



## **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise do ciclo da política**

Transitioning from Early Childhood Education to Elementary School: an analysis of the policy cycle

Transición de la Educación Preescolar a la Educación Primaria: Un análisis del ciclo de la política

Volumen 25, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-35

Raimunda Alves Melo  
Elvira Cristina Martins Tassoni

### **Citar este documento según modelo APA**

Melo, Raimunda Alvez., e Tassoni, Elvira Cristina Martins. (2025). Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise do ciclo da política. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(2), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62343>

## Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise do ciclo da política

Transitioning from Early Childhood Education to Elementary School: an analysis of the policy cycle

Transición de la Educación Preescolar a la Educación Primaria: Un análisis del ciclo de la política

Raimunda Alves Melo<sup>1</sup>  
Elvira Cristina Martins Tassoni<sup>2</sup>

**Resumo:** No Brasil, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem sido caracterizada por tensões e dificuldades, fazendo-se necessário avançar no desenvolvimento de estudos que orientem práticas pedagógicas que garantam às crianças o cuidado e a continuidade do seu processo de aprendizagem. Fundamentado na abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball, este trabalho tem por objetivo analisar a política de transição entre essas etapas no município de Juazeiro do Piauí, considerando desde a sua formulação e implantação no contexto da prática, nomeados por Ball de contexto de influência e dos contextos dos documentos e da prática, apontando caminhos para o seu fortalecimento. Desenvolveu-se pesquisa de abordagem qualitativa. Coletaram-se os dados com análise de documentos oficiais, entrevistas semiestruturadas e questionário respondido por 29 profissionais da educação, dos quais 17 são docentes, 3 profissionais da gestão e 1 da coordenação, além de 2 técnicos da Secretaria de Educação – uma mostra de 91% da população definida. A pesquisa de campo ocorreu entre agosto e novembro de 2023. Os resultados apontam que, embora existam contradições nos documentos oficiais que orientam a transição em questão, essa política recebeu atenção nos discursos políticos de diferentes grupos de interesse e nos documentos oficiais, evidenciando-se sua relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Conclui-se que dispor de uma política de transição planejada e regulamentada é relevante, mas que é necessário avançar e estabelecer coerência nos documentos oficiais e destes com as práticas desenvolvidas para que as crianças sejam atendidas em espaços educativos cujas propostas pedagógicas respeitem seus percursos de vida e sua cultura; a heterogeneidade e as singularidades que as caracterizam; e o direito de aprender.

**Palavras-chave:** política educacional, currículo, educação Infantil, transição

<sup>1</sup> Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piauí, Brasil. Pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Bolsista do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Pós-Doutorado Estratégico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre e Doutora em Educação pela UFPI. Graduada em Licenciatura em História e em Pedagogia. É membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e do Coletivo Alfabetização em Rede (AlfaRede). Também se dedica a produção literária infanto-juvenil. Direção eletrônica: [raimundinhamelo@yahoo.com.br](mailto:raimundinhamelo@yahoo.com.br) Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>

<sup>2</sup> Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil. Atualmente exercendo o cargo de coordenadora. Foi editora da Revista Educação da PUC-Campinas de 2015 a 2023. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Associada à AlfaRede (Rede de Pesquisa em Alfabetização) e ABALF (Associação Brasileira de Alfabetização). É membro da diretoria da ALBALF no período 2024-2025. Direção eletrônica: [cristinatassoni@gmail.com](mailto:cristinatassoni@gmail.com) Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>

**Artículo recibido:** 17 de octubre, 2024

**Enviado a corrección:** 07 de febrero, 2025

**Aprobado:** 7 de abril, 2025

**Abstract:** *In Brazil, the transition from Kindergarten to Elementary School has been characterized by tensions and difficulties, making it necessary to advance in the development of studies that guide pedagogical practices that guarantee children's care and continuity in their learning process. Based on the policy cycle approach proposed by Ball, this study aims to analyze the transition policy between these stages in the municipality of Juazeiro do Piauí, considering its formulation and implementation in the context of practice, named by Ball as the context of influence based on the context of influence and the contexts of documents and practice, pointing out ways to strengthen it. This was a qualitative study. Data was collected by analyzing official documents, semi-structured interviews and a questionnaire answered by 29 education professionals, of which 17 are teachers, 3 management professionals and 1 coordination professional, in addition to 2 technicians from the Department of Education – a sample of 91% of the defined population. The field research took place between August and November 2023. The results show that, although there are contradictions in the official documents guiding the transition in question, this policy has received attention in the political speeches of different interest groups and in official documents, highlighting its relevance to children's learning and development. The conclusion is that having a planned and regulated transition policy is relevant, but that it is necessary to move forward and establish coherence in the official documents and in the practices developed so that children are cared for in educational spaces whose pedagogical proposals respect their life paths and culture; the heterogeneity and singularities that characterize them; and their right to learn.*

**Keywords:** *educational policy, curriculum, early childhood education, transition.*

**Resumen:** *En Brasil, la transición de la Educación Preescolar a la Educación Primaria se ha caracterizado por tensiones y dificultades, por ello resulta necesario avanzar en el desarrollo de estudios que orienten prácticas pedagógicas que garanticen la atención infantil y la continuidad de su proceso de aprendizaje. A partir del enfoque de ciclo de políticas propuesto por Ball, el objetivo de este estudio fue analizar la política de transición de la Educación Preescolar a la Educación Primaria en el municipio de Juazeiro do Piauí, considerando su formulación e implementación en el contexto de la práctica, denominado por Ball como el contexto de influencia y los contextos de los documentos y de la práctica, apuntando caminos para su fortalecimiento. Se trató de un estudio cualitativo, los datos se recopilieron mediante el análisis de documentos oficiales, entrevistas semiestructuradas y un cuestionario respondido por 29 profesionales de la educación, de los cuales 17 son docentes, 3 profesionales de gestión y 1 profesional de coordinación, además de 2 técnicos del Departamento de Educación -una muestra del 91% de la población definida. La investigación de campo se realizó entre agosto y noviembre de 2023. Los resultados evidenciaron que a pesar de la existencia de contradicciones en los documentos oficiales que orientan la transición en cuestión, esta política ha recibido atención en los discursos políticos de diferentes grupos de interés y en documentos oficiales, lo que destaca su relevancia para el aprendizaje y desarrollo de la niñez. Se concluyó que contar con una política de transición planificada y regulada es relevante, pero que es necesario avanzar y establecer coherencia en los documentos oficiales y en las prácticas desarrolladas para que la niñez sea atendida en espacios educativos cuyas propuestas pedagógicas respeten su trayectoria de vida y cultura, su heterogeneidad y singularidad, y su derecho a aprender.*

**Palabras clave:** *política educacional, plan de estudios, educación de la primera infancia, transición.*

## 1. Introdução<sup>3</sup>

Este estudo tem o objetivo de analisar a política de transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) no município de Juazeiro do Piauí, no Brasil, a partir do contexto de influência e dos contextos dos documentos e da prática. Baseou-se na abordagem do ciclo de políticas – desenvolvida por Ball e colaboradores como Bowe, Gold e Mainardes –, que permite análise crítica e contextualizada de políticas educacionais, desde sua formulação e implementação no contexto da prática até seus resultados; e evidencia os interesses econômicos e sociais presentes em programas, projetos e ações governamentais (Mainardes, 2006, 2018).

Partiu-se do pressuposto de que as políticas públicas de educação se desenvolvem a partir da correlação de forças – que envolve os governos e os diferentes grupos sociais –, mediatizada por lutas, pressões sociais e conflitos em torno de projetos sociais e econômicos que se encontram em disputa. A análise de uma política educacional “deve transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão” (Shiroma et al., 2011, p. 9). Isso é necessário porque as políticas de educação pretendem a formação de um perfil de sociabilidade humana para atuação reprodutora e/ou transformadora, em prol de um modelo de sociedade e de desenvolvimento social e econômico.

Melo e Barros (2023), no estudo que realizaram, identificam avanços, desafios e equívocos no processo de transição da EI para o EF, apontando para a necessidade de assegurar a escuta dos profissionais que trabalham nessas duas etapas e garantir reflexões e mudanças na organização do currículo; no planejamento; na avaliação do trabalho educativo; nas práticas desenvolvidas; e no tratamento institucional, político e pedagógico que a pauta requer.

Dessa forma, considerou-se necessário avançar na produção de conhecimentos que tratem sobre os diferentes contextos que envolvem a política, visando contribuir para o desenvolvimento de ações que considerem as diferenças e as similaridades entre a EI e o EF; e ampliar a compreensão sobre entraves, rupturas e/ou continuidades vividas pelas crianças durante os seis primeiros anos de escolarização.

---

<sup>3</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – em edital do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG), processo n. 88887.799786/2022-00. A pesquisa é parte de estudo mais amplo apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Proeduca processo n. 2022/06833-3.

## 2. Referencial teórico: apontamentos sobre o ciclo de políticas

A abordagem do ciclo de políticas é uma dentre outras perspectivas voltadas para a análise de políticas públicas, utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais (Costa e Medeiros, 2024). Pela sua relevância, decidiu-se utilizá-la para analisar a política de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de Juazeiro do Piauí, tomando-a como ponto de partida para a análise de questões mais amplas que a envolvem e englobam os cenários mundial e nacional.

