

Luci Mary Duso Pacheco
Lia Machado dos Santos

Organizadoras

DIREITO EDUCATIVO: REFLEXÕES CONVERGENTES



Frederico Westphalen
2023

CAPÍTULO 2

O HIATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENTRELUGAR ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Simone Soares Rissato

Inicialmente considero relevante apresentar aos leitores que os conceitos teóricos trazidos nesse capítulo foram contemplados a partir da estrutura de uma Dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus Frederico Westphalen, com o título: “O Entrelugar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o Desenvolvimento da Criança”, a qual foi construída sob a orientação e eficaz direcionamento da Profa. Dra. Lucí Mary Duso Pacheco.

A partir dessa apresentação, venho discutir os aspectos que envolvem o “entrelugar”, que constitui a saída da educação infantil para a entrada no ensino fundamental, ou seja, um tempo de transição, transformação e mudanças para a vida das crianças e que por vezes ganha um contexto de maior complexidade, influenciando em certos bloqueios toda a vida escolar das crianças.

Nosso contexto de análise sobre o tema entrelugar, este esteve sempre relacionado com a necessidade de compreender os caminhos consolidados pela

criança no seu ingresso na escola e as transições que ocorrem ao sair da educação infantil e iniciar uma nova jornada no ensino fundamental. Para essa discussão, fomos buscar subsídios teóricos e práticos a partir de uma pesquisa de campo no Município de Rondonópolis, interior do Estado de Mato Grosso, para construção de conhecimento amplo para entendermos os aspectos que entrelaçam esse período de transição escolar e, ainda, como as Políticas Públicas Educativas estão atuando nesse contexto.

Quando buscamos traçar um conceito sobre o entrelugar, é importante que possamos referenciar Bhabha (2016), teórico que traz essa etapa enquanto fronteira entre diferentes lugares, ou seja, é um lugar de passagem em que o indivíduo transita para um outro lugar. Quanto ao entrelugar, nossa referência é o caso da mudança da educação infantil para o ensino fundamental, período em que as crianças vivenciam novas experiências e percepções no campo do espaço escolar, do contexto de ensino e de aprendizado, no campo psicológico e nas relações vivenciadas.

Nessa perspectiva, é importante pontuar que o entrelugar possui um elo com as vivências das crianças, os aspectos que envolvem o contexto escolar e, ainda, com a cultura presente naquele ambiente, em que o desenvolvimento e a transição são elementos transformadores na vida dos estudantes e influenciam o olhar para a escola, seus ensinar e aprender e as relações existentes.

A verdade é que a escola não é somente a segunda instituição de que a criança participa, mas é, ainda, um ambiente de transformações contínuas, que influenciam diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, como é o caso da evolução/revolução tecnológica vivenciada no cotidiano. Além disso, na escola as relações das crianças com seus pares e com seus professores e a intensidade do que é sentido e expresso são construídas em um quadro, que é um ambiente de fronteira.

Cabe mencionarmos a compreensão de Santos (2010) segundo a qual esse período ou processo de fronteira precisa ser cuidado nas escolas, pois as mudanças originam novos contextos em que as crianças podem não se ajustarem, gerando elementos de transformação no campo emocional e

psicológico dos pequenos, o que pode influenciar em sua relação com a escola. Nesse ambiente de transformação, Freire (2015) aponta que é importante a existência de um “olhar sensível” das professoras para com as experiências dos alunos e para a necessidade de construir uma prática pedagógica que possibilite às crianças atravessar a fronteira fortalecidas pelo “agir sensível” das professoras.

Nesse momento da leitura, você deve estar questionando por que ela fala “professoras” e, nesse instante trazemos a informação de que, de acordo com o site do Ministério da Educação (MEC) (2021, p. 2), o Censo Escolar de 2020 observa que: “[...], as mulheres são maioria entre os 2.189.005 docentes da educação básica. Na educação infantil, elas representam 96,4%; nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, correspondem, respectivamente, a 88,1% e 66,8%; e, no ensino médio, elas representam 57,8% do total de docentes.” Ou seja, as professoras contemplam a mais relevante parte de nossas pesquisas e, por isso, no decorrer deste capítulo, ao nos referirmos às protagonistas do contexto da mediação escolar, referenciaremos as “professoras” no contexto da expressão feminina.

Por esse motivo, ao adotarmos a flexão no feminino - professoras -, não temos a intenção de qualquer forma de discriminação, por termos consciência da existência de professores do sexo masculino na educação infantil e no ensino fundamental; todavia, como podemos ver, segundo dados do próprio MEC, a grande maioria são mulheres, e isso pode, inclusive, estar relacionado com o fato de que o objetivo das primeiras creches era ter um local de cuidado das crianças e por isso as mulheres, devido ao contexto de cuidado maternal, eram as que assumiam esse papel majoritariamente.

Voltando ao centro de nosso estudo, que contempla a observação acerca das políticas públicas para o período do entrelugar entre a educação infantil e o ensino fundamental, recorreremos a um importante argumento sobre a influências das políticas educativas na vida escolar das crianças, quando o período escolar passou de 8 para 9 anos e as crianças passaram a entrar no ensino fundamental aos seis anos.

Ao discorrerem sobre legislação ou políticas educativas, Paz e Oliveira (2007) deixam claro que, além da idade de acesso à escolarização (tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) trazem outros importantes temas a tratar, como os princípios éticos que estão presentes em cada uma das etapas escolares e o fato de que é preciso ter um olhar sensível e acolhedor para as crianças em cada uma das etapas. No entanto, ainda é necessária maior amplitude nas políticas públicas que contemplam o entrelugar.

