções, a organização pedagógica e outros. Espera-se que as instituições de educação se empenhem nesta tarefa de transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial e articulado dos processos de ensino e aprendizagem, tal como estabelecem as DCNGEB:

[...] visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2010, p. 2).

Confirma-se aqui a necessidade de articulação entre as diferentes etapas da educação, de modo que o sujeito, em seu processo formativo, se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade a que todos têm direito, independentemente de qualquer condição social, cultural e geográfica. A Educação Básica é, pois, um direito universal a ser assegurado gratuito e obrigatoriamente na organização de sistemas de ensino.

1.2 Do direito à educação à garantia desse direito

A educação no Brasil como direito de todos, obrigatório e com gratuidade para todos é recente, data da Constituição Federal de 1988, período de redemocratização do país, após longos e difíceis anos de Regime Militar. Assim, a universalização da educação tardiamente prevista pela legislação e as políticas educacionais se assentam em um contexto social de forte desigualdade social. É um cenário que tem dificultado a garantia desse direito, ou seja, à universalização da Educação Básica, meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que se faz presente no desenvolvimento de uma educação de qualidade social.

Correspondendo à legislação educacional nacional, o Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 das Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica propõe o estabelecimento de

[...] bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, municipais e distrital, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações, assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2010).

Por isso, entende-se que a educação escolar deve ocorrer ao longo das etapas da Educação Básica, visando à formação comum aos estudantes para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Necessário se faz pensar o parâmetro dessa formação básica comum em nível nacional, uma vez que o Brasil possui uma rica diversidade cultural em seu território. Essa discussão toma proporções gigantescas quando se fala em bases comuns para a educação nacional e estão no cenário da educação desde à década de 1960, porém agora nesse século XXI, em 2017 o CNE aprova a Base Nacional Comum Curricular.

Nessa perspectiva, para garantir a educação direito humano universal, coletivo e social inalienável, é preciso contextualizá-la em uma realidade concreta. A educação da qual falamos está situada em uma sociedade marcada pela desigualdade social que tende a afetar o acesso e a permanência na escola e, por consequência, a garantia do direito à educação.

Apesar dos importantes avanços na educação no que tange ao atendimento escolar, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no ano de 2013, destaca que “nas faixas etárias em que o atendimento escolar deve ser assegurado, um grupo significativo de crianças e adolescentes ainda precisa superar os obstáculos da desigualdade para ter garantido o seu direito de aprender” (UNICEF, 2013, p. 6).

Um relatório recente elaborado pela própria UNICEF, em 2018, apresenta que cerca de “13, 8% dos brasileiros de 4 a 17 anos até frequentam a escola, mas são analfabetos estão em atraso escolar [...]. E 6,5 estão fora da escola em privação extrema [...] 2,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola no Brasil” (UNICEF, 2018, p. 10).

Não basta a entrada dos estudantes na escola, mas oferecer-lhes condições de aprender, se desenvolver, permanecer e concluir a escolaridade. Essa é a educação de qualidade a que todos os sujeitos têm direito e deve ser garantida. As experiências de aprendizagem devem ser significativas de modo que o sujeito construa relação entre os conteúdos escolares e a realidade social em que vive. O baixo desempenho escolar pode estar associado ao processo de escolarização excludente e aquém das necessidades dos alunos, contribuindo para a dificuldade de permanência na escola.

Ainda, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, nota-se que a inclusão escolar no país nos últimos anos ocorreu de modo desigual a faixa etária que

corresponde ao Ensino Fundamental se encontra próximo da universalização, como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência por 10 anos, período de 2014-2024. No entanto, nos grupos de crianças de até 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos, a garantia do acesso de todos à escola ainda está distante para ser alcançada. Embora a realidade seja esta, em se tratando de instrumentos normativos, a Resolução N. 4/2010 que acompanha o Parecer N. 7/2010, também reafirma em seu Art. 4º as bases que devem sustentar o projeto nacional de educação, sob responsabilidade do poder público, família, sociedade e a escola a garantia de um ensino a todos os estudantes, de acordo com:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (BRASIL, 2010).

É preciso que as políticas públicas sejam repensadas do ponto de vista da organização administrativa e pedagógica a fim de garantir as condições de acesso à educação de qualidade.

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a

qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente ao ensino de qualidade, indispensáveis ao desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, entende-se que a educação deve ser viabilizada para todos, não em forma de prescrição de conteúdos e atividades de ensino. Isso não é suficiente para assegurar a qualidade da educação. É, acima de tudo, uma conquista da sociedade brasileira e exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos na efetivação do projeto de educação, preconizada pelos mecanismos legais, para assegurar que “[...] cada brasileiro conquiste uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexificam a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência”. (BRASIL, 2010, p. 14).

Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 45) criticam a vinculação de um ensino de qualidade às práticas de reprovação e exclusão escolares, criando “uma falsa ideia de qualidade do ensino” baseada na promoção de alunos de acordo com o nível de conhecimento alcançado, na culpabilização dos estudantes pelo seu desempenho socialmente aceito, desprezando a atuação da escola e de sua condição de existência.

Apesar dos instrumentos legais que normatizam o direito à educação, persiste uma realidade de exclusão escolar, conforme Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica, realizado em 2019, atinge, principalmente, crianças e adolescentes que vivem no campo, negros, indígenas, pobres, em situação de violência e com deficiência. Os números mostram que há uma disparidade no número de matrículas da Educação Básica entre essas populações. Além disso, outro dado a ser analisado as causas da queda no número de matrículas na educação básica em 2019

No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total (INEP, 2020, p. 15).

Estudos na área da educação apontam que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, possui um impacto relevante no desempenho das crianças ao longo de sua vida escolar. Para tanto, faz -se necessário que as instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas, garantam um atendimento de qualidade. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil apontam sete dimensões para que construa a qualidade:

- a) planejamento institucional;
- b) multiplicidade de experiências e linguagens;
- c) interações;
- d) promoção da saúde;
- e) espaços, materiais e mobiliários;
- f) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- g) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009, p.19).

Retomando a Resolução CNE/CEB nº 7/ 2010, Craveiro (2008) destaca que as propostas curriculares do Ensino Fundamental devem promover:

o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; foco central na alfabetização ao longo dos três primeiros anos; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, economia, tecnologia, artes, cultura, direitos humanos e valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e formação de atitudes e valores [...] em que se assenta a vida social (CRAVEIRO, 2008, p. 5).

Destaca, ainda que os três anos iniciais do Ensino Fundamental constituem um ciclo pedagógico sequencial sem interrupção a fim de “[...] ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (CRAVEIRO, 2008, p. 6). Logo, os objetivos de aprendizagem e formação definidas para a Educação Infantil se estendem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Garcia e Hillesheim (2017, p. 135) ressaltam que “a democratização do acesso não poderia reduzir a qualidade da educação, tampouco permitir a formulação de uma educação pobre para pobres”. Esses autores tecem uma crítica em relação à democratização da educação vinculada ao acesso a uma educação precária pela população em idade escolar em situação de pobreza. Na

realidade, democratizar a educação pública é oferecer condições de acesso, permanência e qualidade no processo de formação do sujeito ao longo da Educação Básica. Não se trata, pois, de uma educação de baixa qualidade para pobre, mas uma educação de qualidade que contextualiza os conteúdos, tornando-os significativos para a vida, relevantes na conscientização dos problemas sociais e na possibilidade de mudanças.

Assim, do ponto de vista da legislação, após a aprovação da CF 1988, pode-se entender que há uma diminuição das desigualdades educacionais. Todavia, a legislação, por si só, não garante a qualidade e a universalidade da educação, principalmente em um contexto de grande desigualdade social como o Brasil e que vem demonstrando agora, durante a pandemia, o aprofundamento desta desigualdade. As condições de acesso à educação remota são tão desiguais e precárias quanto às condições mínimas de sobrevivência.

Nessa perspectiva, Garcia e Hillesheim (2017) se posicionam e insistem que é preciso oferecer condições para a

universalização dos níveis educacionais compreendidos entre a Educação Infantil e o Ensino Médio, a elevação das taxas de alfabetização para a população com 15 anos ou mais [...] e expansão da educação profissional técnica de nível médio (GARCIA; HOLLESHEIM, 2017, p. 138).

O que defendem, ainda, é que educação não pode ser usada como meio para a superação das condições de pobreza, uma vez que “é necessário romper o círculo vicioso estabelecido na relação entre vulnerabilidade social e fracasso escolar, equalizar as condições de acesso e permanência, bem como elevar substancialmente a qualidade do ensino”. (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 140).