Fundamentada em uma concepção pós-estruturalista crítica, a abordagem do ciclo de políticas envolve a análise de cinco diferentes contextos (influência, produção do texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política), por meio dos quais as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática (Mainardes, 2006).

Ao pesquisar as contribuições do ciclo de políticas para a análise das políticas educacionais, Mainardes (2006) concluiu que essa abordagem é bastante útil para o avanço dos estudos nessa área, pois esse campo de pesquisa é recente no Brasil, fazendo-se necessário explorar referenciais analíticos consistentes que possibilitem uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desenvolvidas em âmbito desse país. Esse autor destaca algumas contribuições dessa abordagem, entre elas: a) a análise completa da trajetória de uma política, incluindo a sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática – características que contribuem para que o pesquisador reflita sobre a totalidade da política, abrangendo os aspectos macrocontextual e microcontextual –; b) a utilização de diferentes abordagens de pesquisa, uma vez que os cinco contextos do ciclo de políticas demandam a realização não só de diferentes tipologias de pesquisas (bibliográfica, documental, de campo), mas também de técnicas e instrumentos para produção os dados; e c) a análise dos diferentes contextos, que estimula o pesquisador para um engajamento crítico, pois ele é impulsionado a indagar e questionar a política e seus modos de implementação a partir de diferentes ângulos.

O fato é que, ao proporem a abordagem do ciclo de políticas, Ball e Bowe (1992) partiram do reconhecimento da natureza complexa e controversa da política educacional, razão pela qual apresentam algumas inovações para o processo de análise, entre as quais destacam-se a importância dos processos micropolíticos; a ação dos profissionais que atuam no nível local; e a articulação entre os processos macro e micro para a análise de políticas educacionais.

Ao trabalharem com o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992), Lima e Gandin (2012) afirmam que os conceitos apresentados contribuem para a superação dos binarismos entre os campos macro e microsocial da política educacional e mostram o quanto esses campos estão imbricados e o quanto os processos de elaboração e implementação das políticas pelos profissionais encontram-se relacionados. Ball e Bowe (1992) consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas, pois interpretam os seus textos e implementam as ações no contexto da prática.

Mainardes (2018) esclarece que, inicialmente, Ball e Bowe propuseram um ciclo de políticas constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Embora, dois anos depois, Ball tenha acrescentado outros dois contextos – o dos resultados e o da estratégia política –, neste artigo, serão focalizados os três primeiros contextos.

O contexto de influência é o lugar onde normalmente as políticas públicas são iniciadas. Lima e Gandin (2012) afirmam que esse é o espaço no qual os grupos hegemônicos – com distintos objetivos – agem, discutem e articulam para que determinada política concilie interesses, muitas vezes, contraditórios. Além disso, esses pesquisadores enfatizam que, nesse contexto, há a influência de organismos internacionais – cujas determinações são reinterpretadas por cada país, que negocia as particularidades locais – e de temas globais nas políticas nacionais. Assim, as políticas educacionais “desenvolvem-se na correlação de forças, e nesse confronto, abrem-se as possibilidades para implementar a sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades” (Shiroma et al., 2011, p. 8).

O contexto da produção de texto caracteriza-se pela elaboração de produtos que articulam a linguagem de interesse público mais geral, incluindo vários formatos, entre eles textos legais oficiais e textos políticos, que não se apresentam, necessariamente, coerentes e claros – podem ser contraditórios (Mainardes, 2006, 2018). Assim, a análise dos textos de uma política educacional requer atenção para identificação de convergências e divergências nas concepções que os fundamentam, porque esses documentos exercem um modo de ação sobre os educadores e, de certa forma, indicam e influenciam suas práticas.

A análise do contexto da produção de texto também inclui conhecer o período histórico de construção do texto da política; quais os grupos de interesse representados nesse processo

e quais foram excluídos; se houve espaço para a participação ativa dos profissionais; o modo como os textos foram produzidos; se houve consensos; quais foram as ideias predominantes e que interesses e valores elas representam; qual a linguagem prevalecente no texto, se há inconsistências, contradições e ambiguidades; e se ele é compreensível e acessível (Mainardes, 2006, 2018).

Essa análise criteriosa é importante, pois, conforme Gandin (2013), às vezes, “a relação causa-efeito no processo de reprodução é consciente; outras esconde-se ideologicamente todo o processo e os discursos são noutra direção, exatamente para que as pessoas pensem que estão fazendo outra coisa” (p. 16). Nesse sentido, a análise precisa ser minuciosa e com potência para identificar as diferentes nuances que envolvem a elaboração dos textos de uma política educacional.

O contexto da prática é onde a política está sujeita às interpretações e recriações, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Assim, a análise de uma política educacional deve ser feita considerando as ações daqueles que normalmente são vistos apenas como destinatários dessas políticas, ou seja, os educadores (Lima e Gandin, 2012).

Nesse contexto, o pesquisador deve observar se existe resistência individual ou coletiva na implementação da política; se os profissionais envolvidos têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas; se recebem algum tipo de pressão e suporte; se há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações que expressam e aquelas orientadas pelos formuladores da política. É importante, ainda, estar atento às principais dificuldades enfrentadas na implementação da política e a como os educadores lidam com elas; como são as relações de poder dentro do contexto da prática e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais; se existem formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos; e se há espaços de vivências democráticas e emancipatórias (Mainardes, 2006, 2018).

Conforme se afirmou anteriormente, o ciclo de políticas inclui mais dois contextos: o contexto dos resultados ou efeitos, que reconhece as implicações das políticas na vida das pessoas, manifestando preocupações com “questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (Mainardes, 2006, p. 54); e o contexto de estratégia política, que envolve “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para

lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006, p. 55).

Embora o foco desta pesquisa sejam apenas os três primeiros contextos, concorda-se com Mainardes e Marcondes (2009) ao referirem que o contexto dos resultados ou efeitos é uma extensão do contexto da prática, por evidenciar as consequências da política na vida das pessoas. Da mesma forma, o contexto da estratégia política possui estreita relação com o da influência, por ser “parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas” (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 306).

É imprescindível compreender os diferentes contextos propostos pelo ciclo da política como processos contínuos que estabelecem inter-relações, não possuindo uma dimensão temporal ou sequencial nem etapas lineares – ao contrário disso, trata-se de um processo multifacetado e dialético, cuja análise implica em articular as perspectivas macro e micro, reconhecendo que cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse que envolvem disputas e embates (Mainardes, 2006).

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Abordagem**

Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo documental e de campo que produziu dados mediante análise de documentos oficiais, entrevista semiestruturada e questionário. Selecionaram-se os documentos sobre a EI e o EF, por meio de leitura preliminar, a fim de reunir informações referentes à transição entre essas etapas; e, na sequência, realizou-se o estudo analítico, considerando o conjunto de questões norteadoras proposto por Ball e colaboradores.

#### **3.2. Unidades de análise: caracterização do cenário da pesquisa e dos interlocutores**

O cenário da pesquisa foi o município de Juazeiro do Piauí, localizado na região centro-norte do estado do Piauí a, aproximadamente, 150 km da capital Teresina. A rede municipal de educação é formada por 10 escolas – 2 urbanas e 8 rurais. A EI, em 2022, atendeu 128 crianças em creches e 125 em pré-escolas. No EF, estudaram 700 crianças – 326 nos anos iniciais e 374 nos anos finais (Observatório da Criança e do Adolescente, 2022; QEdU, 2021).

No processo de seleção da amostragem decidiu-se que participariam do estudo apenas profissionais que tivessem envolvimento com a política de transição, considerando as turmas do último ano da EI e do 1.º ano do EF. De um universo de 32 pessoas que atendiam a esta exigência, 29 responderam ao questionário, alcançando uma mostra de 91%. A representatividade profissional na resposta ao questionário foi abrangente. A maioria dos(as) respondentes era composta por docentes, e houve um quantitativo aproximado entre o grupo que atuava no último ano da EI (9 docentes) – que recebeu a identificação de Profa./Prof. EI – e o grupo que atuava no 1.º ano do EF (8 docentes), com a identificação Profa./Prof. EF. Em ambos os casos as siglas foram seguidas de uma numeração, que considerou a ordem em que as pessoas participantes responderam ao questionário. A categoria referente à gestão escolar foi identificada como Dir. e teve 3 participantes em cada uma das etapas; a coordenação pedagógica foi identificada como Coor., tendo a participação de 1 representação do EF e 3 da EI, sempre seguindo a numeração pela ordem de resposta ao questionário. Participaram ainda profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Juazeiro do Piauí/Brasil. A decisão pela participação de diferentes profissionais fundamentou-se em Ball e Bowe (1992), que alertam para a necessidade de incluir profissionais que atuam no contexto da prática, como forma de identificar resistências, acomodações, subterfúgios, conformismo e conflitos nas arenas da prática.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Parecer n.º 6.127.165, atentando-se aos cuidados éticos. Todas as pessoas participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que detalhava a pesquisa em relação aos procedimentos e aos direitos da participação, incluindo o compartilhamento dos resultados.