Durante o nosso estudo, foram considerados os diferentes fatores presentes na vida das crianças no período de transição da educação infantil para o ensino fundamental, desde as relações com seus pares até os novos professores, as mudanças nos processos metodológicos e didáticos-pedagógicos e a dificuldade de adaptação de um tratamento infantilizado para um processo de adultização, mesmo em tenra idade (com apenas seis anos).

Dessa forma, trazemos um interessante entendimento de Dias e Campos (2015), que consideram que a legislação educativa pode ter gerado um problema quando levou crianças de seis anos para o ensino fundamental, que é um período mais adultizado da etapa escolar, e pode gerar limitações na adaptação das crianças, pois na educação infantil possuem seu aprendizado a partir das relações do brincar com seus pares, do lúdico e da afetividade com as professoras - fatores esses diferentes do ensino fundamental, em que a postura pedagógica é menos lúdica e, por isso, menos clara e motivadora para as crianças.

Ao buscarmos a compreensão sobre as políticas educativas, é importante mencionarmos a proposição que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tenciona o fato de que o entrelugar, ou seja, o período de transição entre a educação infantil para o ensino fundamental seja executado de forma tranquila e clara para a criança, sem choque ou rupturas abruptas que possam influenciar negativamente em sua relação com o aprendizado escolar. Assim, considerando o fato de que a BNCC entende que crianças com seis anos ainda estão em um processo essencialmente lúdico em sua construção cultural e social, Dias e Silva

(2016) associam a importância de as professoras trabalharem com o lúdico nesse período escolar transitório.

Ainda observando os textos legais sobre a educação das crianças, a Lei nº 12.796/2013 disciplinou a obrigatoriedade de crianças com apenas quatro anos de idade ingressarem na educação básica, o que, de acordo com diferentes estudiosos, como Paz e Oliveira (2017), pode ser complexo no contexto escolar, dificultando as vivências das crianças pequenas. Contexto este que se torna ainda mais difícil, quando se percebe que a legislação educativa não traz referências ao entrelugar com ações efetivas para a harmonização das crianças nessa transposição da educação infantil para o ensino fundamental.

Ao traçarmos ainda os aspectos legais para a prática educativa, no contexto do ensino fundamental, tem-se a Resolução n. 4/2010, que sinaliza a importância da educação lúdica como instrumento relacional e educativo, de forma a facilitar ao aprendizado das crianças e seu desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Brasil (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) buscam incentivar a formação integral dos alunos, e essa proposta engloba a afetividade e a sociabilidade originadas da prática lúdica. Sob esse viés, adentramos no entendimento de Brasil (1997, p. 67), lei que disciplinou sobre a necessidade da formação integral, a partir da possibilidade de desenvolver as crianças: “[...] cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla dos estudantes.”

Nesse sentido, o que buscamos apresentar neste capítulo é a amplitude e complexidade do entrelugar e as limitações legais em relação a esse período fronteiro, sendo que diferentes teóricos estão discutindo essa importante fase de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. No entanto, o que se observa no Brasil é que ainda existe um processo de limitação dessas discussões à luz das políticas públicas educativas. Além disso, abordamos a complexidade do ensino do entrelugar nos dias atuais.

A complexidade das vivências no entrelugar nos dias atuais

A aprendizagem escolar significativa é difícil de ser alcançada em todos os níveis escolares, mas nossos estudos apontam que para as crianças, especificamente, no entrelugar é algo ainda mais complexo. É compreensível que essa complexidade precisa ser avaliada de uma forma mais ampla, considerando diversos fatores, ainda mais no momento de pandemia da COVID-19, quando a necessidade de trabalhar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) acabou por limitar a atividade dos professores, seja por problemas em sua formação inicial ou continuada, em que o uso dessas tecnológicas na prática pedagógica ainda é frágil. Desse modo, o que consideramos essencial para o entendimento sobre a importância da qualidade da educação no entrelugar está diretamente relacionado aos elementos que estão presentes no cotidiano das escolas e influenciam direta ou indiretamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Consideramos que um dos aspectos de maior complexidade em relação à educação no entrelugar está relacionado com a forma pedagógica na educação infantil quando os estudantes vivenciam de forma lúdica em que brincar, jogar e vivenciar experiências individuais e grupais com seus pares é realizado cotidianamente. No entanto, logo no início do ensino fundamental, com os pequenos de apenas seis anos, é feita uma ruptura, e, como se estivesse em outro ambiente, os pequenos passam a uma prática pedagógica diferente, em que o olhar sensível do professor para a criança é substituído por um olhar técnico e a ludicidade é deixada em segundo plano, adentrando em uma prática pedagógica desmotivadora para o aprendizado escolar.

De acordo com estudos realizados por Martins e Facci (2016), esse despreparo para enfrentar o entrelugar é comum entre pais, professores, diretores e, inclusive, pela própria legislação educativa, que se esquece da importância de cada fase e, ainda mais, dessa fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental quando a criança ainda muito pequena sofre uma ruptura entre um ano escolar e o seguinte, tendo dificuldades para se adaptar

tanto às novas vivências com os professores. Nesse contexto, as relações dos infantes com seus pares e a prática pedagógica e metodológica adotadas, que nem sempre se utilizam do lúdico para a criança dar continuidade ao seu vivenciar escolar e de aprendizado, são fatores que trazem barreiras ao processo nessa transição.

Questionamentos sobre a inserção de crianças com seis anos de idade no ensino fundamental também fazem parte das análises de Kramer *et al.* (2011). Estes consideram que essa antecipação da idade escolar pode não trazer os benefícios planejados, ainda mais porque consideram as fragilidades nas práticas pedagógicas, nos espaços e na comunicação com as professoras. Tal perspectiva ratifica que o entrelugar é um momento que precisa ser trabalhado de forma positiva.