Ademais, Garcia e Hillesheim (2017) afirmam ainda que a pobreza se caracteriza como fenômeno multifacetado, em que fatores como residência, condição social e econômica, diferenças geográficas, composição familiar, acesso aos bens culturais, desigualdades educacionais devem ser analisadas a fim de compreender a educação no contexto da desigualdade social. Tais realidades apontam que as desigualdades existentes na sociedade brasileira impactam diretamente o sistema educacional do país, isto é, as desigualdades educacionais estão relacionadas à estrutura socioeconômica do país. Dessa forma, educação, pobreza e desigualdade social se relacionam de forma explícita.

As desigualdades educacionais, por se constituírem uma expressão das desigualdades sociais, também são consideradas um importante parâmetro para a organização da política educacional [...] a partir do dimensionamento do número de analfabetos (absolutos e funcionais); abandono escolar; dos índices de repetência; de anos de estudo; da qualidade do ensino, considerando as estruturas escolares e a formação dos profissionais da educação [...] (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 134).

Além disso, nota-se historicamente a desigualdade na oferta de oportunidades educacionais para populações analfabetas ou minimamente escolarizadas que se concentram, principalmente em regiões pobres do país. Verifica-se que as desigualdades educacionais entre as regiões, campo e cidade, colocam suas populações em desvantagem no acesso à educação de qualidade. Por isso, a ausência de uma educação contextualizada dificulta a permanência na escola e mantém baixos os níveis de escolaridade da população vulnerável, situação que obrigando-a à inserção precoce no mundo do trabalho. O acesso à educação técnica e profissional na qualificação cede lugar para a precarização das condições de trabalho.

Há que se destacar que os valores neoliberais vêm aprofundando a desigualdade social, verificada nas políticas neoliberais que naturalizam a existência das desigualdades sociais e intensificam as desigualdades educacionais. No contexto do sistema de produção capitalista, neoliberal vigente, há uma lógica de mercado baseado no lucro e na propriedade privada, segundo os interesses do capital que se sustenta na luta das classes sociais. A educação se torna mecanismo de afirmação de determinados projetos de sociedade em disputa, subordinada aos interesses do capital, assim como suas forças produtivas, de acordo com as relações de produção vigentes.

Nesse sentido, Cardozo et al (2017) afirmam que as orientações neoliberais

[...] buscam fortalecer o sistema capitalista e manter privilégios de uma classe historicamente hegemônica no controle das decisões do país. Ao mesmo tempo, ocorre um processo de resistência por meio de lutas em defesa sistemática da educação pública, gratuita e de qualidade que venha incorporar as políticas públicas educacionais para o país (CARDOZO et al., 2017, p. 4).

Princípios neoliberais podem ser percebidos na área da educação, ao defender que a iniciativa privada promova condições, serviços e regulamentem as atividades

educacionais, visando a reestruturação e a modernização do Estado. Há uma tentativa bem sucedida de privatização da educação e reformas propostas e impostas por organismos internacionais que ameaçam o próprio direito à educação gratuita e as políticas educacionais estabelecidas na redução do analfabetismo, por exemplo. Com a ideia de Estado mínimo, este fica sujeito aos próprios interesses do capital e dos donos dos meios de produção ficando a cargo das empresas a gerenciar a educação e realizar investimentos privados, numa lógica mercadológica. Nessa perspectiva, as escolas públicas passam a difundir a lógica da competitividade e da produtividade que tendem a fortalecer o ideário neoliberal.

Outro traço da política neoliberal na educação está centrado na meritocracia e nos resultados a serem alcançados. As premiações de desempenho estabelecidas alimentam a competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a competição resultasse na qualidade dos processos de aprendizagem.

Citado por Cardozo et al (2017, p. 7), Neves ressalta que a política educacional neoliberal tem como foco a ação do Estado, principalmente, nos programas de formação profissional e técnico; “ou seja, essa política destina-se prioritariamente à formação do trabalho simples”, tendência facilmente notada nas reformas educacionais. Aliás, é possível afirmar que as reformas neoliberais na educação ocorrem nas dimensões política, financeira e técnica, com a aproximação entre o público e o privado, a educação como mercadoria, consumida segundo possibilidades e necessidades e, por consequência, o distanciamento daquilo que Saviani categoriza: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI *apud* CARDOZO et al, 2017, p. 13).

A discussão acerca das formas de minimizar a desigualdade educacional não se esgota e se agrava diante da (desresponsabilização do Estado pela educação nas discussões neoliberais). Mesmo com a ampliação do sistema público educacional para o acesso, a desigualdade de conhecimento é mais complexa e está ligada a definição dos conhecimentos a serem adquiridos por todos os alunos brasileiros, assim como a concepção de educação que sustenta o projeto de sociedade da escola.

CAPÍTULO II

DA NORMATIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS À ORGANICIDADE PEDAGÓGICA DOS 3 ANOS AOS 10 ANOS

No capítulo anterior, tratou-se da educação como direito de todos, da Educação Básica em seu processo de construção histórica, social, política em uma sociedade marcada pela desigualdade social e pelo descaso com a educação popular, bem como os desafios para a ampliação do tempo de escolarização de acordo com a legislação pertinente. Nesse segundo capítulo, o foco incide sobre a organização pedagógica da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em função da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos com vistas a uma transição sem ruptura de forma sequencial e orgânica.

2.1 O Ensino Fundamental de 9 anos com matrícula aos 6 anos de idade

As relações transnacionais e os critérios comparativos entre as sociedades evidenciaram que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tem como um dos objetivos regularizar e adequar o Brasil ao tempo de escolarização às práticas de vários países, que apresentam em média, 12 anos de escolarização básica, incluindo países da América Latina. Há que se destacar que, com o fortalecimento da política neoliberal, com a globalização, várias mudanças vieram nessa esteira inclusive as mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Para compreendê-las, é preciso historiar o processo. Na década de 1960, a Lei nº 4.024 aprovada em 1961 estabelecia quatro anos de ensino obrigatório. O governo brasileiro, pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, período de governo militar foi aprovada a Lei nº 5.692 que estendeu essa obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N. 9394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, posteriormente, em 2001 com a aprovação da Lei 10.172 do Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos 2001-2011. Esse PNE em consonância LDB, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que institui entre outras medidas, nos objetivos e metas do Ensino Fundamental: “Ampliar

para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, a perspectiva do Brasil, ao alinhar-se a tal contexto, tinha no horizonte a expectativa de melhorar a educação no país, visto que historicamente a educação brasileira enfrenta desafios ainda não superados entre eles: altas taxas de evasão e repetência; analfabetismo; infraestrutura escolar inadequada, problemas na formação dos professores em contrapartida a ausência de um Plano de Carreira e a sistemática desvalorização de professores. Há um descompasso entre acesso e sucesso escolar, já que o ingresso nas escolas brasileiras não tem representado a apropriação do processo de alfabetização, sendo este um dos maiores impasses a tão buscada qualidade na educação.

Pode-se, portanto, entender que legalmente, a possibilidade do ensino fundamental de nove anos que já estava instituída como meta a ser implementada na vigência do Plano Nacional, contudo, como outras questões, essa ampliação só alcançou status de debate nacional a partir do ano de 2004, quando o MEC se empenhou em trazer o assunto à tona. A proposta é aprovada pela Lei nº 11.114 de 16/05/2005, alterando os artigos 6º, 32 e 87 da LDB, referentes à obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental, sem citar ainda a questão da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

Art. 87. Matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) em agosto de 2005, ao definir as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, ressalta a

necessidade de vincular a obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade com a ampliação do EF para nove anos, que não estava previsto, somente com a Lei 11.274, aprovada em 06/02/2006, que se materializa a alteração dos artigos 32 e 87 da LDB, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, instituindo a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

A Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, em 2006, publica o terceiro relatório com orientações para a organização do Ensino Fundamental de nove anos assim intitulado: “Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa”. (BRASIL, 2006). Para Ronsoni (2008), que acompanhava o debate, fez a seguinte avaliação mesmo reconhecendo o trabalho do MEC, principalmente pelo caráter mandatório das orientações chama à atenção pela possibilidade destas orientações interferirem na realidade de cada sistema.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer o esforço, por parte do MEC, em levantar experiências que já vinham se dando pelo país a fim de conhecer e divulgar possibilidades para a organização dessa nova organização do Ensino Fundamental; bem como em elaborar orientações específicas visando a dirimir dúvidas e a auxiliar os sistemas a se estruturarem de modo a atenderem a lei sem, contudo, incorrer em erros administrativos e pedagógicos que pudessem redundar em maiores prejuízos à qualidade da educação. Em que pese esse reconhecimento, todavia, é preciso problematizar algumas das orientações oferecidas, não tanto pela sua natureza, embora em alguns aspectos também por isto, mas principalmente pelas suas reais possibilidades de interferir na realidade de cada sistema, uma vez que, além de outras razões, tais orientações não possuem caráter mandatório. (RONSONI, 2008, p. 6).