### **3.3. Instrumentos de produção de dados**

Como técnica de coleta de informações, a opção foi pela entrevista e pelo questionário, construído especificamente para esta pesquisa e seus participantes. O questionário passou pela revisão de especialista, que analisou a qualidade das perguntas na captação do assunto tratado. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em outubro de 2023 com duas pessoas que trabalham na gestão da política educacional de Juazeiro do Piauí: a dirigente municipal de Educação, identificada aqui como DME; e um coordenador pedagógico geral, citado como CPG.

O questionário, com questões abertas e fechadas, foi respondido em agosto de 2023 por 29 profissionais com direta ligação à política de transição da EI para o EF, atuantes em diferentes escolas do município e na SME.

### 3.4. Processo de análise

A análise ocorreu em três fases, com base em Bardin (2011): (i) organização do material e dos registros produzidos por meio das entrevistas e dos questionários; (ii) leitura crítica dos depoimentos dos(as) interlocutores(as) e identificação dos núcleos de sentido correspondentes ao segmento de conteúdo, a partir do qual elaboraram-se os temas: formação continuada, planejamento, currículo, parceria com as famílias, infraestrutura e avaliação da aprendizagem; e (iii) tratamento dos dados, extraindo inferência e interpretação e condensando as informações.

Além das etapas de análise sugeridas por Bardin (2011), para a análise dos dados do questionário utilizou-se o suporte do Google Forms, uma ferramenta gratuita de criação de formulários *online*, disponível para usuários que possuem uma conta Google e que apresenta vantagens como instrumento de pesquisa, entre elas: agilidade na coleta de dados e na análise dos resultados; e organização dos dados em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado prático, rápido e sistemático.

As categorias de análise seguiram a abordagem de Ball e Bowe (1992), e o material empírico foi organizado conforme os três contextos identificados pelos autores: o contexto de influência; o contexto da produção do texto; e o contexto da prática. Na sequência, detalha-se de maneira fundamentada cada uma das categorias analíticas.

Decidiu-se pela utilização do Google Forms, uma ferramenta gratuita de criação de formulários on-line disponível para usuários que possuem uma conta Google. Esta ferramenta possibilita o acesso ao questionário em qualquer local e horário, facilitando a coleta de dados e análise dos resultados, pois organiza as informações em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo em forma de porcentagens.

## 4. Resultados: o ciclo da política de transição da EI para o EF em Juazeiro do Piauí

Os contextos do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992) não possuem dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares – ao contrário disso, cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesses, que disputam espaço na agenda

política, razão pela qual trabalha-se aqui com os três primeiros, tendo em vista, também, os limites do artigo.

#### 4.1. O contexto de influência

Um dos contextos de influência da política de transição da EI para o EF foram os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir de argumentos economicistas de que “o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior à do ingresso no ensino obrigatório” (Moss, 2011, p. 145). O discurso da política também alcançou outros países, na medida em que estes expandiram os serviços na área da infância e reconheceram a importante contribuição da EI para o desenvolvimento das crianças.

Especificamente sobre a transição da EI para o EF, Moss (2011) afirma que essa foi uma das recomendações do primeiro relatório de revisão internacional da EI, produzido pela OCDE, cujo texto destacava “oportuna tendência crescente de cooperação entre a educação infantil e o sistema escolar em termos de política e de prática” (p. 146), apontando para a necessidade de uma forte e equilibrada parceria, na qual a EI não fosse considerada apenas como preparação para o próximo estágio da educação, mas que fossem preservados o seu caráter específico e as tradições das suas práticas.

Dentre as estratégias mais utilizadas para propagação desses discursos, destacaram-se os eventos promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “em que os Estados-membros participantes assumiram compromissos em torno de metas condizentes com ideais de organismos internacionais defensores da ordem capitalista” (Endlich, 2019, p. 175), influenciando as políticas educacionais voltadas para a primeira infância, fundamentadas, em sua maioria, “em uma concepção de educação como investimento financeiro” (Endlich, 2019, p. 175).

Um desses eventos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, da qual participaram organismos internacionais, como a Unesco, a OCDE, o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas (ONU); representantes governamentais; intelectuais; e organizações não governamentais (ONG). Discutiu-se como relevante garantir a educação das crianças, pauta priorizada pela agenda neoliberal não apenas nos países associados, mas também em outros, como o Brasil, cuja política educacional sofre com a influência conceitual desses organismos.

Embora naquele momento o foco das políticas fosse o EF, Moss (2011) afirma que o Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança realizou orientações referentes à garantia do direito à educação nos primeiros anos, desde o nascimento, e disseminou um discurso globalizado sobre a primeira infância ser uma fase primordial para o desenvolvimento de importantes mecanismos e atitudes em relação à aprendizagem. Nesse contexto, organismos difusores do neoliberalismo, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM, passaram a dar centralidade não apenas ao EF, mas também à EI (Endlich, 2019) e às diferentes relações estabelecidas entre essas etapas.

O discurso sobre a importância da educação na primeira infância alargou-se, principalmente, entre os países ricos, mas expandiu-se também para outros países, tendo em vista os benefícios apontados em relação ao papel da EI no desenvolvimento das crianças e a disponibilidade de empréstimos financiados pelo FMI e pelo BM, condicionados ao comprometimento dos países devedores em adotar determinadas orientações no campo das políticas econômicas e sociais (Endlich, 2019). Desde então, foi perceptível a ampliação gradual dos serviços de educação e cuidado infantil em todo o mundo – que, segundo Moss (2011), continuaram a crescer, a partir da perspectiva de que é necessário garantir o direito das crianças pequenas ao máximo desenvolvimento, fator importante para o crescimento econômico e social de uma nação. No Brasil, nos últimos 10 anos, apesar da diminuição das taxas de natalidade, as matrículas de EI na rede pública subiram de 5.186.379, em 2012, para 6.628.969, em 2022 (QEdu, 2022).

Ball (1994) afirma que a disseminação de influências internacionais na política educacional pode acontecer de duas maneiras: primeiro, por meio do fluxo de ideias transmitidas pelas redes políticas e sociais de circulação internacional, em que grupos e indivíduos vendem suas soluções no mercado político e acadêmico; segundo, por meio do patrocínio e, em alguns aspectos, da imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais, como o BM, que – ao lado da OCDE, da Unesco e do FMI – exerce influência sobre o processo de criação de políticas nacionais.

Em sintonia com as influências neoliberais, o Brasil aprovou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a EI como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Desde então, a EI vive um intenso processo de revisão de regulamentação e

concepções que orientam o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Corsino e Nunes (2010) destacam que o atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância é fruto de um processo histórico de articulação que envolveu diferentes setores da sociedade civil organizada, órgãos da administração governamental e movimentos sociais e resultou na implementação de programas de atenção à criança e em avanços na legislação. As autoras destacam que essas conquistas também são resultado de estudos produzidos por pesquisadores dos campos da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, da cultura, da filosofia, da sociologia, entre outros que, ao longo dos últimos 100 anos, passaram a conceber a criança de forma ampla e integrada – e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana, entendendo educação e cuidado como indissociáveis.

O contexto de influência também inclui o relevante papel dos movimentos sociais que representam mulheres, trabalhadores e profissionais da educação que lutaram em prol do processo de redemocratização do País, que culminou com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento da EI, pela primeira vez, como direito da criança, opção da família e dever do Estado. Essa conquista – em conjunto com mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no Brasil naquele período – provocou transformações na sociedade e nas concepções de infância e fez com que a educação de crianças ocupasse lugar de destaque em debates, pesquisas e políticas educacionais.

A relevante contribuição dos pesquisadores que investigam a transição da EI para o EF demonstra que esse é um tema que merece atenção por parte dos gestores públicos, da academia e dos educadores, por interferir diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Merli (2021) constatou que, no Brasil, no período de 2014 a 2020, foram produzidos 42 trabalhos sobre o tema: 3 teses de doutorado, 32 dissertações de mestrado e 5 artigos, que, em conjunto, revelam os enormes desafios e equívocos que existem no processo de transição de uma etapa para outra e apontam para a necessidade de assegurar a escuta dos profissionais que trabalham na EI e/ou no EF e de garantir reflexões e mudanças na organização do currículo, no planejamento, na avaliação do trabalho educativo, nas práticas desenvolvidas, entre outros aspectos.

Discursos políticos construídos pelos diferentes grupos de interesse fizeram com que a política de transição da EI para o EF ganhasse legitimidade. Em âmbito brasileiro, existe um

amplo leque de documentos oficiais que trata sobre o tema, entre eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (Brasil, 1998); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (Brasil, 2006); a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006; o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (Brasil, 2007); a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018). Excetuando-se as leis, os documentos citados foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no período de 1998 a 2018, marcado pela implementação de reformas educacionais que coincidem com o processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal.