Também salientamos outros aspectos que apontam para a complexidade no entrelugar, como o fato de que, na educação infantil, as crianças vivenciam liberdade no brincar e nas relações com seus pares ou as professoras, não estão sob a égide de regras rígidas de comportamento e de execução de atividades, fatos que podem sobrecarregar emocionalmente as crianças e prejudicar o seu aprendizado.

Certamente o período do entrelugar apresenta-se como um ambiente hostil para a criança e, desse modo, quando a criança entra para o ensino fundamental e necessita internalizar inúmeras formas de ser e de agir, distantes de suas vivências lúdicas presentes na educação infantil, ela passa a apresentar dificuldades em permanecer sentada e ficar em sua carteira. Ademais, como explicam Martins e Facci (2016), podem inclusive passar por um período de estresse, que influencia em suas experiências e vivências escolares.

Na concepção de Kramer *et al.* (2011), o entrelugar ainda é pouco compreendido e tornou-se um lugar de disputa entre as professoras e suas formações (inicial e continuada) e as práticas pedagógicas, bem como apresentam um hiato em relação às políticas públicas educativas. É um período de ruptura que fragmenta a educação básica e gera maior complexidade no processo de aprendizado.

Essa complexidade no entrelugar ganhou uma conotação ainda maior neste período da pandemia da COVID-19, pois as aulas *on-line* são ainda mais limitadas, seja pela dificuldade da alfabetização remota, pelas dificuldades nas práticas pedagógicas ou pelo distanciamento social e de convivência.

A legislação para a Educação Infantil no Brasil e o entrelugar para o Ensino Fundamental

Como já mencionado no presente texto e segundo o que afirmam Nascimento *et al.* (2015), as primeiras instituições que atuavam na pré-escola no Brasil acolhiam crianças entre 3-6 anos e tinham como foco predominante um cuidado assistencialista e pouco educativo. Segundo Dias e Campos (2015), com o perpassar do tempo, observou-se a necessidade de oferecer para as crianças mais do que um lugar para permanência e cuidado, mas oportunizar um ambiente de aprendizado escolar, de modo a trabalhar com o lúdico e a despertar nas crianças o prazer do aprender a aprender, tendo as práticas pedagógicas como elementos mediadores.

Ao compreender a importância do período da infância para o aprendizado escolar e para motivar a criança para as vivências na escola, como explicam Ribeiro *et al.* (2015), foram deixadas as antigas concepções de ambiente assistencialista e somente de cuidado e segurança das crianças, para um ambiente de convivência social e potencializador do aprendizado escolar. Observamos que passou a existir interesse na educação infantil para o aprendizado da criança, porém, continuou uma lacuna no entrelugar, nas políticas públicas educativas e na própria discussão acadêmica. Surgiu esse tema com maior afinco na última década.

Ao trazer os aspectos presentes na legislação, constata-se que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a educação infantil precisa ser trabalhada em um ambiente adequado, sendo que as instalações da escola precisam oferecer aos professores condições adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Além disso, o lúdico deve

ser um dos instrumentos amplamente utilizados, tendo em vista que o brincar e as brincadeiras fazem parte da linguagem e da comunicação das crianças. Soma-se a isso o fato de que, segundo Ribeiro *et al.* (2015), o uso da ludicidade acaba por gerar um quadro favorável para o desenvolvimento integral da criança.

A Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) traz em seu bojo, na seção II em seu artigo 29, a concepção de que o principal objeto da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Isso envolve o desenvolvimento no campo físico, psicológico, intelectual e social, preparando a criança para a vida familiar e em comunidade.

Nas considerações de Zanatta *et al.* (2015), as mudanças ocorridas na educação das crianças nos últimos anos tiveram início quando foram promulgadas duas leis que tratam de forma específica do contexto escolar: a Lei n. 11.114/2005, que trouxe a mudança de oito para nove anos de ensino fundamental, e a Lei n. 11.274/2006, que trata sobre a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental com seis anos de idade. Todavia, esses regulamentos não trazem em sua essência a amplitude da educação infantil e, tampouco, a importância de o período de transição entre uma etapa e outra ser desenvolvida de forma continuada e sem rupturas, inclusive nas práticas pedagógicas.

Ainda sobre as mudanças ocorridas na escolarização básica no Brasil, há a Resolução n. 5/2009, que são as DCNEI, que disciplinam a obrigatoriedade do ingresso da criança na educação infantil a partir dos quatro anos de idade; anterior a essa Resolução, esse ingresso era facultativo. Preleciona o devido texto legal sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental que:

Art. 9º, inciso III – [...] a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental).

Art. 11 - Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 4-5).

Como observamos na Resolução 5/2009, existe uma preocupação (mesmo que superficial) com relação ao período do entrelugar, pois esse período de fronteira gera diferentes sentimentos, ações e reações nas crianças, que podem ser positivos ou negativos, segundo a experiência vivenciada na transição. Esse momento de sair de uma etapa e entrar em outra agrega diversos fatores já comentados nesse capítulo, todavia, percebe-se que a necessidade de dar continuidade ao aprendizado lúdico e ter coerência nas práticas pedagógicas são alguns dos importantes fatores a serem analisados, no contexto das políticas públicas e no cotidiano das atividades escolares.

Cabe, nesse quesito, nosso entendimento de que, a partir da amplitude e complexidade do entrelugar, existe a necessidade de repensar o próprio ensino fundamental de nove anos, ainda mais quando crianças de seis anos sofrem com a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental pelas fragilidades na infraestrutura escolar, nas relações com seus pares e na ruptura de uma prática pedagógica com o lúdico. Observamos que a Resolução 5/2009 indica a necessidade de trabalhar o lúdico no acesso ao ensino fundamental, no entanto, essa não é a realidade da maioria das escolas no Brasil.