Essa nova organização da Educação Básica pela ampliação do tempo de escolarização levou o CNE pela CEB, elaborar o Parecer CEB Nº 4, aprovado em 20/02/2008, que presta esclarecimentos sobre as dúvidas da comunidade escolar acerca do tratamento pedagógico voltado às crianças que frequentam os três anos iniciais do Ensino Fundamental, como: reafirmar a criação de um novo ensino fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos a ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano de 2010; estabelecer o “ciclo da infância” com três anos de duração, sendo o 1º ano parte integrante do mesmo, ratificando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento.

Em função dessa ampliação, a Câmara de Educação Básica/CNE aprova em 2010, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Pode-se confirmar pelo Art. 30, Resolução Nº 7 de 14/12/2010 que “Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diferentes formas de expressão [...]; III – a continuidade da aprendizagem [...]”. Importa acentuar que o EF é um direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório. Define também os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p. 05).

Nesta perspectiva, a passagem da EI para EF deve se concretizar de forma orgânica e sequencial, evitando o continuísmo ou a ruptura, a separação entre as etapas, que são constitutivas do desenvolvimento do estudante. A ampliação do EF que se repense o seu projeto, pois antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”.

Sobre a articulação entre EI e Anos Iniciais do EF, Correa (2011) faz uma análise importante sobre os múltiplos desafios que cercam as mudanças legais e pedagógicas implicadas nas definições inerentes a esse conjunto de normativas: Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a Resolução nº 17, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, bem como a implementação da Lei n. 12.274, de fevereiro de 2006. Com efeito, surgem múltiplos desafios decorrentes dessa mudança legal. Um deles é promover a necessária articulação entre Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) no processo formativo singular a cada etapa da educação.

A partir de uma pesquisa realizada em escolas de EF e EI em São Paulo, Correa (2011) destaca avanços importantes provenientes dessas mudanças no

reconhecimento da Educação Infantil (EI) como direito de todas as crianças e a garantia de instituições de qualidade. Todavia, enfatiza a falta de investimentos necessários para a EI. Em crítica, ressalta ainda que as políticas públicas priorizam o investimento para o Ensino Fundamental, o que compromete ainda mais a qualidade e a realidade das instituições de Educação Infantil, pois

[...] considerando que as alterações legais mais recentes quanto à idade de ingresso e quanto à duração do Ensino Fundamental deveriam ser acompanhadas de mudanças na organização e na estrutura da escola, bem como demandariam uma atenção especial às crianças de 6 anos que, agora, entrariam em massa nesse nível de ensino, inferindo, por outro lado, que embora a reformulação da LDB se referisse apenas ao Ensino Fundamental, a Educação Infantil certamente seria afetada (CORREA, 2011, p. 107).

Nesse sentido, podemos evidenciar a incoerência entre o prescrito na legislação decorrentes do processo de transição da pré-escola que compreende a faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade, para a escola, cujos fatores podem influenciar de modo positivo ou negativo, a depender das práticas educativas desenvolvidas na educação pré-escolar e escolar. Ainda sob os olhares de Correa (2011), a saída da Educação Infantil é marcada porque aponta como princípio a qualidade da educação e direito de todas as crianças ao desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, considerando as particularidades de cada nível de aprendizagem e a prioridade do investimento, afinal, não basta apenas implantar as mudanças. É necessário viabilizá-las, considerando a realidade das escolas e dar-lhes condições para promover a tão preconizada educação de qualidade sem penalizar as escolas e, principalmente, os alunos e professores.

Ainda não conseguimos alcançar níveis de alfabetização adequados [...] altos índices de reprovação, analfabetismo funcional, anos a mais passados na escola para se concluir o EF, a fragilidade dos conhecimentos adquiridos, mesmo após anos de escolaridade [...] (CORREA, 2011, p. 116).

Diante disso, a autora ressalta que “uma real democratização do conhecimento pressupõe mais do que investir em um único nível de ensino [...]” (CORREA, 2011, p. 117), haja vista que Educação Infantil e Ensino Fundamental devem ser devidamente articuladas e assistidas para os atendimentos das crianças e a superação dos problemas da educação brasileira.

O novo cenário da Educação Básica, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula aos seis anos de idade, exige a revisão da organização administrativa e pedagógica que vai do Projeto Político Pedagógico das Instituições, a reestruturação curricular, a reorganização do ensino. Além disso, é preciso atentar-se para a organização do tempo, do espaço, a aquisição de materiais para atender às necessidades desse novo público e a ampliação do Ensino Fundamental da formação continuada dos docentes e especialistas para atuarem no novo 1º ano do EF com as crianças de 6 anos

Reafirma-se que não se trata de uma mera passagem, mas outro sujeito e, desta forma, todas as escolas, todos os educadores devem levar adiante o compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico na EF, bem como o consequente redimensionamento da Educação Infantil. Mais uma vez, Cardona (2014) é a voz da EI ao expor as perdas significativas para as crianças, tais como referências, rotinas e hábitos e, ao mesmo tempo, representa expectativas de novas aprendizagens. Torna-se fundamental articular essa realidade ao novo contexto, a escola, evidenciando realidades bastante diferentes entre si.

Para que se alcance os objetivos propostos, é imprescindível articular as experiências de aprendizagem qualificadas entre a pré-escola e a escola, de modo que favoreçam o processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, latentes nesse período da vida humana. Outros fatores também podem interferir na articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre eles, as características sócio familiares das crianças, natureza dos contextos institucionais, intervenção dos educadores e professores e intervenção das famílias.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) complementam a ideia de articulação no sentido de superar a fragmentação da Educação Infantil que, equivocadamente e contraditoriamente, se mantém ainda dividida em creches e pré-escolas. Após dezesseis anos da aprovação da Lei 11.274/2006, os sistemas de ensino têm a fragmentação na base da organização administrativa e pedagógica. As autoras propõem a possibilidade de a EI de 0 a 5 anos e 11 meses ser realizada em uma só instituição educativa, com vistas para a universalização do atendimento pré-escolar.

A reflexão apresentada em torno da articulação por Maraschin, Marcon e Zanatta (2015) diz respeito à inserção de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. A sensação que se tem é que, muitas vezes, passa despercebida pela escola as consequências dessa ampliação. Destacam, também, que tais mudanças

não significam que a Educação Infantil deva preparar as crianças para a entrada 'mais cedo' no EF, afinal existem especificidades da infância que devem ser consideradas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O percurso formativo da Educação Infantil deve ser continuado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso, é preciso ter consciência de que a criança continua sendo criança, mesmo em outra etapa escolar quando os processos de alfabetização estão em foco. A criança passa a ser vista como aluna no processo de escolarização. O currículo definido é a expressão das mudanças pedagógicas na seleção de conteúdos a serem apropriados. A imposição da disciplina é uma das principais marcas da escolarização.

Em virtude disso, Correa (2011) argumenta sobre a obrigatoriedade de se estabelecer a reorganização curricular para atender às necessidades do novo 1º ano, preocupada com a diminuição do tempo de brincar, o desaparecimento da ludicidade, atividades no parque e da fruição no Ensino Fundamental. Tornam-se, muitas vezes visíveis, que as atividades citadas perderem a relevância quando o foco agora é a aquisição da leitura e da escrita no processo de alfabetização, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas à alfabetização em moldes tradicionais. As brincadeiras quase sempre revelam como uma das maiores diferenças existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Apesar de a brincadeira ser uma atividade importante no desenvolvimento infantil, acaba por ser secundarizada no Ensino Fundamental em detrimento das atividades escolares de leitura, escrita e operações matemáticas, por exemplo. A alfabetização passa a constituir-se como foco principal na organização da ação pedagógica.

Chama a atenção o caráter de preparação da pré-escola, visto pelos profissionais da educação que, em muitas oportunidades, lançam mão de atividades mecânicas no reconhecimento de letras e números, preparando as crianças para a etapa seguinte com a antecipação e a intensificação de atividades próprias do Ensino Fundamental, desde a Educação Infantil que passa a ocupar a maior parte do tempo. Acontece uma inadequação no processo, pois EI deve-se ocupar com a promoção de experiências de aprendizagem qualificadas que favoreçam as aprendizagens posteriores, que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos como função primordial, mas muda a sua finalidade, sua função ao passar a preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Se for uma tentativa de articulação, não pode ser bem sucedida ao descaracterizar a EI em função dos objetivos do EF. É preciso

urgentemente romper com concepções de atendimento na EI centradas em perspectivas assistencialistas, preparatórias e antecipatórias do EF.