Apesar de o neoliberalismo não possuir uma conceituação precisa e consolidada, pois suas práticas não correspondem exatamente às que a ideologia neoliberal propaga, em âmbito das políticas educacionais, é possível perceber algumas caracterizações, como: foco no desenvolvimento de competências para atuação no mercado de trabalho; incentivo à individualização do ato pedagógico; desenvolvimento de avaliações externas tecnocráticas, voltadas para estimular a competitividade; flexibilização do controle estatal sobre a educação privada; e educação compensatória elementar – ler, escrever, contar – para os pobres (Leber e Motta, 2012).

Por meio de entrevistas semiestruturadas, foi possível perceber que alguns princípios neoliberais propostos para as políticas desenvolvidas no EF acabam contaminando as práticas da EI, como é o caso da avaliação da aprendizagem, mencionada na entrevista por DME e CPG:

*No processo de avaliação das crianças da Educação Infantil, também realizamos um diagnóstico a cada dois meses com as crianças de 5 anos, e isso foi importante para o preenchimento da ficha de acompanhamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. (DME, entrevista semiestruturada, novembro, 2023)*

*No ano passado, nós percebemos que algumas crianças chegaram no primeiro ano sem conhecer as letras, mas os resultados da avaliação não mostravam isso, talvez porque o instrumento seja lido pelas professoras. (CPG, entrevista semiestruturada, novembro, 2023)*

O diagnóstico citado diz respeito a uma prova escrita, cujo foco é avaliar objetivos de aprendizagem relacionados, principalmente, à apropriação do sistema de escrita alfabética, distanciando-se das práticas de avaliação propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), segundo as quais os procedimentos de avaliação do desenvolvimento das crianças devem contemplar múltiplos registros realizados por adultos e crianças, cuja socialização contribua para a continuidade dos processos de aprendizagens.

Portanto, urge que profissionais da educação, tanto no âmbito da docência como da gestão, reconheçam e respeitem as especificidades dos processos avaliativos propostos para a EI, assegurando que se distanciem, como afirmam Guimarães e Oliveira (2014), “dos procedimentos comuns aos anos iniciais do ensino fundamental, opondo-se ao caráter classificatório, punitivo e excludente que a avaliação tem assumido nos vários níveis da educação básica” (p. 281).

Em legitimidade com o discurso nacional, no estado do Piauí, a transição da EI para o EF encontra-se regulamentada pelos seguintes documentos: Resolução CEE/PI n.º 15, de 18 de fevereiro de 2008; Currículo do Piauí (Silva, et al, 2020); Orientações Pedagógicas e Metodológicas para Educação Infantil (Piauí, 2021); e Diretrizes para o Plano de Transição (Piauí, 2023). Tanto em relação aos documentos nacionais quanto aos estaduais, percebe-se que, apesar das divergências, incoerências e incompletudes, cada um a seu modo, e considerando a sua finalidade, fornece um rol de orientações que norteia o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas que podem favorecer a transição da EI para o EF, evidenciando que essa é uma pauta que ganhou espaço na agenda política brasileira e piauiense.

No âmbito do município de Juazeiro do Piauí, segundo entrevista concedida por CPG, essa pauta vem sendo contemplada nos documentos oficiais municipais desde 2013, quando foi implantado o sistema municipal de educação, em que todas as etapas da educação básica foram regulamentadas. CPG ressalta que foi após a aprovação da BNCC que essa questão foi tratada de forma mais enfática nos programas de formação continuada desenvolvidos pelas equipes locais:

*As discussões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tiveram início em 2013 com a Resolução n. 01, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, que fixou normas para credenciamento e autorização de funcionamento das Instituições de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Juazeiro*

*do Piauí, mas sem se constituir em tema da formação continuada. Posteriormente, em 2018, o tema foi retomado nos encontros de formação continuada de docentes destinados aos estudos da BNCC, que trata sobre esta questão. Naquele momento consideramos relevante tratar sobre este tema porque ele precisaria constar nas propostas curriculares das duas primeiras etapas da educação básica. (CPG, entrevista semiestruturada, novembro, 2023)*

Percebe-se a força que a BNCC possui em âmbito local, não apenas porque definiu competências e habilidades para cada etapa e ano escolar, mas também porque se tornou pauta prioritária dos encontros de formação continuada de docentes e foco dos processos de avaliação da aprendizagem, interferindo diretamente na prática pedagógica. Borges (2020) alerta que a BNCC foi elaborada em concordância com as recomendações dos organismos internacionais e retomou elementos do modelo neoliberal para educação de 1990, com foco em uma educação instrumental e utilitarista, que desconsidera as variáveis extraescolares e as contradições do modo de produção capitalista, visando atender aos interesses do capital.

Outro acontecimento que influenciou a política de transição da EI para o EF em Juazeiro do Piauí foi a adesão do município ao Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa – Ppaic – (Piauí, 2023), uma política da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), desenvolvida em regime de colaboração com os municípios e composta por um conjunto de ações destinado à EI e aos anos iniciais do EF. O objetivo é assegurar as condições necessárias para que a totalidade de estudantes piauienses cheguem ao final do 2.º ano do EF com domínio das competências de leitura, escrita e letramento matemático – e, conseqüentemente, com habilidades para avançar nos estudos com autonomia (Piauí, 2022) –, mantendo estreita relação e articulação com as proposições da BNCC.

Sobre as contribuições do Ppaic para a política de transição da EI para o EF em Juazeiro do Piauí, DME informou:

*Esse olhar para o processo de transição a gente vem desenvolvendo desde o ano de 2013. É claro que o Ppaic contribuiu ao orientar mais, ao esclarecer muitos pontos e ao propor a elaboração de um plano de trabalho. E tudo isso é muito importante e contribui para que as crianças cheguem ao Ensino Fundamental com os saberes e conhecimentos adquiridos durante a Educação Infantil, que são muito importantes para que elas tenham sucesso nas etapas seguintes. (DME, entrevista semiestruturada, novembro, 2023)*

Como o Ppaic dispõe de ações para EI e o ciclo da alfabetização, com objetivo de garantir a alfabetização até o 2.º ano, implicitamente depreende-se uma concepção preparatória da EI, que também é explicitada por DME. Todavia, não se pode negar que os saberes e conhecimentos trabalhados durante a EI trazem “muitos ganhos para a criança no momento em que ela ingressa no Ensino Fundamental” (Cardoso, 2012, p. 36).

Melo e Barros (2023) destacam que, ao contemplar a transição da EI para o EF como tema abordado nos processos de formação continuada e ao incentivar a elaboração de um plano de trabalho visando à facilitação desse processo, o Ppaic contribui para melhor compreensão das rupturas vividas pelas crianças na passagem de uma etapa para a outra. Entretanto, ressaltam que ainda existe um longo caminho para efetivação de um processo de transição bem estruturado, que englobe as dimensões administrativas, pedagógicas e institucionais, fundamentais para assegurar o equilíbrio necessário entre as mudanças e as continuidades vivenciadas pelas crianças e por suas famílias.

Por meio da análise do contexto de influência, foi possível perceber os discursos políticos que influenciaram o surgimento da política de transição da EI para o EF e os interesses locais, nacionais e internacionais na definição das finalidades sociais da educação.

#### **4.2. O contexto da produção de texto**

Em Juazeiro do Piauí, os textos da política de transição da EI para o EF encontram-se regulamentados pelos seguintes documentos oficiais: Resolução CME /Juazeiro n.º 001, de 7 de outubro de 2013 (2013); Proposta Curricular da Educação Infantil (Juazeiro do Piauí, 2018a); Proposta Curricular do Ensino Fundamental (Juazeiro do Piauí, 2018b); e Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Pteief – (Juazeiro do Piauí, 2022).

A Resolução CME /Juazeiro n.º 001, de 7 de outubro de 2013 (2013), foi elaborada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), órgão do sistema municipal de educação, formado por representações da comunidade escolar e local. Em estreita articulação com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), esse documento determina que a avaliação na EI “será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, sem objetivo de promoção mesmo para acesso ao ensino fundamental”

(Resolução CME /Juazeiro n.º 001, de 7 de outubro de 2013, p. 2); e aponta para o respeito à finalidade da EI, que é o desenvolvimento integral da criança, como determina o Artigo 29 da LDB.

Os dois documentos seguintes – ambos elaborados no contexto pós-BNCC, por meio de contínuos processos de formação continuada envolvendo docentes das respectivas etapas – são as propostas curriculares da EI e do EF.

A *Proposta Curricular da Educação Infantil* (Juazeiro do Piauí, 2018a) destaca os seguintes norteamentos para o processo de transição da EI para o EF:

(...) deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

(...) no processo de articulação entre a pré-escola e o primeiro ano do ensino fundamental, almeja-se um currículo que coloque a alfabetização como prioridade.

(...) formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro, portfólios de turmas, relatórios de avaliação e do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecerem os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil.