Como bem aponta Brasil (2010), existe a necessidade de uma aprendizagem continuada entre a educação infantil e o ensino fundamental, mas esse processo contínuo somente ocorre quando não existem rupturas bruscas de uma etapa para a outra, mas um elo que permite o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança a partir da garantia de uma educação de qualidade em todas as etapas e todas as escolas brasileira.

Na concepção de Dias e Campos (2015), o lúdico é um instrumento que atua como protagonista no aprendizado das crianças, seja no contexto da educação infantil, no processo de entrelugar ou no ensino fundamental, porém, ainda existe resistência de escolas e professores com o uso dessa linguagem no

ensino fundamental, o que acaba por criar uma ruptura no período de transição e etapa, desencantando a criança para o aprendizado escolar. Ainda, segundo o que pontuam Dias e Silva (2016), essa transição deve ocorrer de forma natural e sem cortes que possam gerar um hiato entre a criança e o aprendizado escolar. Desse modo, podemos compreender que a adultização que possa ocorrer no entrelugar e na continuidade do ensino fundamental dificulta a transição de uma etapa para a outra tanto para as professoras quanto para as crianças.

Sobre as políticas públicas educativas, é importante conhecermos as considerações de Trevisan (2018a) sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe em seu bojo legal relevantes aspectos relacionados com as mudanças na educação infantil ao estabelecer o direito de aprendizagem das crianças de zero a cinco anos. O documento também expõe pertinente compreensão acerca da importância de todas as etapas da educação básica para a formação da criança e a construção de sua identidade e subjetividade, além de trazer a necessidade de adaptação das escolas para trabalhar o aprendizado continuado das crianças ao entrar no ensino fundamental.

É importante sublinharmos que a BNCC traça seis direitos de aprendizagem no decorrer da educação infantil e, para melhor compreendermos quais direitos e como funcionam, destacamos, no Quadro 2, o que são os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Quadro 2 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

DIREITO	DESCRIÇÃO DO DIREITO SEGUNDO BNCC
Conviver	“Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”.
Brincar	“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”.
Participar	“Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização

	das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando”.
Explorar	“Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”.
Expressar	“Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”.
Conhecer-se	“Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário”.

Fonte: Brasil (2018, p. 38).

A BNCC, enquanto política pública educativa, indica, como demonstrado no Quadro 2, que os direitos da criança dependem, dentre outros fatores, da participação dos adultos na sua edificação, especialmente, das professoras no ambiente escolar, pois os direitos das crianças de se conhecer, expressar, explorar, participar, brincar e conviver têm relação com suas vivências escolares, seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, o que é objeto da escola em todas as etapas.

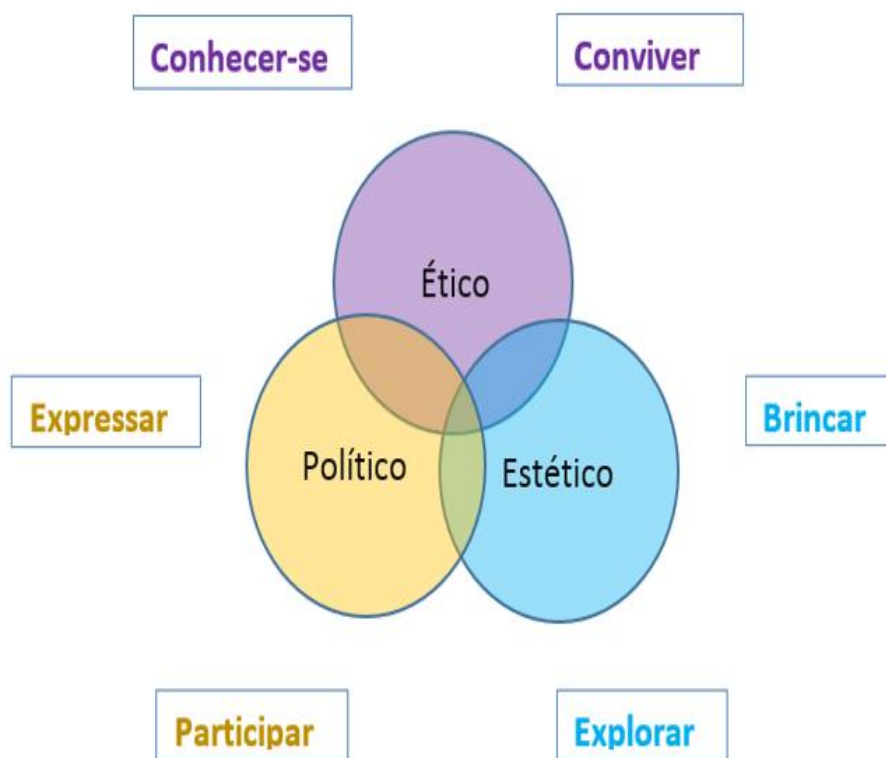
É importante ainda citarmos que o lúdico, como relevante instrumento de comunicação das crianças, ou seja, linguagem por elas conhecida, influencia em seu desenvolvimento integral e aprendizado escolar crítico e significativo, com propósitos de uma formação que vislumbre os seus direitos que refletem o “ser” criança, conforme sinalizado no Quadro 2.

Com base em nossos estudos teóricos e práticas de pesquisa de campo, além da atividade enquanto pedagoga, podemos acionar o entendimento de que os alunos que passam pela fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental com seis anos ainda estão em uma etapa em que prevalece o lúdico e o brincar. Por isso, é essencial que a escola e as professoras, a partir de suas práticas pedagógicas, possam acolher sem a quebra das relações e dos instrumentos lúdicos que possibilitam o desenvolvimento e o aprendizado.