Segundo Correa (2011), a falta de identidade consolidada da e na pré-escola pode ser um dos desafios para a articulação com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atividades de memorização para treinar e repetir são comumente observadas nas práticas pedagógicas pré-escolares, de forma inadequada, não somente pelo ingresso de crianças aos 6 anos no EF. Há tempos, essa realidade em muitas instituições que atendem a pré-escola é verificada, objeto de críticas e discussões a fio. A cópia mecânica de letras e números configura-se como práticas que limitam as experiências de aprendizagem e expressão entre as crianças fundamentais para seu desenvolvimento.

Por outro lado, a desarticulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pode provocar problemas no processo de alfabetização. Os diferentes níveis de desenvolvimento, a prática pedagógica sem significado, as exigências dos sistemas de ensino contribuem para altos índices de reprovação e analfabetismo funcional. A reorganização didático-pedagógica do ensino é inevitável, de modo que a pré-escola promova condições de desenvolvimento articuladas ao processo de alfabetização, foco dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para Correa, “[...] embora a Educação Infantil tenha sua especificidade, assim como a tem o Ensino Fundamental, não podemos negar como esses períodos se relacionam e se influenciam, seja positiva seja negativamente” (2011, p. 117). Por isso, a forma como se organiza e implementa mudanças no Ensino Fundamental agrava problemas no âmbito da Educação Infantil, inclusive gerando dificuldades de aprendizagem para as próprias crianças.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de escolarização foi aprovada com o intuito de prolongar o tempo de convívio escolar, visando novas oportunidades de aprendizagem. Para tanto, a qualidade de tais experiências é determinante, uma vez que a organização dos conteúdos para o 1º ano, principalmente, precisa dialogar com a organização do currículo da Educação Infantil. Sem essa articulação, dificilmente a escola conseguirá cumprir o seu papel de promover fundamentalmente os processos de ensino e aprendizagem que lhe compete. Afirma-se que as mudanças ocorridas na organização do Ensino Fundamental se justificam pelos problemas no processo de alfabetização não consolidado ou em conformidade com a série em que se encontra.

Diante das mudanças implantadas, é importante repensar a necessária integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, especialmente pré-escola e anos iniciais da escola. Tal como entende Correa (2011) em seus estudos, importa compreender a natureza e especificidade do trabalho pedagógico com cada grupo etário, com vistas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento a ser construído no diálogo entre profissionais da educação básica, especialmente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

2.2 O Projeto político-pedagógico como instrumento de integração

A escola caracteriza-se como espaço ideal de troca de conhecimento. Diferentes sujeitos em níveis diferenciados de conhecimento e oriundos de diferentes culturas criam um espaço de possibilidades quase infinitas. O caminho para compreender as propostas pedagógicas de uma instituição educacional, será pelo conhecimento de seu Projeto Político Pedagógico, documento que apresenta: as concepções, desde os fundamentos da ação pedagógica, identidade dos educandos até as orientações sobre o espaço, tempo, tornando documento possível ter acesso a realidade escolar de forma complexa e contextualizada.

Para Moacir Gadotti (1994):

Todo projeto supõe “rupturas” com o presente e “promessas” para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma construção coletiva, elemento para reflexão, que prevê mudanças e objetivos que a escola se propõe a alcançar e serve para comunicar os problemas, metas, ações, princípios e valores, coletivamente discutidos e assumidos pela comunidade escolar, no direcionamento

do processo de ensino e aprendizagem. Instrumento de fortalecimento da autonomia da instituição educacional, explicita sua identidade, ordenação pedagógica das relações escolares, juntamente com o regimento escolar, manifesta o seu ideal de educação, nova e democrática.

Reafirmando, que a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental implica, necessariamente, em repensar e reelaborar toda a proposta pedagógica da escola não só para Primeiro Ano, com a inclusão das crianças de seis anos, a ampliação e a antecipação exigem um diálogo institucional e pedagógico entre os diversos níveis de ensino, sobretudo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que se constitui numa tarefa e em um compromisso para todos os segmentos da comunidade escolar, conforme previsto na atual LDB, Lei nº. 9394/96, em especial em seus artigos 12 a 14, que determina:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Não é fácil mudar certos paradigmas, e uma reorganização do trabalho pedagógico necessita passar também por um processo de capacitação e formação continuada do corpo docente, bem como de conscientização da comunidade escolar. Dessa maneira, acreditamos que a matrícula obrigatória das crianças de seis anos no Ensino Fundamental possa possibilitar acesso universal ao direito subjetivo das crianças à escolarização e oportunidade de um processo mais efetivo de alfabetização que não tem início com a entrada na escola e tampouco culmina nesta etapa inicial da primeira série, agora ampliada para Primeiro e Segundo Anos.

Exemplificando, mais uma mudança que desafia os professores como um todo e deve ser motivo de muito debate nas escolas é a sua inclusão no PPP e a avaliação. A este respeito diz o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010:

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progredam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2010).

No sentido de orientar as escolas sobre a elaboração do PPP, a Resolução N.4/2010 das DCNEB, caracteriza o projeto político-pedagógico, espaço de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, cidadãos com direitos à proteção e à participação social. O Art. 44 contempla os dez pontos abordados em forma de incisos bem detalhados

- I – o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
- II – a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- III – o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;
- IV – as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
- V – a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
- VI – os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);
- VII – o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
- VIII – o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;
- IX – as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
- X – a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. (BRASIL, 2010).

Por conseguinte, a escola deve se guiar por meio dessas orientações, a fim de garantir processos educativos contextualizados e reconhecer as diferentes realidades existentes, com vistas para a superação das desigualdades educacionais e a promoção de condições de permanência na escola. Com isso, há uma possibilidade de atender às necessidades e características dos estudantes, incluindo suas capacidades e interesses. Será possível a partir de processos avaliativos que vão verificar os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Nesse sentido, a educação escolar expressa o compromisso a ser assumido na promoção de oportunidades pedagógicas de aprendizagem, ocupando-se na contextualização dos conhecimentos científicos em torná-los significativos para os sujeitos da aprendizagem. Nessa perspectiva, a educação reconhece as individualidades, a diversidade de contextos sociais e culturais, as potencialidades e as necessidades de aprendizagem que se constituem no espaço escolar. Diante das condições adversas de acesso, permanência e conclusão, a escola precisa conciliar as experiências individuais dos sujeitos e as aprendizagens a serem construídas.

Além das orientações supra citadas, deve-se reconhecer que a formação inicial e continuada do professor é compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional da educação, podendo cumprir com suas funções educativas.

O intuito do Ministério da Educação/MEC, ao estabelecer o ingresso mais cedo das crianças de seis anos de idade e conclusão do Ensino Fundamental aos quatorze anos, foi contribuir para a equidade social e na qualidade da educação, bem como, aumentar as oportunidades de aprendizagem à medida que amplia o tempo das crianças no ambiente escolar, a partir dos seis anos. Entretanto, permanece uma indagação: será que mais tempo de escolaridade é suficiente para melhorar a qualidade da educação? Isto, de fato, possibilitará a todas, apropriação da alfabetização com letramento?

O artigo 3º da LDB, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação escolar. Reafirma a ideia de que não há educação escolar sem escola e nem está sem aquele. A escola precisa traduzir em seus a noção de que valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental. Nesse sentido, a formação continuada de docentes deve constituir-se em compromisso da escola em seu PPP e materializada no cotidiano escolar.

Em relação ao preparo dos professores, uma pesquisa realizada por Arelaro e outros com o objetivo de conhecer a opinião de educadores sobre a adequação do currículo, do espaço físico e do preparo dos professores para trabalhar com o Ensino Fundamental de nove anos. Essa pesquisa utilizou a metodologia das entrevistas e pode destacar que: os entrevistados defenderam a formação continuada dos profissionais, a ampliação da discussão sobre o currículo (tanto para a nova turma que inicia o EF quanto para as demais), assim como reformas e reorganização da estrutura física e material das escolas, enquanto aspectos necessários a uma implementação adequada. No entanto, não se constatou, durante essa investigação, que qualquer uma dessas modificações estivesse sendo efetivamente realizada nas escolas. Ao ser questionada sobre se a escola de Ensino Fundamental estava preparada para receber as crianças de 6 anos, uma professora afirmou:

[...] não, começando pela mobília, todos ficaram com os pés suspensos. É totalmente inadequado, alguns dependurados na carteira. A escola regular hoje está preparada para alunos maiores, ela não tem a característica de continuidade da infância. (Professora da rede estadual paulista).

Segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 47), os resultados das entrevistas indicam que o currículo da primeira série sofreu uma adaptação simplista do antigo currículo, “[...] com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas”. Na visão de outra professora, não houve adaptações no currículo para trabalhar com as crianças de 6 anos e ponderou:

Nos últimos anos há uma preocupação maior com deixá-los um pouco mais livres pra brincar, mas também não pode ser muito porque nós temos metas para atingir. Na essência, o trabalho é o mesmo. (Professora da rede municipal de São Paulo).

Os sistemas educativos devem motivar, refletir sobre a importância das orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão:

I - de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;
II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;

III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2010, p. 55).

O processo de descentralização vem acentuando a cisão entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas.

Nesse contexto da estrutura federativa brasileira, com sistemas educacionais autônomos, a institucionalização de um regime de colaboração é uma estratégia prevista pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelecem que União, estados e municípios se organizem para solucionar problemas comuns ou estimular e apoiar implementação de políticas cada qual com as suas atribuições.

Torna-se responsabilidade desses entes nacionais transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. Sem essa articulação, o projeto educacional perde a unidade e a qualidade e inclusive impossibilita o cumprimento do disposto no artigo 22 da LDB: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana

Furghetti, Greco e Cardoso (2012) fazem uma discussão acerca dos impactos das políticas públicas no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos, trazendo importantes contribuições de Saviani.

O papel da escola é o de ser o ambiente adequado para que o professor possa exercer da melhor forma possível o seu papel. [...] O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada.

(SAVIANI, 2010 *apud* FURGHESTTI; GRECO; CARDOSO, 2012, p. 145).

Nesse sentido, a escola torna-se fundamental no desenvolvimento da compreensão de mundo e da realidade, articulando conhecimentos empíricos construídos socialmente e conhecimentos científicos, organizados pedagogicamente para o ensino e a aprendizagem.

Ao reconhecer o processo de alfabetização em pleno desenvolvimento, é fundamental que as brincadeiras, a fantasia, o tempo criativo e as manifestações artísticas e estéticas permeiam a formalidade dos estudos, mesmo no Ensino Fundamental. São essas experiências que possibilitam a criança aprender, desenvolver-se e compreender o mundo.

CAPÍTULO III

ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO OBRIGATÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS IMPACTOS TAMBÉM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006) estipulou como prazo o ano de 2010 para que os sistemas repensassem a antecipação do ingresso obrigatório, ou seja a entrada no primeiro ano de Ensino Fundamental antes com sete anos, agora o ingresso será com 6 anos. A implantação do EF de nove anos exige uma série de mudanças administrativas, de estrutura das escolas, pedagógicas e financeiras para que esta etapa da educação básica tenha êxito. No capítulo anterior, tratamos da organização pedagógica da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em função da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos com vistas a uma transição sem ruptura de forma sequencial e orgânica. Neste momento, é preciso que se reflita sobre o que realmente mudou, e se a mudança trouxe melhorias para a escola.

Devido a desigualdade social e a desigualdade educacional, tratadas no capítulo primeiro, diante dos problemas sociais, econômicos e culturais, o Brasil registra o índice de 14.105 milhões de pessoas analfabetas em 2009, sendo que, de 2005 para 2009 este índice caiu apenas 1,5%, de acordo com os dados do Relatório de Observação nº 4 sobre “As desigualdades na escolarização no Brasil” (BRASIL, 2010). Esse grupo de indivíduos, que na maioria das vezes, frequentaram a escola, não se apropriam de forma eficaz do processo de alfabetização com letramento, passam anos dentro do espaço escolar, dentro da sala de aula, mas, mal sabem ler e escrever e tampouco interpretar.

3.1 Ensino Fundamental: mudanças e seus reflexos sobre a Educação Infantil

Em face das mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, nota-se em várias realidades um rompimento no percurso formativo da Educação Infantil, objeto de críticas de muitos estudiosos da relação entre as respectivas etapas da Educação Básica, aqui são lembradas (Quadros 1, 2, 3), entre elas a alteração da lei, mudança na nomenclatura de série para ano, a separação do Ensino Fundamental dois ciclos

sendo Ciclo I – 1º ano ao 5º ano e– 6º ano ao 9º ano. Em síntese, o Quadro 1 mostra o que altera na lei, ao determinar a ampliação do EF para nove anos em função da inserção de crianças aos 6 anos nesta etapa. Já o Quadro 2 diz respeito às implicações que correspondem a referida alteração.

Quadro 1 - Alteração na Redação

REDAÇÃO ANTERIOR (Lei nº 11.114/05)	REDAÇÃO EM VIGOR (Lei Nº 11.274/06)
Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação da Lei nº 11.114, de 2005)	Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação da Lei Nº 11.274/06.02.2006)

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação (2009, p. 12).

Quadro 2 - Representação da equivalência desta alteração.

Nomenclatura 8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
	1º ano	6 anos
1º série	2º ano	7 anos
2º série	3º ano	8 anos
3º série	4º ano	9 anos
4º série	5º ano	10 anos
5º série	6º ano	11 anos
6º série	7º ano	12 anos
7º série	8º ano	13 anos
8º série	9º ano	14 anos

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação (2009, p. 12).

O Quadro abaixo representa como os processos educativos se organizam em ciclos, de modo que a avaliação das aprendizagens consolidadas se realiza ao longo do ciclo. Interessante ressaltar que, muitas vezes, trata-se de um marco temporal que não necessariamente ocorre na prática, considerando as diferentes realidades e condições escolares de desenvolvimento.

Quadro 3 - Divisão em ciclos Ensino Fundamental

Ciclo I	Ciclo I	Ciclo I	Ciclo I	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo II	Ciclo II	Ciclo II
1º série	2º série	3º série	4º série	5º série	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Maraschin, Marcon e Zanatta (2015) citando Kramer ao referir-se às mudanças no Ensino Fundamental com otimismo na garantia da continuidade na transição da Educação Infantil para os anos iniciais, atentando-se “para a organização, os conteúdos, a avaliação e acompanhamento processual que constitui a referência o processo de aprendizagem.” (KRAMER *apud* MARASCHIN; MARCON; ZANATTA, 2015, p. 36). Assim, as experiências de desenvolvimento e aprendizagem qualificadas são determinantes para a articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pontos que exigem muita atenção o movimento de consolidação do educar e cuidar, princípios fundamentais, não só no início da escolarização, mas para toda educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e suas modalidades. A ênfase nesses princípios de cuidar, brincar e educar se associam ao ensinar, mas de forma criteriosa que assegure às crianças a aprendizagem, considerando que o primeiro ano é o início do processo de alfabetização, seguido por mais dois anos para a consolidação deste ciclo. Atenção aos aspectos essenciais da infância, pois, o ingresso da criança de seis anos na escola.

A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, que se torna um direito a ser garantido em instituições educacionais, ou seja, creches e pré-escolas, que em princípio, esteve vinculada às práticas de assistencialismo social, as crianças eram atendidas nessas instituições enquanto os pais trabalhavam, em caráter assistencial, desvinculados de práticas pedagógicas de desenvolvimento. Institucionaliza sob as condições precárias de existência, em espaços inadequados, precariedade de materiais pedagógicos, ausência de qualificação de profissionais da educação.

Considerando as experiências construídas pelas crianças no ambiente familiar, estas devem ser articuladas às propostas pedagógicas de modo que tais experiências sejam ampliadas e diversificadas, consolidando, novas aprendizagens. A heterogeneidade que caracteriza os diferentes grupos de crianças e seus mais diversos contextos sociais, culturais e familiares, é um dos desafios para os profissionais da Educação Infantil que precisam organizar múltiplos espaços, tempos e ambientes dinâmicos na tentativa de reconhecer as diferentes necessidades e subjetividades envolvidas no processo de desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, a articulação entre as experiências de aprendizagem da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, é um ponto importante, de modo que

esse processo de transição seja o mais natural possível. Em caráter de continuidade, constata-se “[...] a necessidade de integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, principalmente, na transição entre o último ano da pré-escola e o primeiro do fundamental” (CORREA, 2011, p. 115).