Aprimorando-se a prática pedagógica, buscando-se “ouvir” os interesses da criança, respeitando-se as singularidades de cada faixa etária e estabelecendo-se um diálogo entre as professoras da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental. (pp. 58-59)

Em sintonia com a Resolução CME/Juazeiro n.º 001, de 7 de outubro de 2013, a *Proposta Curricular da Educação Infantil* (Juazeiro do Piauí, 2018a) destaca a importância de assegurar a continuidade das aprendizagens na etapa seguinte, mas sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no EF. Contudo, no item seguinte, afirma que, no processo de transição, a alfabetização deve ser reconhecida como uma prioridade, apontando para uma finalidade preparatória, caracterizada por Moss (2011) como uma subordinação da EI em relação ao EF, situação em que a primeira assume como principal responsabilidade a preparação das crianças para um melhor desempenho na segunda etapa. Ao contrário disso, propõe que o processo de transição ocorra por meio de um encontro pedagógico em que as

práticas educativas e as concepções de ambas as etapas sejam interligadas pelo reconhecimento de suas diferentes histórias, concepções e especificidades.

Os itens seguintes da Proposta Curricular da Educação Infantil (Juazeiro do Piauí, 2018a) destacam a necessária articulação e o diálogo entre docentes que atuam nas duas etapas; e enfatizam a importância da documentação pedagógica e da escuta das crianças como ferramentas que poderão favorecer a identificação de seus interesses e necessidades antes, durante e após a transição. Essas orientações vão ao encontro do que propõe a BNCC, segundo a qual uma transição segura implica em garantir acolhimento, considerar o percurso formativo da criança e assegurar que os professores preparem um ambiente acolhedor que permita a continuidade do aprendizado (Brasil, 2018).

Ao tratar sobre as formas de acolher as crianças de 6 anos de idade nas escolas de EF, a Proposta Curricular dessa etapa destaca a importância de instalar parques infantis nas escolas, adquirir jogos, livros de literatura infantil e materiais didáticos para melhor atender aos interesses e às necessidades das crianças. Também reconhece que tanto a EI quanto o EF devem garantir o cuidado, a atenção, a seriedade e o riso, respeitando as “especificidades que precisam ser consideradas para que a criança possa seguir seu percurso aprendendo e se desenvolvendo, ampliando seu repertório cultural” (Juazeiro do Piauí, 2018b, p. 24).

Merli (2021) destaca que isso não é fácil, pois se fundamenta na ideia de que a escola de EF deve se adaptar para atender às necessidades e especificidades das crianças, proposta que esbarraria em questões de ordem estrutural, como “o sistema de avaliação em cada etapa, a infraestrutura dos prédios escolares (diferem bastante a depender de qual etapa atende), o próprio currículo de cada etapa e as bases nas quais se sustentam” (p. 102).

O último documento que discorre sobre a transição é o Pteief (Juazeiro do Piauí, 2022), elaborado a partir de diretrizes fornecidas pela equipe do Ppaic, conforme foi tratado em parágrafos anteriores. Sobre o processo de elaboração, CPG destaca que ocorreu durante um encontro de formação continuada que reuniu docentes da pré-escola e do 1.º ano do EF. Na ocasião, após a discussão do tema pelas formadoras, esses profissionais foram organizados em grupos que ficaram responsáveis pela elaboração de proposições para cada um dos eixos, que foram socializadas e aprovadas pelo coletivo de docentes.

O Pteief (Juazeiro do Piauí, 2022) encontra-se estruturado em quatro eixos, cada um contemplando ações voltadas para uma transição que respeite os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O primeiro trata de formação continuada

voltada para melhor compreensão das necessidades e dos interesses das crianças; e promoção de diálogos sobre a importância de rotinas de transição e dos eixos integradores do currículo, que são as interações e as brincadeiras. Segundo DME, a formação docente é um dos principais eixos da política de transição, pois são profissionais que possuem um papel de destaque e atuam diretamente com as crianças, acolhendo, cuidando, orientando, ensinando e desenvolvendo situações por meio das quais elas possam aprender e se desenvolver – por essa razão, tanto docentes da EI quanto do EF participam de ações de formação continuada ao longo de todo o ano, realizadas por etapas. Em diálogo com esse entendimento, Souza (2018) destaca a necessidade de ampliação dos espaços de formação integrada entre profissionais da EI e do EF para que tenham a oportunidade de conhecer e analisar as especificidades de cada etapa e repensar questões referentes à transição.

O segundo eixo do plano discorre sobre o currículo e a prática pedagógica, orientando o desenvolvimento de experiências por meio das quais as crianças de ambas as etapas tenham a oportunidade de se aproximar, dialogar e interagir, dirimindo dúvidas e desconstruindo medos sobre a transição (Juazeiro do Piauí, 2022). Tal questão aponta para a necessidade de um currículo integrador da infância, com potencial para promover a articulação entre o trabalho desenvolvido na EI e no EF (Merli, 2021). Esse eixo também destaca as metodologias lúdicas e a ambiência dos espaços escolares para o acolhimento das crianças no EF.

O terceiro eixo trata da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, contemplando ações voltadas para acompanhamento e registro da aprendizagem mediante a utilização de instrumentos e procedimentos avaliativos, como relatório e portfólio (Juazeiro do Piauí, 2022). Segundo CPG, a escolha desses instrumentos deu-se por possibilitarem a socialização de informações sobre a prática pedagógica e os níveis de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. No entanto, Cardoso (2018) ressalta que, para além dos usos dessas ferramentas pedagógicas e avaliativas, há a necessidade de desenvolver processos formativos por meio dos quais haja entendimento, por parte de docentes, sobre as funções da avaliação na EI; e articulação do planejamento do trabalho pedagógico com as crianças do 1.º ano do EF com os relatórios encaminhados pelas instituições de EI.

O último eixo do Pteief (Juazeiro do Piauí, 2022) trata sobre a participação das famílias e das crianças no processo de transição da EI para o EF, orientando a realização de reuniões e momentos de escuta para sensibilizá-las sobre essa passagem e apresentar a proposta

educativa do EF, como forma de dirimir dúvidas e promover mais segurança. É inegável que as famílias ocupam lugar de destaque no processo de transição, pois precisam ficar atentas às mudanças e aos comportamentos apresentados pelas crianças e orientá-las e apoiá-las durante esse processo (Melo e Barros, 2023).

Em síntese, a análise dos documentos oficiais municipais apontou que a sua elaboração contou com significativa participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, principalmente de docentes, fato que contribuiu para que os textos fossem claros, objetivos e possibilitassem uma participação mais ativa na sua interpretação, por parte de todas as pessoas envolvidas. Mainardes (2018) destaca que isso é importante, pois um texto “escrevível” (*writerly*) envolve quem lê na coprodução, em um processo interpretativo e criativo, favorecendo a ligação com contextos particulares nos quais o texto foi elaborado e é utilizado.

A análise também evidenciou a prevalência de orientações pedagógicas e curriculares direcionadas, prioritariamente, para docentes que atuam na EI e no 1.º ano do EF. Embora a infraestrutura seja um importante eixo da política educacional, essa questão encontra-se explicitada apenas na Proposta Curricular do Ensino Fundamental (Juazeiro do Piauí, 2018b).

### 4.3. O contexto da prática

Refere-se a transformações e mudanças entre aquilo que foi pensado como a política original e aquilo que é possível de ser efetivado (Mainardes, 2018). Diversos fatores estão envolvidos, como destacam – ao responderem às questões abertas do questionário – as pessoas que participaram deste estudo:

*Nos documentos, tudo é muito bonito, tudo é perfeito, enquanto cada escola tem suas características próprias, que são muito distantes da realidade projetada. (Profa. EI 1, questionário, agosto, 2023)*

*Muitas vezes, voltamos muito o nosso olhar apenas para a prática, e esquecemos a parte burocrática de normalização. (Dir. 2, questionário, agosto, 2023)*

*É muito difícil colocar as orientações do plano em prática, pois trabalho em uma turma multisseriada<sup>4</sup>, em que as crianças da Educação Infantil estudam juntas com as do Ensino Fundamental. (Profa. EI/EF 3, questionário, agosto, 2023)*

---

<sup>4</sup> Turmas em que há, na mesma sala de aula, crianças de vários anos do EF e/ou da EI, simultaneamente; e que atendem a idades e níveis de conhecimento diferentes.

*A principal dificuldade é trabalhar com uma turma multisseriada, com crianças do Pré II ao 4º ano do Ensino Fundamental. (Profa. EI/EF 4, questionário, agosto, 2023)*

*O que falta mesmo é a gestão dar importância e prioridade à questão da transição. (Dir. 1, questionário, agosto, 2023)*

*Falta empenho da Semec e de cada escola para colocar em prática. (Coor. 1, questionário, agosto, 2023)*

*Falta de iniciativa por parte da direção da escola. (Profa. EI 5, questionário, agosto, 2023)*

*Falta de envolvimento dos professores da Educação Infantil com professores do 1º ano do Ensino Fundamental. (Dir. 2, questionário, agosto, 2023)*

Nos depoimentos foi destacado que existe distanciamento entre o que propõe o Pteief (Juazeiro do Piauí, 2022) e aquilo que, devido à falta de apoio na implementação da política, é desenvolvido de fato. Lima e Gandin (2012) afirmam que o processo de implementação inclui contradições, sucessos e fracassos que alteram o que foi pensado pelos grupos hegemônicos no contexto de influência e se constituem como fonte de modificações da política.