Para Silva (2016), um dos fatores que deve ser observados no contexto da inserção de crianças com seis anos no ensino fundamental é o currículo escolar, o qual precisa ser contínuo ao processo de aprendizado da criança e, por isso, é relevante a forma lúdica das práticas pedagógicas e, ainda, da construção cultural, histórica e social da criança.

Quando se observam, no Quadro 2, “os seis direitos das crianças, segundo a BNCC”, é relevante que possamos apresentar quais são os fundamentos desses direitos, assim, a Figura 1 apresenta os princípios que fundamentam tais direitos:

Figura 1 – Princípios Éticos, Estéticos e Políticos da Educação Escolar



Fonte: Paraná (2018, p. 5).

Como observamos na Figura 1, os princípios que embasam a educação das crianças e estão disciplinados pela BNCC, os quais são essenciais para a fundamentação dos referenciais curriculares de todo o Brasil, possuem a base no contexto Ético, Estético e Político. Também exigem que a educação seja

voltada para formação social da criança, sendo que essa essencialidade deve estar presente no contexto da educação infantil, do ensino fundamental e, especialmente, no contexto do entrelugar.

Entendemos que os princípios Ético, Estético e Político que alicerçam os direitos das crianças precisam ser observados, como bem pontuam Dias e Silva (2016), em todas as fases do aprendizado escolar, tornando esse processo de aprender prazeroso e agradável para as crianças. Nesse sentido, o uso do lúdico é basilar para aprender a ler e a escrever, por isso, a importância em oferecer para as crianças, no período do entrelugar, um ambiente favorável para o exercício de seus direitos, pois somente assim ocorrerão a aprendizagem significativa e o desenvolvimento social.

Segundo Paz e Oliveira (2017), o currículo escolar deve alcançar bons resultados na educação infantil, no entrelugar e no ensino fundamental e, para isso, as políticas públicas educativas precisam disciplinar clara e amplamente sobre esses três períodos, considerando que, em cada uma das etapas, precisam ser respeitados os direitos da criança e os princípios que os fundamentam. É importante que o currículo criado para o ensino fundamental, como apontam Dias e Silva (2016), não pode oferecer rupturas de aprendizado para os alunos, mas continuidade e avanços em seu processo de aprender a aprender e se formar como cidadão.

Para Trevisan (2018b), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), do ano de 1998, constituiu um documento de orientação dos conteúdos e objetivos do aprendizado, não tendo a preocupação com a identidade e o processo de construção social da criança. Ne entanto, a DCNEI, de 2009, indicou como foco a criança e, com esse olhar sensível para os pequeninos, alicerçou a teoria para a base de outras políticas públicas. Nas orientações das DCNEI, as crianças tiveram a oportunidade de serem tratadas com base em seu protagonismo e tiveram respeitados sua linguagem lúdica e seu viver infantil. Assim, observamos o Quadro 3:

Quadro 3 – Diferenças entre RCNEI, DCNEI e BNCC

LEIS	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	OBJETIVO	COMO ESTÁ ORGANIZADO
RCNEI	Foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).	Esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica.	Em eixos, que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.
DCNEI	Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.	Trazer mais subsídios sobre como a criança aprende para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender, nessa fase. Reforça a importância de que o aluno tenha acesso ao conhecimento cultural, porém, preservando o modo de a criança aprender.	Considera, como eixos estruturantes, a interação e a brincadeira, mas propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.
BNCC	Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.	A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.	As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Fonte: Trevisan (2018b, p. 17-18).

Quando analisamos o Quadro 3, percebemos a amplitude que o conceito de “criança” foi ganhando a cada novo documento legal, bem como as mudanças que passaram a ser tratadas no contexto da educação infantil. Nesse contexto, a BNCC passou a conceber o protagonismo da criança em seu

aprendizado e no dinamismo das atividades escolares, gerando na criança um sentimento de respeito a partir de seus direitos protegidos e sua “voz” reconhecida por ser ela um “ser social” em sua plenitude.

Enquanto a RCNEI trazia unicamente como “deveria” ser ensinado o conteúdo escolar para a criança, considerando-a uma coadjuvante em sua própria formação, na DCNEI o objetivo tinha como princípio o entender a criança, na busca pela garantia do direito da criança de aprender, bem como na valorização da criança em seu contexto cultural. Por fim, a BNCC trouxe um novo olhar para o aprendizado da criança, com buscas por melhorias que se iniciam na construção de um currículo para a educação básica, a partir da observação e respeito aos direitos da criança de aprender com prazer e com sua linguagem lúdica.

Quanto à organização desses documentos legais, salientamos que, em 1990, conforme a RCNEI, devia haver uma estrutura de educação básica a partir de eixos integrados, com a transformação da educação infantil; as DCNEI fecundaram o entendimento de que é preciso realizar a interação da criança e o brincar como eixos estruturantes, com a proposta de uso de diferentes linguagens para a estrutura curricular e a didática aplicada para a educação escolar das crianças. Já a BNCC propôs uma organização mais aberta, abordando diversas áreas de conhecimento e integrando as linguagens nos campos experienciais, e isso postula para a valorização das vivências das crianças no ambiente escolar.