A existência do diálogo entre os processos de aprendizagem e a compreensão do trabalho específico para cada grupo etário torna possível a articulação dos processos formativos. A articulação deve ser concebida e assumida com o objetivo de realizar a transição sem rupturas um exercício ético pedagógico, o reconhecimento da infância como processo e a sua condição histórica e cultural. Para realizar-se como tal, torna-se imprescindível que a escola reconheça a importância dos jogos, do brinquedo e da brincadeira, pois a ludicidade dessas atividades contribui no desenvolvimento infantil de forma decisiva.

Retomando o Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010, em relação aos princípios da sequencialidade e da organicidade, estabelece:

Atende-se à dimensão orgânica quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada uma das três etapas de escolarização da Educação Básica e das fases que as compõem, sem perda do que lhes é comum: as semelhanças, as identidades inerentes à condição humana em suas determinações históricas e não apenas do ponto de vista da qualidade da sua estrutura e organização. Cada etapa do processo de escolarização constitui-se em unidade, que se articula organicamente com as demais de maneira complexa e intrincada, permanecendo todas elas, em suas diferentes modalidades, individualizadas, ao longo do percurso do escolar, apesar das mudanças por que passam por força da singularidade de cada uma, bem assim a dos sujeitos que lhes dão vida.

Atende-se à dimensão sequencial quando os processos educativos acompanham as exigências de aprendizagem definidas em cada etapa da trajetória escolar da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), até a Educação Superior. São processos educativos que, embora se constituam em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos estudantes, inscritos em tempos e espaços educativos próprios a cada etapa do desenvolvimento humano, inscrevem-se em trajetória que deve ser contínua e progressiva (BRASIL, 2010, p. 14).

Desse modo, as dimensões orgânica e sequencial das etapas e modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, necessita de uma ação coordenada e colaborativa. A autonomia dos sistemas de ensino pressupõe “o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, de regulamentação normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional,

respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais” (BRASIL, 2010, p. 14). Logo, a articulação dessas dimensões poderá garantir a qualidade e a unidade do projeto educacional pretendido.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação, articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Para tanto, a escola se sente desafiada a compreender o ciclo da infância como uma etapa interdependente, com articulação entre os três anos, com uma organização pedagógica sequencial, especialmente em relação à alfabetização com letramento, condição fundamental para o sucesso escolar do estudante. Diante desse cenário de mudanças, Nascimento (2007) reconhece alguns desafios:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!” Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Nesse caso, existem diversas possibilidades de promover a aprendizagem das diferentes linguagens, mas a proposta pedagógica deve atender, principalmente, às necessidades das crianças.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, e sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

De modo complementar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam em seu Art. 8 que:

[...] garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à confiança, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 02).

As expectativas da escola em relação às crianças que chegam, ao Ensino Fundamental residem, principalmente no reconhecimento de cores, números e o próprio alfabeto a partir do trabalho realizado anteriormente. A ausência de articulação entre os processos educativos, especialmente, da Educação Infantil com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para os altos índices de analfabetismo funcional e reprovação em anos de escolaridade posteriores.

Torna-se pertinente evidenciar que os processos de aprendizagem devem oferecer aos sujeitos experiências de aprendizagem ao longo do percurso formativo, por meio de atividades significativas visando a promoção do desenvolvimento das capacidades humanas. Compete à escola, pois, organizar didaticamente as diferentes áreas do conhecimento permeadas por princípios éticos, estéticos e políticos visando à formação integral e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para tanto, Maraschin, Marcon e Zanatta (2015, p. 25) é condição também de sucesso as condições de equidade e qualidade:

Melhorar as condições de equidade e qualidade na educação básica, estruturar o novo ensino fundamental e assegurar o ingresso, com tempo de aprendizagens na e para a alfabetização [...] que efetivem os processos transitórios da vida humana, dentro dos processos de escolarização, como compromissos éticos de ordem afetiva, pedagógica, administrativa, ética, estrutural, entre outras (MARASCHIN; MARCON; ZANATTA, 2015, p. 24).

Nesse sentido, a articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental envolvem vários fatores desde o acolhimento, a inserção e iniciação em conceitos mais complexos, novos sujeitos de convivência, organização do espaço, entre outros. O fazer docente marca as relações construídas na aprendizagem das crianças de modo permanente.

Temos defendido a ideia de que participar, brincar e aprender são necessidades e direitos da criança que devem ser garantidos na escola, com a função de oportunizar a apropriação dos elementos da cultura em qualquer momento do desenvolvimento e da formação do sujeito. (QUINTERO; CARVALHO *apud* MARASCHIN; MARCON; ZANATTA, 2015, p. 26).

Tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, atividades lúdicas não devem ser limitadas em função das aprendizagens dos conteúdos, pois como já evidenciado, o brincar, o brinquedo e a brincadeira são mediadores da aprendizagem relevante, do desenvolvimento das crianças, em qualquer idade ou sua faixa etária. A linguagem escrita e a leitura devem também estar presentes nas atividades pedagógicas coerentes com os interesses, necessidades, desafios e possibilidades das crianças em dimensão e complexidade.

Com a expansão da Educação Básica, houve a reestruturação do trabalho docente para atender às crianças que entraram mais cedo para a escola. Logo, importa ressaltar a importância da formação continuada de profissionais que vão atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental de modo que reconheça as aprendizagens consolidadas para promover a vinculação, ampliação e complexificação destas para minimizar as mudanças que afetam o desenvolvimento infantil.

Há um processo de adaptação envolvido nesse período de mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tanto para a criança quanto para o professor que precisa encontrar uma direção para favorecer os diferentes níveis de desenvolvimento. Os conflitos que surgem geram contradições quanto às funções, estruturas e relações interpessoais. Insistimos, pois, que a construção de um diálogo entre tais etapas da educação ainda é o caminho para a articulação dos processos formativos envolvidos.

Na busca pela articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entendemos que a intencionalidade será essencial para a qualidade do trabalho pedagógico. Por isso,

[...] a certeza de que tanto o espaço quanto a rotina por si sós não transformam e não qualificam o trabalho pedagógico. É o educador (ou professor) e a intencionalidade que coloca em seu trabalho que definem essa qualificação [...] as possibilidades existem e são muitas, tantas quantos os limites encontrados. Buscar alternativas para superá-los, partindo-se de princípios uma prática intencional e comprometida com a criança que tem direito a uma educação de qualidade: ao brincar, ao interagir, ao se comunicar num espaço que lhe permita descobrir e apreender o mundo, para, então, quem sabe, transformá-lo (SILVA; CUNHA *apud* OSTETTO, 2000, p. 47-48).

Para tanto, a proximidade da escola com a família poderá possibilitar situações de integração entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental na busca por propostas conjuntas que mobilizem esforços em prol da

organização dos espaços da escola, tempos e, principalmente, a valorização das brincadeiras.

Portanto, torna-se fundamental enfatizar a necessidade de repensar a organização das práticas, tempos e espaços das instituições alfabetizadoras com vistas para a diversidade das infâncias existentes. A aprendizagem significativa da leitura e da escrita é a forma mais adequada o desenvolvimento de tais atividades cognitivas, atentando-se para as peculiaridades e experiências das crianças que chegam ao Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental destacam a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem a ser absorvido da Educação Infantil.

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar [...] tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013, p. 121).

Nessa perspectiva, cabe à escola reconhecer os conhecimentos já construídos pela criança, partindo destes para a construção de novos. Importa salientar que o processo de alfabetização que marca essa transição da EI para o EF, não se inicia no 1º ano do EF, mas está em plena atividade. Além disso, as aprendizagens não se consolidam ao final deste ano letivo, mas ao longo dos Anos Iniciais, especialmente com a ampliação de práticas de linguagem, experiências estéticas e “[...] relações do sujeito entre si, com a natureza, a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (BRASIL, 2017).

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, reconhecendo a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e

representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. (BRASIL, 2017).

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos exige uma série de mudanças administrativas, de estrutura das escolas, pedagógicas e financeiras para que esta etapa da educação básica tenha êxito. Evidenciamos que, no início da escolarização do ingresso da criança de seis anos na escola, há necessidade de dar atenção aos aspectos essenciais da infância, assim, o cuidar, o brincar, o educar se associam ao ensinar, mas de forma criteriosa que assegure às crianças a aprendizagem, considerando que no primeiro ano, intensifica-se o processo de alfabetização, seguido por mais dois anos para a consolidação deste ciclo. Segundo o Plano Nacional de Educação, aprovado 2014, estabelece vinte metas e suas respectivas estratégias, visando a melhoria da qualidade da educação no país, entre elas a Meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Esta é outra questão que desafia o educador e a escola como um todo, já que compreender o ciclo da infância como uma etapa interdependente, com articulação entre os três anos, com uma organização pedagógica sequencial, especialmente em relação à alfabetização com letramento, é fundamental para o sucesso escolar do aluno, outrossim, o que determina o Parágrafo 1º do Art. 30:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizeram opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção (BRASIL, 2010).