Os(as) participantes lamentam a dificuldade de respeitar as especificidades de cada faixa etária e a proposta educativa de cada etapa da educação básica quando as crianças da EI e do EF estudam em uma mesma sala, fato que descumpra as determinações da Resolução n.º 02, de 28 de abril de 2008, segundo a qual “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (p. 2). No entanto, essa é uma prática comum em escolas isoladas, situadas em áreas rurais e que possuem um número reduzido de crianças para serem atendidas.

Segundo Mainardes (2006, 2018), no contexto da prática, a política gera implicações e consequências que contribuem para a promoção de mudanças na sua estrutura, fazendo com que as interpretações provoquem a criação de outras políticas, por meio do papel ativo das pessoas envolvidas.

Para a gestão escolar, as dificuldades de implementação da política de transição referem-se não só à pouca atenção dada ao tema pela gestão municipal, mas também a docentes que trabalham nas duas etapas. Além disso, uma das diretoras reconhece o fato de que desenvolvem a prática sem considerar as proposições dos documentos oficiais. Notou-se que há prevalência de opiniões em relação à falta de empenho, iniciativa e envolvimento do

grupo de profissionais com a política de transição. Assim foi interrogado: por quais razões essa política parece não ser uma prioridade?

Em entrevista, CPG afirmou que, embora a transição de etapas venha sendo abordada nos documentos desde 2013 e trabalhada nos processos de formação continuada em 2018, nos anos seguintes, devido à pandemia da Covid-19, não foi possível implementar as ações. Em 2022, por meio das ações formativas do Ppaic, o tema foi retomado e as equipes elaboraram o Pteief. Desse modo, segundo CPG,

*o processo de implementação do plano é algo recente. Ele foi elaborado nos meses de outubro e novembro do ano passado (2022), embora existam ações a serem desenvolvidas ao longo do ano, há uma concentração delas nos meses de novembro e dezembro, como, por exemplo, a realização de reuniões com as famílias para orientá-las sobre a transição, as visitas das crianças da Educação Infantil às escolas do Ensino Fundamental, as reuniões com os professores para fazer orientações, entre outras. (...) Além disso, o segundo semestre de 2022 foi um período muito difícil, pois significativa parcela dos professores aderiu a uma greve, e isso prejudicou a implementação de parte das ações do plano. Este ano está sendo possível executar de forma muito mais produtiva. (CPG, entrevista semiestruturada, novembro, 2023)*

É possível inferir que a política educacional se desenvolve a partir de encontros e desencontros entre o que é planejado e o que é possível de ser executado, no confronto de interesses e na instabilidade do momento vivenciado, envolvendo a necessidade de negociações, empenhos e responsabilidades para o seu desenvolvimento.

Além das questões destacadas por CPG, DME afirmou que uma das dificuldades para a implementação da política de transição é a grande demanda de programas, projetos e ações a serem desenvolvidos e acompanhados pela SME, mas que, apesar disso, há uma predisposição da equipe em desenvolver tudo que foi planejado:

*Mesmo em meio a tantas demandas da educação, que são enormes e angustiantes, ainda assim, nós temos o cuidado de estar sempre monitorando e reavaliando os planos, priorizando aquilo que não podemos deixar de fazer, inserindo as demandas mais urgentes no plano diário de trabalho. Nós priorizamos as ações de formação, o fortalecimento da parceria com as famílias. A gente sabe que nem sempre é possível*

*obter êxito, pois existem muitos problemas, muitos desafios no chão da escola.* (DME, entrevista semiestruturada, novembro, 2023)

Durante o período da pesquisa de campo em Juazeiro do Piauí, foi possível perceber a enorme quantidade de programas e projetos propostos pelo MEC e pela Seduc – projetos que, apesar de contribuírem com subsídios financeiros e/ou pedagógicos para as escolas, acabam gerando uma sobrecarga para as equipes locais, fazendo com que o conjunto de profissionais atue muito mais na execução do que na proposição de políticas delineadas a partir das necessidades locais.

Nesse cenário, marcado por desafios, considerando as condições econômicas e sociais do município<sup>5</sup>, a prioridade tem sido desenvolver políticas de caráter generalista, conceituadas por Esping-Andersen (1993) como aquelas que são caracterizadas pela integralidade e pela universalidade e voltadas para a garantia do direito de todas as pessoas. Nesse contexto, as políticas educacionais específicas, direcionadas a grupos específicos, de acordo com características ou necessidades especiais desses grupos – como é o caso da política de transição e das políticas de atendimento às turmas multisseriadas –, acabam sendo secundarizadas.

Mainardes (2018) destaca que a política referente ao macropoder envolve ideologias e interesses específicos, e as “políticas (e políticas educacionais) são respostas do Estado para buscar atender aos problemas existentes, bem como as demandas da população” (p. 188). Assim, é fundamental que a SME de Juazeiro do Piauí fortaleça a sua posição de proponente e condutora de políticas educacionais específicas, voltadas para a resolução de problemáticas locais e de necessidades da comunidade escolar, entre elas, a política de transição da EI para o EF.

Em relação às ações de formação continuada que tratam sobre a transição da EI para o EF, do total de participantes (29), 70% (20) informaram que foram realizados encontros de formação, dos quais participaram docentes da EI e do ciclo da alfabetização (1.º/2.º anos), coordenação pedagógica e gestão escolar; 10% (3) indicaram que, embora não tenham sido realizados encontros de formação para a abordagem do tema, nos momentos de planejamento, são feitas orientações sobre as rotinas e as práticas pedagógicas para que

---

<sup>5</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (2022), o percentual das receitas oriundas de fontes externas do município é 72%, evidenciando a dependência em relação aos recursos federais e estaduais.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



docentes de ambas as etapas identifiquem especificidades e reconheçam a importância de implementar rotinas de transição; outros 10% (3) afirmaram que ainda não foram realizados encontros de formação para trabalhar esse tema; e igualmente 3 participantes (10%) disseram não dispor de informações sobre o assunto.

Considerando que 30% das pessoas pesquisadas não participaram de ações de formação continuada destinadas a tratar sobre a transição ou não têm informações sobre isso, CPG afirmou que algumas políticas propostas pela Seduc e pelo MEC determinam prazos muito curtos para a sua implementação, resultando em tempo insuficiente para que haja apropriação dos conceitos propostos, compreensão sobre os fundamentos dessas políticas e o convencimento necessário sobre a sua importância para as crianças. A pressa na implementação pode ser prejudicial, pois, segundo Mainardes (2018), “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação” (p. 53).

O fato é que tanto a formação continuada, destacada pela maioria das pessoas pesquisadas, quanto as orientações durante o planejamento informadas são importantes para viabilizar processos de transição que amenizem as rupturas vividas pelas crianças e por suas famílias, pois, conforme Merli (2021), possibilitam melhor compreensão sobre o projeto de educação que se deseja para a infância.

Quanto à questão que abordava se a temática da transição é discutida nos momentos de planejamento – e como isso acontece –, 65% (19) das pessoas que responderam afirmaram que é de forma contínua, por meio de momentos coletivos em que discutem as necessidades e os interesses das crianças, as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas, entre outras questões; 14% (4 participantes) informaram que essas discussões ocorrem apenas no final e no início de cada ano letivo, quando são feitas orientações sobre como docentes devem proceder para facilitar a passagem de uma etapa para a outra; também 14% (4 participantes) informaram que esse tema ainda não foi discutido nas reuniões de planejamento; e 7% (2 participantes) responderam que não possuíam informações sobre o assunto. É relevante o fato de 79% das pessoas pesquisadas discutirem a transição durante os planejamentos, seja de forma contínua ou pontual, e, mais ainda, o fato de que significativa parcela realiza tais discussões ao longo de todo o ano, evidenciando que

a transição não é uma política pontual, e sim permanente, que precisa ser tratada de forma contínua.

Melo e Barros (2023) destacam que o planejamento é um importante aspecto da política de transição da EI para o EF, principalmente, quando é desenvolvido de forma coletiva, possibilitando momentos de partilha entre profissionais que trabalham em ambas as etapas. Ademais, é expressivo que coloquem a criança como centro do processo educativo e planejem ações que assegurem o equilíbrio em relação às mudanças introduzidas durante a transição. De forma semelhante, Silva (2018) indica a necessidade de articulação entre os saberes docentes, o planejamento e o trabalho conjunto para que se possa garantir um processo de transição sem prejuízo para o sucesso educativo das crianças.

Na questão seguinte, as pessoas foram solicitadas a apontar apenas as alternativas que contemplassem ações que costumam ser desenvolvidas nas escolas para articular os currículos da EI e do EF. Para 10 participantes (34%), a articulação de currículos ocorre, principalmente, por meio da ambiência dos espaços físicos e educativos, cujo objetivo é oportunizar às crianças brincar, divertir-se, acessar brinquedos, jogos e outros materiais educativos; 6 participantes (21%) afirmaram que a principal forma de articulação é por meio do desenvolvimento de metodologias que priorizam brincadeiras, jogos e outras práticas utilizadas na EI; mais 6 participantes (21%) afirmaram que são desenvolvidos momentos em que as crianças da EI possam conversar com as professoras do 1.º ano do EF para que haja aproximação e interação; também 6 participantes (21%) informaram que são garantidos momentos de interação entre as crianças das duas etapas para que possam se aproximar e dirimir dúvidas e medos; e, por fim, 1 participante (3%) indicou não possuir informações sobre o assunto. A maioria apontou alternativas para facilitar a transição da EI para o EF, seja por meio da adequação dos ambientes, seja por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas e metodologias que valorizam a cultura das crianças.