É claro que concebemos que, mesmo em processo evolutivo com relação ao conceito de criança, aos objetivos do estudo e à estrutura (e infraestrutura) das escolas e dos currículos, os documentos legais que formam as políticas públicas educativas são estruturas complexas e, de acordo com Lopes (2012), precisam ser amplamente estudados inclusive nas pesquisas práticas para conhecer a realidade escolar no país. Para Oliveira (2019), são positivas todas essas leis e os seus ajustes e reajustes evolutivos em relação aos conceitos e ações determinantes para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em todas as etapas da educação básica com o propósito de

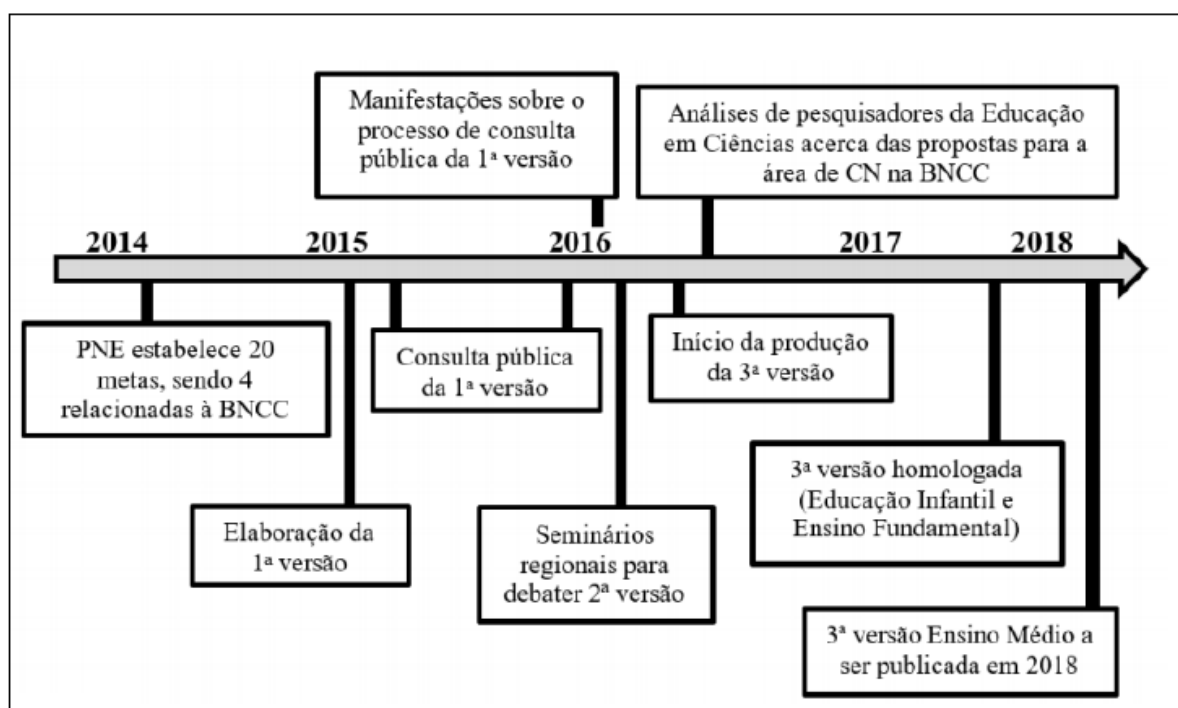
facilitar a formação e desenvolvimento integral das crianças em todas as etapas escolares.

Nas ponderações de Barbosa *et al.* (2018) sobre a BNCC, como política pública educativa, acredita-se que ela trouxe importantes mudanças no contexto do ensino escolar, destacando os aspectos da creche e pré-escola e, principalmente, buscando oferecer para as crianças formas de desenvolvimento individual e coletivo. Assim, concebe a pertinência de uma educação infantil observada e trabalhada em sua totalidade, traduzindo-se por um construir escolar a partir das vivências das crianças nas diferentes faixas etárias. Para Brasil (2015), a BNCC contempla inovações ao observar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), em sua totalidade, sinalizando o ambiente escolar como um local próprio para as convivências individuais e sociais.

De certo modo, podemos compreender a BNCC como um divisor de águas na educação básica, no entanto, é preciso que tenhamos consciência que muito é preciso fazer em relação às políticas públicas educativas no Brasil, especialmente, quando se trata dos períodos fronteiriços vivenciados pelas crianças na saída da educação infantil e chegada no ensino fundamental. Porém, é necessário que possamos observar, segundo Brasil (2016), que a construção da BNCC foi um processo longo e gerou um documento prévio em 2016, quando ele foi apresentado aos participantes de uma discussão sobre sua importância, necessidade e transformação.

Esses traços históricos/evolutivos da construção da BNCC são observados na Figura 2:

Figura 2 – Percurso histórico de construção da BNCC



Fonte: Franco; Munford (2018, p. 160).

A complexidade que citamos na elaboração dos documentos legais educativos é evidente. Quando observamos a Figura 2, percebemos que a construção da BNCC foi realizada entre 2014 e 2018, ou seja, foi preciso um lapso temporal de quatro anos, em que foram elaboradas três versões, com a homologação apenas da terceira versão, estruturada sobre uma égide democrática, com a discussão e participação da sociedade como um todo.

Para Czigel *et al.* (2019), mesmo que a BNCC tenha sido construída sob bases democráticas, algumas necessárias discussões no âmbito educacional, com relação às abordagens religiosas, sociais, culturais e, outras ainda mais espinhosas, como as questões de gênero, ainda não estão amplamente solucionadas no contexto da educação escolar, o que evidencia a necessidade de novas discussões e reajustes nesse texto legal. Consideramos ainda que outros temas precisam ser discutidos e inseridos no documento legal, como a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica e, especialmente, o entrelugar.