Contudo, em seu Art. 27, Parágrafo 1º, adverte que

Devem, portanto, adotar providências necessárias para que a operacionalização do princípio de continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2010).

Ao invés de incluir a criança de seis anos e tratá-la como tal, respeitando-se o seu nível de desenvolvimento, as escolas, principalmente, os particulares, estão transferindo para as crianças da Educação Infantil, de três, quatro e cinco anos, atividades e exercícios que não são adequados nem para as crianças de sete anos. Temos defendido a ideia de que participar, brincar e aprender são necessidades e direitos da criança que devem ser garantidos na escola, com a função de oportunizar a apropriação dos elementos da cultura em qualquer momento do desenvolvimento e da formação do sujeito. (QUINTERO; CARVALHO *apud* MARASCHIN; MARCON; ZANATTA, 2015, p. 26).

Tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, atividades lúdicas não devem ser limitadas em função das aprendizagens dos conteúdos, pois como já evidenciado, o brincar, o brinquedo e a brincadeira são mediadores da aprendizagem relevante, do desenvolvimento das crianças, em qualquer idade ou sua faixa etária. A linguagem escrita e a leitura devem também estar presentes nas atividades pedagógicas coerentes com os interesses, necessidades, desafios e possibilidades das crianças em dimensão e complexidade.

Há um processo de adaptação envolvido nesse período de mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tanto para a criança quanto para o professor que precisa encontrar uma direção para favorecer os diferentes níveis de desenvolvimento. Os conflitos que surgem geram contradições quanto às funções, estruturas e relações interpessoais. Insistimos, pois, que a construção de um diálogo entre tais etapas da educação ainda é o caminho para a articulação dos processos formativos envolvidos. busca pela articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entendemos que a intencionalidade será essencial para a qualidade do trabalho pedagógico. Por isso,

[...] a certeza de que tanto o espaço quanto a rotina por si só não transformam e não qualificam o trabalho pedagógico. É o educador (ou professor) e a intencionalidade que coloca em seu trabalho que definem essa qualificação [...] as possibilidades existem e são muitas, tantas quantos os limites encontrados. Buscar alternativas para superá-los, partindo-se de princípios uma prática intencional e comprometida com a criança que tem direito a uma educação de qualidade: ao brincar, ao interagir, ao se comunicar num espaço que lhe permita descobrir e apreender o mundo, para, então, quem sabe, transformá-lo (SILVA; CUNHA *apud* OSTETTO, 2000, p. 47-48).

Para tanto, a proximidade da escola com a família poderá possibilitar situações de integração entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental na busca por propostas conjuntas que mobilizem esforços em prol da organização dos espaços da escola, tempos e, principalmente, a valorização das brincadeiras.

Portanto, torna-se fundamental enfatizar a necessidade de repensar a organização das práticas, tempos e espaços das instituições alfabetizadoras com vistas para a diversidade das infâncias existentes. A aprendizagem significativa da leitura e da escrita é a forma mais adequada o desenvolvimento de tais atividades cognitivas, atentando-se para as peculiaridades e experiências das crianças que chegam ao Ensino Fundamental.

[...] não seria adequada a alunos do EF mesmo quando o ingresso ocorria aos 7 anos de idade, no caso da EI, ela nos parece totalmente inadequada. O que queremos enfatizar, pois, é que essas práticas não são uma decorrência direta dessa nova organização etária, mas ao contrário, ocorrem desde há muito e têm sido objeto de crítica também já algum tempo (CORREA, 2011 p. 112).

Nesse sentido, é preciso zelar pela articulação da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, “assumindo as influências múltiplas que marcam as continuidades e discontinuidades presentes no desenvolvimento e aprendizagens humanas” (MARASCHIN; MARCON; ZANATTA, 2015, p. 34). Para tanto, se fazem necessárias práticas educativas que respeitem, sobretudo, a infância e suas especificidades. Sugiro citar vários documentos que tocam sobre essa articulação ou transição (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, DCNEI, DCNEF). Neste último documento há um trecho muito importante que fala sobre “a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 121). Por isso,

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar, manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013, p. 121).

Portanto, a antecipação do ingresso obrigatório no Ensino Fundamental refletiu inclusive na forma de organização e nas práticas educativas tanto da EI quanto do EF.

Dessa forma, torna-se importante reconhecer as possibilidades de articulá-las de modo que as crianças sejam respeitadas em suas especificidades e aprendizagens.

3.2 Construindo a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafio e possibilidades

A adoção de novas políticas, sem consideração aos problemas crônicos que a escola brasileira enfrenta, desde longa data, sem alterar a estrutura da escola, o acréscimo de um ano de escolarização poderá acrescentando mais do mesmo ao aumentar em um ano a duração do EF.

No contexto da Educação Básica, a Educação Infantil e Ensino Fundamental reafirma-se o princípio a indissociabilidade entre cuidar e educar no processo educativo. Isso significa que o atendimento de crianças, seja na creche (idade entre zero e três anos) ou pré-escola (idade entre quatro e cinco anos), além das necessidades básicas, há um currículo em movimento, isto é, práticas pedagógicas que auxiliam em seu desenvolvimento. Para tanto, interações e brincadeiras são as experiências de aprendizagem fundamentais na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, verbos que indicam o compromisso com as aprendizagens fundamentais para a vida em sociedade.

Exige-se, pois, a intencionalidade para com as crianças de conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 39).

Considerando as especificidades de cada nível de ensino, as brincadeiras e interações continuam igualmente importantes para o desenvolvimento infantil. Entretanto, os anos iniciais do Ensino Fundamental se ocupam do processo de alfabetização das crianças. O que está em voga é a importância desse processo se

iniciar ainda na pré-escola. Isso não significa substituir as atividades específicas da Educação Infantil, e sim permitir-lhes a aquisição de novos conhecimentos dentro de seu processo educativo e condições para tal. O Ensino Fundamental de 9 anos se tornou meta progressiva da educação nacional é diminuir os índices de evasão escolar e repetência.

Os estudos realizados para desenvolver essa pesquisa evidenciam que mesmo que a legislação tenha estabelecido um prazo para os sistemas implantarem o Ensino Fundamental de 9 anos com matrícula aos 6 anos. A determinação da idade não foi à primeira vista pensada em sua complexidade, o que gerou críticas. Na Educação Infantil, mesmo a criança estando no processo de aprendizagem, ela não é obrigada a aprender a ler e escrever, mas, com a entrada no Ensino Fundamental, ela terá mais atividades que irá sobrecarregá-la, com obrigações que ainda não é para sua faixa etária. Com tanta cobrança, a criança de seis anos poderá vir a sentir desmotivada ou fracassada e perder a vontade de aprender; não se pode exigir da criança de seis anos uma conduta semelhante ao de uma criança de sete anos completos.

Subsequente e interligado, o Ensino Fundamental deve dar continuidade a esse percurso educativo, assegurando a aprendizagem dos anos anteriores, a consolidação dos conteúdos curriculares, a ampliação das práticas de linguagem, das experiências estética e intercultural e, acima de tudo, desenvolver a autonomia intelectual. Aprovada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular contempla tais aspectos e afirma que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 59).

Dessa forma, valorizar situações lúdicas de aprendizagem, a fim de que se efetive a necessária articulação dos processos educativos com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Progressivamente, devem surgir novas formas de perceber o mundo, possibilidades de rever hipóteses construídas, elaborar conclusões

na construção de conhecimentos, uma vez que garante condições de sucesso no processo de aprendizagem.

Essa mudança afeta diretamente as crianças e exige cuidado por parte dos educadores. As crianças precisam de mais tempo para brincar, desenhar, cantar músicas, interagir com o outro, ir ao parque, ouvir histórias, e isso, deve ser levado em conta ao ser ingressado no Ensino Fundamental. É importante tornar as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levar à participação ativa dos alunos. Ainda há muito que planejar e estudar para que, com esta medida, se melhorem as condições de igualdade e de qualidade da educação. Outrossim, “na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade do caráter lúdico da aprendizagem (BRASIL, 2010).

Acrescenta a essa investigação a continuidade de estudos sobre os aspectos aqui tratados, mas com vistas a compreender as ideias, os aspectos curriculares, as distinções de estruturação da BNCC em relação à Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois influenciam diretamente nos modos de transição entre uma etapa e outra. Sendo a Base Nacional Comum Curricular um documento de caráter normativo e mandatório, aprovado em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 08).