Motta (2013) aponta que uma articulação entre os currículos da EI e do EF é possível “a partir do reconhecimento das experiências de cada uma que, colocadas em contato, permitiriam construir novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro” (p. 171).

No entanto, Merli (2021) afirma que nem sempre existe diálogo e sintonia em torno das concepções orientadoras do currículo, de modo que é relevante identificar convergências e divergências nas concepções que fundamentam as propostas curriculares, porque esses

documentos exercem um modo de ação, influenciando a prática pedagógica e os processos de transição entre as etapas.

As considerações dos(as) interlocutores(as) sobre as ações de fortalecimento da parceria das escolas com as famílias para melhor transição da EI para o EF indicam que 48% das pessoas participantes (14) destacaram que realizam reuniões para tratar sobre a transição, mas, também, sobre outras questões a respeito do trabalho da escola; 24% (7 participantes) apontaram que desenvolvem reuniões, mas o foco tem sido discutir a proposta pedagógica da escola; 14% (4 participantes) afirmaram que desenvolvem reuniões, exclusivamente, para tratar sobre a transição, incluindo a participação das crianças e dos docentes, com o objetivo de mostrar que a escola do EF é um lugar seguro e prazeroso; outros 14% (4 participantes) responderam que não foram desenvolvidas ações relacionadas a essa questão.

É possível observar que 62% das pessoas pesquisadas envolvem as famílias nas discussões que tratam sobre a temática da transição, seja por meio de momentos em que esse tema é discutido com exclusividade, seja por meio da sua inserção com outras pautas. Paiva (2022) afirma que as famílias desempenham um papel crucial durante a transição, razão pela qual é necessário que as escolas desenvolvam momentos formativos para orientá-las sobre essa passagem e o modo como elas podem auxiliar as crianças nesse processo. Destaca, ainda, que, ao receberem as crianças, as equipes das escolas de EF devem apresentar para as famílias o currículo, a proposta pedagógica, a infraestrutura e a equipe de trabalho, visando ao fortalecimento dessa parceria.

Para Kaloustian (2000), a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral das crianças, pois propicia os aportes afetivos e os materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar comum, desempenhando um papel decisivo na educação formal e informal. Isso aponta para a necessidade de políticas públicas intersetoriais que visem garantir condições para a efetiva participação da família no desenvolvimento das crianças, incluindo acesso a bens e serviços sociais, entre eles, a educação.

Em relação à disponibilidade, suficiência e qualidade da infraestrutura e dos materiais didáticos e pedagógicos, para 12 participantes (42%) o município ainda não desenvolveu ações de melhoria da infraestrutura das escolas, apenas fez aquisição de materiais didáticos e pedagógicos e brinquedos; 7 participantes (24%) afirmaram que foram realizadas

adequações na infraestrutura escolar, incluindo organização de espaços para brincadeiras, distribuição de brinquedos, jogos, livros infantis e carteiras apropriadas; outros 7 (24%) destacaram que ainda não foi desenvolvida nenhuma ação de adequação de infraestrutura e aquisição de materiais; e 3 participantes (10%) explicitaram não possuir informações sobre esse assunto. Merli (2021) afirma que, entre as dificuldades da transição da EI para o EF, a infraestrutura dos prédios escolares destinados ao atendimento de estudantes apresenta-se como um grande desafio.

Nas questões abertas do questionário, três docentes destacaram que, entre as dificuldades na realização de uma transição segura, encontram-se: a insuficiência de materiais didáticos e pedagógicos (Profa. EI 08); a ambiência das turmas do 1.º ano do EF, que é muito prejudicada devido ao compartilhamento das salas com estudantes dos anos finais (Profa. EF 09); e a falta de adequação do espaço escolar para o desenvolvimento de atividades diversificadas (Profa. EF 10). Em sintonia com os depoimentos, dados do Qedu (2021) e do Observatório da Criança e do Adolescente (2022) apontam que, em 2022, apenas 30% das escolas do município de Juazeiro do Piauí dispunham de acessibilidade e somente 10% possuíam biblioteca e quadra de esporte. Até aquele ano, no município, não havia escolas com sala de leitura, laboratório de informática e laboratório de ciências. Portanto, é necessário avançar na construção e adequação dos espaços educativos, garantindo, também, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos adequados para atender às necessidades das crianças (Brasil, 2007).

Por fim, as pessoas participantes da pesquisa foram questionadas sobre as práticas e os procedimentos de avaliação da aprendizagem: 21 participantes (73%) informaram que utilizam instrumentos como portfólio e relatórios para avaliação da aprendizagem das crianças e registro do trabalho pedagógico, de modo que docentes do EF possam conhecer a prática e os processos de aprendizagem desenvolvidos na EI; 5 participantes (18%) afirmaram que realizam acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças da EI, sem objetivo de promoção, registrando a síntese das aprendizagens que serão bagagem para prosseguir no percurso do 1.º ano; 2 (6%) informaram que ainda não desenvolvem ações com essas características; e 1 participante (3%) afirmou não possuir informações sobre esse assunto.

Não houve informação sobre a socialização das aprendizagens das crianças da EI com docentes do 1.º ano do EF, para que estes pudessem conhecer os níveis de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e planejar a prática pedagógica. Tal questão contraria o que

propõe a BNCC (Brasil, 2018), que faz destaques a respeito da continuidade das aprendizagens das crianças de uma etapa para a outra, sugerindo que docentes da EI apresentem, para docentes do 1.º ano do EF, uma síntese do que as crianças aprenderam, não como condição ou pré-requisito para o acesso ao EF, mas como elemento balizador e indicativo.

Embora 73% das pessoas pesquisadas tenham informado fazer uso de portfólio e relatório como procedimentos de avaliação, nas questões abertas, relataram as dificuldades a respeito dessa implementação:

*Algumas professoras não fazem o acompanhamento correto dos portfólios das crianças. (Profa. EF 06, questionário, agosto, 2023)*

*Outra dificuldade é a socialização dos relatórios dos professores de Educação Infantil em relação à prática e desenvolvimento das crianças. (Profa. EF 5, questionário, agosto, 2023)*

*A principal dificuldade é a troca de informações entre as escolas de Educação Infantil com as de Ensino Fundamental. A Secretaria Municipal de Educação deveria monitorar mais esse processo de transição. (Profa. EI 7, questionário, agosto, 2023)*

*Outra dificuldade é a interação entre professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que não acontece de maneira eficiente, dificultando o acesso ao portfólio e aos relatórios da Educação Infantil pelos professores de 1º ano. (Profa. EI 3, questionário, agosto, 2023)*

Situação semelhante foi percebida por Lamas (2014), ao investigar a avaliação e o relatório descritivo no município de Juiz de Fora, evidenciando a necessidade de instituir a cultura da leitura dos relatórios no início do ano, como parte do processo de transição. Na rede pública de São Paulo, Merli (2021) observou que a socialização dos relatórios das crianças pelas professoras não contemplava uma análise aprofundada, “para que fosse possível conhecer os percursos vividos pelas crianças na elaboração do planejamento de ações em continuidade, bem como para a escolha dos instrumentos de avaliação das aprendizagens a serem utilizados no decorrer do primeiro ano” (p. 22).

De acordo com DME, a SME de Juazeiro do Piauí adotou o uso de portfólios como procedimento de avaliação e eixo da política de EI, sob a justificativa de que se trata de

*um procedimento de avaliação que possibilita a participação das crianças, que em conjunto com as professoras, selecionam uma coleção das suas melhores produções, aquelas que apresentam as evidências e trajetória de aprendizagem, incluindo seus esforços, seu progresso, seu desempenho, sua criatividade durante o ano escolar. Contempla, também, uma ficha que condensa a síntese das aprendizagens que a criança desenvolveu durante a Educação Infantil, que também são informadas em um sistema digital que possibilita o acesso das professoras do Ensino Fundamental. (DME, entrevista semiestruturada, novembro, 2023)*

Considerando as vantagens elencadas, há necessidade de um trabalho voltado para a qualificação dos instrumentos de avaliação utilizados na EI, com ênfase nos portfólios, e isso pode ser feito por meio de formação continuada integrada, momentos de planejamento e atenção individualizada a cada docente.

Apesar de a política de transição encontrar-se delineada no Pteief (Juazeiro do Piauí, 2022) e em outros documentos oficiais municipais, o processo de interpretação para a implementação inclui a leitura da política pública pelas equipes da SME, para que possam compreender os seus propósitos e, assim, nortear as ações, seguidas das interpretações de dirigentes, que são repassadas para as pessoas que atuam nas escolas, fazendo com que as diferentes traduções deem concreticidade à política por meio das práticas.