Na compreensão de Ferreira (2017), não há como negar que as políticas públicas educacionais evoluíram em relação à educação básica, porém, ainda existe um grande hiato no que se relaciona ao entrelugar existente em todas as fases escolares, ou seja, da educação infantil para o ensino fundamental e, do ensino fundamental para o ensino médio. Existem problemas em todo o Brasil com relação à quebra do processo de ensino em cada transição de ciclos, que acabam por afetar os estudantes, especialmente, as crianças.

Consideramos também que, para a ocorrência de forma harmoniosa da transição no período do entrelugar, um dos fatores a observar é a infraestrutura das escolas. Conforme apontam Soares Neto *et al.* (2013), mais de 44% das escolas da educação básica possuem uma infraestrutura simples, existindo apenas o fornecimento de energia elétrica, água, sanitários (a maioria em péssimo estado), esgoto e uma cozinha sem os materiais necessários para a produção de boas refeições para as crianças. Já o estudo de Sá e Werle (2017) observou que apenas 0,6% das escolas públicas de educação básica está munida por uma infraestrutura adequada, o que garante a qualidade da educação em todas as etapas. Esses dados deixam clara a necessidade de as políticas públicas educativas buscarem formas de mudar essa realidade.

Em uma pertinente análise de Sá e Werle (2017, p. 389) sobre a relação da infraestrutura das escolas públicas e a qualidade da educação oferecida, nota-se que: “Ainda sobre a influência que a infraestrutura escolar pode exercer na qualidade da educação, podemos argumentar que prédios e instalações adequados podem, possivelmente, melhorar o desempenho dos alunos”.

Um dos pontos cruciais para Monteiro e Silva (2015), em relação à fragilidade da infraestrutura das escolas públicas no Brasil e à dificuldade de oferecer uma educação de qualidade para as crianças, é o fato de que a maioria das escolas brasileiras não possui uma biblioteca, nem espaços para o desenvolvimento físico-motor das crianças, o que limita a possibilidade de atividades lúdicas, como brincadeiras e práticas esportivas e confina as crianças a um ambiente pequeno, quente e sem condições de gerar um aprendizado adequado. A superlotação das salas de aula e a incapacidade de elaboração de

políticas públicas educativas capazes de transformar as escolas públicas em um ambiente adequado para o aprendizado das crianças são fatores que observamos no decorrer de nossos estudos teóricos e de nossa prática pedagógica. Acreditamos que esse contexto também afeta a motivação das crianças para o aprendizado, inclusive no ensino fundamental.

Na análise de Miranda *et al.* (2016), os problemas que as escolas públicas enfrentam, em todo o Brasil, tornam o ambiente escolar desconfortável, negligenciando a possibilidade de as professoras realizarem práticas pedagógicas lúdicas, divertidas, dinâmicas e que possam despertar nas crianças o prazer em estar e permanecer no ambiente escolar, bem como de viabilizar um aprendizado com bons índices de desenvolvimento das crianças e redução do desinteresse pela escola e o conhecimento nesse ambiente compartilhado.

Na verdade, aponta Ferreira (2017), no momento em que as políticas públicas educativas negligenciam qualquer problema que possa existir no ambiente escolar e que, de alguma forma, afetam os processos de ensino e de aprendizado dos estudantes, especialmente, o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, é preciso repensar a educação básica no Brasil. E, especialmente, é oportuno compreender que as crianças, seja na educação infantil ou no entrelugar, necessitam ter uma escola com infraestrutura adequada, de modo a gerar desenvolvimento significativo, prazeroso e rico de experiências educativas.

Para Satyro e Soares (2007), existe um forte elo entre a infraestrutura das escolas públicas e a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental (e, conseqüentemente, do entrelugar), bem como uma relação com essa infraestrutura e a possibilidade de as professoras terem maior dinamismo em suas práticas pedagógicas e aproveitarem o lúdico. Nas considerações de Libâneo *et al.* (2018), é a partir de uma boa infraestrutura na escola, que toda a comunidade escolar consegue melhores resultados, seja no processo de ensino ou de aprendizagem, seja no contexto de motivação para o aprendizado e, ainda, no desenvolvimento das crianças.

Ressaltamos ainda o entendimento de Falciano *et al.* (2016), segundo os quais o ambiente escolar apropriado permite um bom espaço para receber e desenvolver as crianças em todas as fases da educação básica, mas para isso precisamos de boas políticas públicas. Na análise de Romano e Heringer (2011, p. 9): “não basta ter belas políticas no papel, elas têm que ser bem implementadas para que cumpram com seus objetivos.”

Na posição analítica de Beltrame e Moura (2009), o fato de o Brasil ter regiões extremamente quentes, em que as altas temperaturas são anuais e as escolas públicas (ainda mais da educação infantil) não possuem infraestrutura para amenizar os problemas com o desconforto térmico, gera ainda mais limitações para as práticas pedagógicas dos professores e o aprendizado das crianças.

Considerações finais

Podemos concluir que o entrelugar, especificamente compreendido como a saída da educação infantil para o ensino fundamental, incita nas escolas públicas brasileiras dificuldades, que vão desde a falta de infraestrutura da escola; de preparação na formação inicial e continuada das professoras. Apontam também a fragilidade das práticas pedagógicas com o lúdico no entrelugar e no ensino fundamental e, ainda, a desmotivação das crianças devido à quebra de continuidade de uma etapa escolar para a outra. Esses são alguns dos problemas enfrentados em todo o Brasil.

Compreendemos que o entrelugar, como ambiente de fronteira que acolhe a passagem de uma etapa escolar para a outra, passou a ser analisado com maior amplitude nos estudos acadêmicos, no ambiente escolar, na sociedade e, especialmente, nas políticas públicas educativas há pouco tempo. Esse retardamento em compreender a amplitude desse momento de mudanças das crianças gera medo, angústias, incertezas e desmotivação dos pequenos para o aprendizado escolar.