Nesse trecho, é possível identificar que o papel da BNCC é definir as aprendizagens julgadas essenciais na formação comum básica para cada etapa da Educação Básica. Será o currículo o responsável pelas adequações de acordo com a realidade de cada sistema de ensino. Por isso,

A Educação Infantil tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36).

Com isso, a BNCC reconhece as possibilidades de desenvolvimento na EI. Suas relações com o processo de escolarização no EF são assim contempladas:

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

Nessa perspectiva, quando a etapa da Educação Infantil se encerra e inicia-se outra, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é preciso atenção a essa transição, muitas vezes, complexa para a criança e a família, pois pode ser vista como um momento de ruptura. As instituições de ensino precisam lembrar que a criança não deixa de ser a criança quando passa a ser estudante. A dissociação é equivocada e pode causar consequências no desenvolvimento da criança. Sobre essa relação, Kramer (2007) afirma:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso [...]. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos [...]. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2007, p. 20).

Apesar de o MEC à época, ter publicado vários documentos sobre Ensino Fundamental de nove anos com teóricas e práticas, a implantação do aumento da escolaridade ainda é muito mal interpretada. Como por exemplo: ao invés de incluir a

criança de seis anos e tratá-la como tal, respeitando-se o seu nível de desenvolvimento, as escolas, principalmente, os particulares, estão transferindo para as crianças da Educação Infantil, de três, quatro e cinco anos, atividades e exercícios que não são adequados nem para as crianças de sete anos. É fundamental entender que as crianças são sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais no processo de antecipação do ingresso obrigatório no Ensino Fundamental. Portanto, faz-se necessário que as instituições de EI e EF se comprometam com em oferecer condições reais e dignas de viver a infância e suas possibilidades de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados para a construção desta monografia, foi possível constatar que a organicidade da Educação Básica perpassa necessariamente pela articulação entre suas etapas e, especificamente, pela articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, objeto deste trabalho. A educação escolar compreendida como direito social a ser garantido em instituições escolares, deve acontecer, de modo que está conduza os sujeitos a apropriar-se dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, reconhecê-los em seu cotidiano, utilizá-los na resolução de problemas, inclusive na compreensão da realidade.

Em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade social, nota-se que o direito à educação escolar é comprometido e as condições sociais de existência dificultam o acesso e a permanência na escola. Isso justifica os altos índices de evasão escolar, as altas taxas de repetição, naturalizam e intensificam as desigualdades educacionais entre grupos definidos por raça e condições socioeconômicas familiares, entre outras consequências. Nesse contexto, as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais estão diretamente associadas entre si, bem como a dualidade da educação que permanece diferenciando as práticas pedagógicas e os objetivos de aprendizagem e compromete o princípio democrático da educação.

Ao pensar o percurso da implementação das mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, com a antecipação da matrícula aos 6 anos, reconhecemos o distanciamento pedagógico entre as experiências de aprendizagem da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Isso não contribui de forma qualificada para a formação das crianças brasileiras. Pelo contrário, nota-se uma ruptura com as concepções pedagógicas de infância e suas necessidades, passando para a intensificação do processo de alfabetização de modo desarticulado com a sua condição de criança. Diante da mudança de rotina e das novas relações de ensino e aprendizagem, é preciso que o professor estabeleça a continuidade das aprendizagens, de forma significativa e progressiva.

Nessa perspectiva, consideramos primordial que o Projeto Político-Pedagógico da escola seja o instrumento que assegura a integração curricular entre as etapas da Educação Básica, não somente para compor um todo orgânico, como também orientar

na prática, a articulação entre os objetivos de aprendizagem a partir dos conhecimentos construídos.

Reafirmando que, pensar a infância no Ensino Fundamental, na escola e na sala de aula é sempre desafiador, pois, ao longo da história, pouco se tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras constitutivas do projeto. Essa prática acontece, pelo motivo de, muitas vezes, a escola ficar presa ao conceito de etapa em sua tradição burocrática e não ao desenvolvimento de quem está nesta etapa, nesse caso em especial, uma criança de 6 anos de idade.

A antecipação do ingresso obrigatório no Ensino Fundamental representa um avanço à medida que se propõe garantir o pleno desenvolvimento da criança, a continuidade de seu processo de aprendizagem e as vivências das brincadeiras, fantasias, manifestações artísticas, inclusive o que Arelaro, Jacomini e Klein (2011) denomina de ócio criativo. A criança continua sendo criança ao entrar no Ensino Fundamental. Portanto, não se deve desconsiderar a importância dessas atividades pedagógicas para a construção de conhecimento, pois é uma possibilidade de articulação entre as experiências de aprendizagem da EI e do EF.

Não se trata, pois, de uma simples adaptação no currículo das etapas da Educação Básica, tampouco adequações que permitam o acolhimento da criança que foi deslocada da etapa de ensino. É preciso atentar-se para a obrigatoriedade da matrícula aos 6 anos, enquanto possibilidade de ampliação do direito à educação e consequente responsabilidade constitucional na oferta de vagas suficientes a todas as crianças, no atendimento de qualidade e infraestrutura adequada. Ademais, importa considerar a reorganização pedagógica e didática na série inicial do EF, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, na promoção da autoestima dos alunos e no estabelecimento de condições necessárias na garantia do direito à educação de qualidade.

Dessa forma, parafraseando Arelaro, Jacomini e Klein (2011), a escola deve trabalhar pedagogicamente para a minimização do impacto que a criança sente em uma dinâmica de escolarização diferente do processo educativo realizado na pré-escola, dadas as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, marcadas por continuidades e descontinuidades na integração das práticas educativas. Por isso, as brincadeiras devem ser promovidas e não reduzidas em função do tempo de estudo. Reitera-se aqui que rupturas drásticas comprometem o processo de aprendizagem das crianças e a LEI não deve preparar as crianças para

o ingresso no EF. Ressalta-se a possibilidade de articular ambas as etapas de educação, de modo que as práticas educativas reconheçam e respeitem a infância e suas especificidades.

Em síntese, compreendemos que a educação escolar básica está organizada em etapas que devem ser articuladas entre si para efetivar a organicidade e a totalidade do processo formativo. O distanciamento pedagógico deve ser superado, de modo que as mudanças ocorridas com a inserção obrigatória de crianças com 6 anos no Ensino Fundamental não impeçam a relação orgânica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas numa perspectiva de continuidade, concebe a educação básica enquanto direito social de todos aos conhecimentos universais, formalizados na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARELARO, Lisete Regina; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37. n. 1, jan./abr. 2011, p. 35-51, Universidade de São Paulo.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Pesquisa qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Boston: Allyne Bacon, 1982.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação [2001]**. Congresso Nacional. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: nov. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União** Brasília, 06 fev. 2006.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, set. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n. 07/2010, de 07 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5367&Itemid=>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n. 11/2010, de 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental#o-ensino-fundamental-no-contexto-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 set. 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

CARDONA, Maria João. Falando de transições: entre educação de infância e a escola. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 2, p. 311-322, maio/ago. 2014.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro et al. Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. **Educere**. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017 (XIII Congresso Nacional de Educação).

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implementação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./ abr. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**. Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ ago. 2008.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga. **O ensino fundamental de 9 anos: desafios à didática e às práticas pedagógicas**. In: XIV ENDIPE – Trajetórias e Processos de

Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, 2012, Porto Alegre, RS. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, 2008.

FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva; GRECO, Maria Terêsa Cabral; CARDOSO, Rosinete Costa Fernandes. Ensino Fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento. In: **IX ANPED SUL**. Tubarão, SC, 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - UNISUL.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais**. Brasília, 1994.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 131-147, set. 2017.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

INEP. **Censo Da Educação Básica 2019**. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEEP). Ministério da Educação. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>> Acesso em: 28 nov. 2020.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24.

MARASCHIN, Maria Lucia Marocco; MARCON, Vera Inês; ZANATTA, Joana. O processo de transição da educação infantil para anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. **Educere**, Paraná, p. 22-40, 2015 (Congresso Nacional de Educação - PUCPR).

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RONSONI, Marcelo Luis. **Ensino Fundamental de nove anos**: desafios políticos e pedagógicos em sua implantação. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2008. (Simpósio Nacional de Educação).

UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Fora da escola não pode**: o desafio da exclusão escolar. 1. Ed. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<http://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/unicef_foradaescolanaopode_2013.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

UNICEF. Pobreza na infância e na adolescência. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf >. Acesso em: 18 nov. 2020.