Em síntese, os posicionamentos divergentes, nas respostas obtidas no questionário e nas entrevistas, em relação à implementação da política de transição da EI para o EF em Juazeiro do Piauí apontam para a compreensão dos propositores do ciclo de políticas (Ball e Bowe, 1992) de que as políticas não são simplesmente implementadas, elas sofrem traduções, adaptações e recriações pelos atores sociais nos diferentes contextos.

## **5. Considerações finais**

A abordagem do ciclo de políticas mostrou-se um referencial teórico-metodológico relevante para o estudo da política de transição da EI para o EF por favorecer a leitura crítica da sua trajetória, evidenciando a sua complexidade, os avanços na sua implementação e as alterações entre o planejado e o desenvolvido, a partir da sua relação com a interpretação das pessoas que atuam profissionalmente nas escolas e, portanto, no contexto da prática.

A transição da EI para o EF recebeu atenção nos discursos políticos de diferentes grupos de interesse – locais, nacionais e internacionais – e nos documentos oficiais, evidenciando a relevância dessas políticas para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Em Juazeiro do Piauí a política de transição da EI para o EF encontra-se planejada, regulamentada e em desenvolvimento. Contudo, foi possível perceber algumas contradições nos documentos analisados, principalmente no que se refere à finalidade da EI e aos processos de avaliação desenvolvidos nessa etapa. Provavelmente, isso se deva à influência dos princípios neoliberais que perpassam as políticas educacionais desenvolvidas no EF, contagiando as práticas da EI. A política de transição, no município em pauta, estrutura-se nos seguintes eixos: formação continuada, currículo, avaliação, parceria com as famílias, infraestrutura e planejamento escolar. Contudo, é necessário avançar, estabelecendo a coerência entre as práticas e os textos da política – para que as crianças sejam atendidas em espaços educativos cujas propostas pedagógicas respeitem seus percursos de vida, sua cultura, a heterogeneidade e as singularidades do ser criança.

Este estudo é relevante por contribuir para a produção de conhecimentos que visam analisar e orientar as políticas de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a fim de promover práticas pedagógicas que garantam às crianças o cuidado, o acolhimento e a continuidade do seu processo de aprendizagem. Os limites da pesquisa encontram-se na ampliação analítica que contemple a totalidade do ciclo das políticas de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em Juazeiro do Piauí. Tais limitações apontam para novos estudos que se proponham a monitorar e aprofundar os efeitos das políticas de transição, abrindo espaços para a escuta das crianças e das famílias.

## 6. Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001, por meio do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP/Proeduca processo: 2022/06833-3.

## 7. Referências

- Ball, Stephen John. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Open University Press.
- Ball, Stephen John, e Bowe, Richard. (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Bardin, Laurence. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Borges, Kamylla Pereira. (2020). “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. *Revista Pedagógica*, 22, 1-24. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (volume 1). MEC. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)
- Brasil. (2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. MEC. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>
- Brasil. (2007). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. MEC/SEB. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)
- Brasil. (2018). *Base nacional Comum Curricular – BNCC*. MEC. [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)
- Cardoso, Bruna P. A. (2012). *Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil*. Anzol.
- Cardoso, Renata S. de Miranda. (2018). *O processo de transição Educação Infantil/Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21617>
- Corsino, Patrícia, e Nunes, Maria Fernanda Rezende. (2010, 17-20 de outubro). *Anais*. 33.<sup>a</sup> Reunião anual da ANPEd, Caxambu.
- Costa, Maria C. de S., e Medeiros, Lucineide. B. (2024). Abordagem do ciclo de política: uma contribuição para análise da política de educação do campo no Brasil. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade-LES*, 28(57) 1-22. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4854/4474>
- Endlich, Ana Paula Rezende. (2019). *Os discursos da Unesco e a avaliação da alfabetização Infantil na América Latina e Caribe (1980-2012): diálogo com o contexto brasileiro* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo]. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11377>

- Esping-Andersen, Gosta. (1993). *Los Tres Mundos del Estado del Bien-Estar*. Alfons el Magnanim.
- Gandin, Danilo. (2013). *A prática do planejamento participativo*. Vozes.
- Guimarães, Cecília Maria, e Oliveira, Daniele Ramos de. (2014). Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites. In Cecília Maria Guimarães, Maria João Cardona e Daniele Ramos de Oliveira (Orgs.), *Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil* (pp. 271-290). Mediação.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). Juazeiro do Piauí. *Panorama*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/juazeiro-do-piaui/panorama>
- Juazeiro do Piauí. (2018a). *Proposta Curricular da Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. <https://sts-appm.s3.amazonaws.com/uploads/leis/d890bc098a4ba3b52d5c9cc4e8eae780.pdf>
- Juazeiro do Piauí. (2018b). *Proposta Curricular do Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação. <https://sts-appm.s3.amazonaws.com/uploads/leis/0044765fea0f84ec5ebbe506583e6944.pdf>
- Juazeiro do Piauí. (2022). *Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação.
- Kaloustian, Silvio Manoug. (2000). *Família brasileira: a base de tudo*. Cortez/Unicef.
- Lamas, Flávio Lúcio. (2014). *Avaliação na Educação Infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na Rede Municipal de Juiz de Fora* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/630>
- Leber, Roberto., e Motta, Vânia Cardoso da. (2012). Políticas educacionais neoliberais e Educação do Campo. In Roseli Salete Caldart et al. (Orgs.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 578-586). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular.
- Lei n.º 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei n.º 11.274 de 2006. (2006). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6 de fevereiro de 2006. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)
- Lima, Iana Gomes de., e Gandin, Luís Armando. (2012). Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. *Anais*. 35.ª Reunião Anual da ANPEd. GT05 – Estado e Política Educacional. [http://35reuniao.aned.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1943\\_int.pdf](http://35reuniao.aned.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1943_int.pdf)

- Mainardes, Jefferson. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- Mainardes, Jefferson. (2018). A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo de política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 12, 1-19. <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>
- Mainardes, Jefferson., e Marcondes, Maria Inês. (2009). *Entrevista com Stephen J. BALL: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educação & Sociedade, Campinas, 30(106), 303-318. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>
- Melo, Raimunda Alves., e Barros, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. (2023). Conexões entre a educação infantil e o ensino fundamental: contribuições do Ppaic para o processo de transição. In Raimunda Alves Melo, Keylla Rejane Almeida Melo e Elvira Cristina Martins Tassoni, *Educação Escolar na primeira infância: entre as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas* (pp. 33-50). Pedro e João.
- Merli, Angélica de Almeida. (2021). *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados* [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo]. <https://repositorio.usp.br/item/003040248>
- Moss, Peter. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142–159. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/122>
- Motta, Flávia Miller N. (2013). *De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Cortez.
- Observatório da Criança e do Adolescente. (2022). *Taxa líquida de matrículas em creches*. <https://bit.ly/3DqXEan>
- Paiva, Thaís. (2022, 25 de octubre). Como apoiar a transição dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Nova Escola*. <https://novaescola.org.br/conteudo/21374/como-apoiar-a-transicao-dos-alunos-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental>
- Piauí. (2021). Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil*. Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da da Rocha Nogueira Barros e Raimunda Alves Melo. Teresina.
- Piauí. (2023). Secretaria de Estado da Educação do Piauí. Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa. Eixo de Fortalecimento da Aprendizagem. Equipe de Formação Estadual do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa. *Diretrizes para o Plano de Transição*. Orientações aos(às) Formadores(as) Regionais e Municipais para a Elaboração do Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Teresina. <https://drive.google.com/file/d/1jIHaTDnn4JzSI3JQfHpkypCCxTrnK34A/view?usp=sharing>

- QEdu. (2021). *Aprendizado Português. Percentual de estudantes com aprendizado adequado*. <https://gedu.org.br/>
- QEdu. (2022). *Censo Escolar*. <https://gedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil>
- Resolução CEE/PI n.º 015 de 2008. Dispõe sobre normas para a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Piauí. 18 de fevereiro de 2008. <https://normativasconselhos.mec.gov.br/?query=Normas%20para%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20h%C3%ADbrido%20e%20outras%20provid%C3%A2ncias&fonte=CEE-PI>
- Resolução CME/Juazeiro n.º 001 de 2013. Fixa normas para credenciamento e autorização de funcionamento das Instituições de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Juazeiro do Piauí. 7 outubro de 2013.
- Resolução n.º 2 de (2008). Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 28 de abril de 2008. [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)
- Resolução n.º 5 de (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 17 de dezembro de 2009. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)
- Shiroma, Eneida Oto., Moraes, Maria Célia Marcondes., e Evangelista, Olinda. (2011). *Política Educacional*. Lamparina.
- Silva, Ana Teresa Delgado. (2018). *“O mais importante é tratar os meninos como pessoas”: a transição da educação pré-escolar para o 1º ano de escolaridade* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação Jean Piaget, Campos Universitário de Almada]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/23878>
- Silva, Carlos Alberto Pereira da; et al (org.). (2020). *Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado – educação infantil, ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora. [https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo do Piaui vf.pdf](https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf)
- Souza, Taís Luciana de. (2018). *A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21682>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