Analizamos que, entre os diferentes elementos que podem transformar o entrelugar, para um contexto mais positivo e motivador, o olhar sensível da professora, para o desenvolvimento integral da criança no entrelugar é importante, assim como a identificação de dificuldades vivenciadas pela estrutura escolar e práticas pedagógicas para motivar uma nova fase da educação básica. Esses elementos podem gerar um aprendizado contínuo e não uma ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Concluimos que as políticas públicas educativas estão avançando no Brasil, sendo que a BNCC foi a primeira a apresentar uma concepção protagonista das crianças na escola e, também, trouxe a importância do uso do lúdico como linguagem conhecida pelas crianças e capaz de motivá-las ao aprendizado escolar. Mas existe ainda um hiato dessas políticas para a discussão do entrelugar, o que acaba por dificultar uma formação escolar a partir do aprender crítico e significativo.

Nossa conclusão é a de que, se as políticas públicas educativas não se apresentam significativas no cuidado com o entrelugar, em todo o Brasil, esse fator tornou-se ainda mais grave durante as aulas *on-line* na pandemia da COVID-19, ainda mais porque as tecnologias presentes nas escolas públicas se apresentaram pífias e insuficientes. Ainda há a dificuldade das professoras em se adaptarem suas práticas pedagógicas com o uso das TDICs para alcance dos objetivos traçados e ainda existem os problemas socioeconômicos, culturais e tecnológicos dos alunos, o que inviabiliza a qualidade não apenas do ensino no período do entrelugar, mas em todas as fases da educação básica.

Referências

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga Arruda. A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. **Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE. Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE**, Brasília-DF, p. 1-5, 2018.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Revista Travessias**, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2009.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 1. ed. São José dos Campos: Benvirá, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 1 versão. Brasília, 2015. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: proposta preliminar**. 2016. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dia Internacional da Mulher. Ministério da Educação parabeniza mulheres neste 8 de março**: as mulheres são protagonistas da educação brasileira. Segundo o Censo Escolar de 2020, elas são maioria entre os docentes e gestores da educação básica. 2021. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-educacao-parabeniza-mulheres-neste-8-de-marco#:~:text=Segundo%20o%20Censo%20Escolar%20de%202020%2C%20as%20mulheres%20s%C3%A3o%20maioria,8%25%20do%20total%20de%20docentes>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CZIGEL, Érica; MONDINI, Fabiane; PAVANELO, Elisangela. A base nacional comum curricular (BNCC) e a organização da matemática no ensino fundamental. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 15, p. 356-369, dez. 2019.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Da educação infantil para o ensino fundamental: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças. *In*: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO. 2015. **Anais [...]**. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015. ISSN: 2176-1396.

DIAS, Talita Larissa Amaral; SILVA, Yasmin Godoi da. **A criança e o brincar:** transição da educação infantil para o ensino fundamental no ciclo de nove anos. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, São Paulo, 2016.

FALCIANO, Bruno Tovar; SANTOS, Edson Cordeiro dos; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 880-906, set./dez. 2016.

FERREIRA, Augusto Cesar Cardoso. **A importância da infraestrutura na escola pública:** visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública) – Universidade Federal Fluminense *Campus Volta Redonda*, Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a base nacional comum curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. **Cad. Pes.**, São Luis, v. 23, n. 2, p. 73-88, maio/ago. 2016.

MIRANDA, Pauline Vielmo; PEREIRA, Ascisio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. *In*: II Fórum Internacional de Educação. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. XIV Fórum Nacional de Educação. XVII Seminário Regional de Educação Básica. 2016. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 27 à 30 de abril de 2016.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 19-28, set./dez. 2015.

NASCIMENTO, Dayene da Costa do; FIRME, Jamayka Lya Mendes; CUNHA, Renata Cristina da. O espaço físico da educação infantil: um estudo em uma Escola Pública da Cidade de Parnaíba-PI. *In*: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO. 2015. **Anais [...]**. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**. 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>. Acesso em: 20 maio 2021.

PAZ, Anne Carolline dos Santos; OLIVEIRA, Renata Fernanda Nabas. **A importância do olhar pedagógico na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Katia Fernanda Leão; REIS JÚNIOR, José; POLETTO, Lizandro; CUNHA, Suely de Paula. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. **Unicamp Sciencia**, 2015. Disponível em: <http://www.unicampsciencia.com.br/pdf/5949b270443d2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ROMANO, Jorge; HERINGER, Rosana. Recuperando experiências de monitoramento de política pública por organizações da sociedade civil. In: ROMANO, Jorge; HERINGER, Rosana. (Org.). **A política vivida: olhar crítico sobre monitoramento de políticas públicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ford Foundation, 2011.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386-413, abr./jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília, DF: IPEA, 2007.

SILVA, Lezi Aparecida da. **Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Ava. Edu.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

TREVISAN, Rita. Com a BNCC, as crianças passam a ter 6 direitos de aprendizagem: saiba quais são e como colocá-los em prática na rotina da sua escola. In: NOVA ESCOLA. **BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre educação infantil**. Brasil: Fundação Lemann, 2018a.

TREVISAN, Rita. O que diferencia a BNCC do DCNEI e do RCNEI? Nos documentos anteriores, criança não aparece como protagonista da

aprendizagem. *In*: NOVA ESCOLA. **BNCC na prática**: tudo que você precisa saber sobre educação infantil. Brasil: Fundação Lemann, 2018b.

ZANATTA, Joana; MARCON, Vera Inês; MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. *In*: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO. 2015. **Anais [...]**. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015. ISSN: 2176-1396.