



REVISTA

**Cadernos de Educação**

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

**Relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: revisão integrativa sobre a transição entre as etapas**

Relationships between early childhood education and elementary education: an integrative review of the transition between the phases

*Relaciones entre educación infantil y escuela primaria: revisión integradora sobre la transición entre las etapas*

Daniel Santos Braga  
Levindo Diniz Carvalho

**RESUMO**

O artigo aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, analisada no contexto internacional e nacional. Foi realizada uma revisão integrativa de estudos brasileiros sobre a passagem da pré-escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se um aumento do interesse pelo tema nas últimas décadas. A análise das evidências revela que há pouca relação institucionalizada entre as duas etapas no Brasil, o que pode afetar a transição das crianças. No entanto, pesquisas recentes têm apresentado resultados positivos sobre a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** relação entre etapas; transição entre etapas; educação infantil; ensino fundamental.

**ABSTRACT**

The article examines the transition from Early Childhood Education to Primary Education, analyzed in the international and national context. An integrative review of Brazilian studies on the passage from preschool to the early years of Primary Education was conducted. There has been a growing interest in the subject in recent decades. The analysis of the evidence reveals a limited institutionalized relationship between the two stages in Brazil, which impacts children's transition. However, recent research has yielded positive outcomes regarding the integration of Early Childhood Education and Primary Education.

**Keywords:** educational levels relationship; transitional programs; early childhood education; elementary school.

## RESUMEN

El artículo aborda la transición de la Educación Infantil a la Educación Primaria, analizados en el contexto internacional y nacional. Se realizó una revisión integradora de estudios brasileños sobre el paso de la educación preescolar a los primeros años de la educación primaria. Se observa un creciente interés en el tema en las últimas décadas. El análisis de las evidencias revela una escasa relación institucionalizada entre ambas etapas en Brasil, lo cual afecta la transición de los niños. No obstante, investigaciones recientes han arrojado resultados positivos en cuanto a la articulación entre la Educación Infantil y la Educación Primaria.

**Palabras-clave:** relación entre etapas; transición entre etapas; educación de la primera infancia; escuela primaria.

## Introdução

Nas últimas duas décadas, dois movimentos de organização do nível básico de ensino no Brasil confluíram para que a questão da educação escolar que atende a primeira infância (0 a 6 anos de idade) ascendesse à agenda das políticas educacionais no país. Por um lado, está a progressiva institucionalização da Educação Infantil cujo atendimento já era previsto na versão original da Constituição Federal de 1988, e que se tornou parte da Educação Básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Lei nº 9.394/1996). A Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013 consolidaram essa institucionalização ao tornarem compulsória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade nas pré-escolas. Por outro lado, as alterações na LDB que ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº 11.114/2005 e Lei nº 11.274/2006) o fizeram “para baixo”. Isto é, as crianças passaram a ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental mais novas, aos seis anos de idade. Sendo assim, essa (re)organização educacional repercutiu mais propriamente na oferta de atendimento, nos projetos pedagógicos e nas funções de cada etapa. Por isso, parte das atenções, tanto dos poderes públicos quanto das pesquisas, se voltou para as relações entre as duas etapas.

Se no Brasil o interesse pela questão é relativamente recente, em âmbito internacional pesquisas sobre relações entre as etapas que atendem à primeira infância são realizadas de forma sistemática desde meados da segunda metade do século XX, quando da consolidação dos grandes sistemas educacionais da Europa, dos Estados Unidos e de países asiáticos como

Japão e China (Kagan; Neuman, 1998; Rosenkoetter *et al.*, 2009)<sup>1</sup>. Peter Moss (2011)<sup>2</sup>, em estudo sobre pesquisas das relações entre a pré-escola e a escolaridade obrigatória nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estabeleceu uma tipologia de quatro formas possíveis de relação entre as etapas: i) a Educação Infantil como uma fase preparatória para o Ensino Fundamental; ii) um distanciamento ou ruptura entre as duas etapas; iii) um prolongamento das práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental; e iv) um lugar de encontro e de convergência entre as etapas. Já para o caso brasileiro, Vanessa Neves (2011) aponta que as pesquisas nacionais sinalizam um processo de impasse, especialmente na entrada do Ensino Fundamental, quando está presente um maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo caracterizando uma tensão entre as etapas. Dessa forma, a passagem entre as práticas educativas da Educação Infantil – que tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras – e as dos anos iniciais do Ensino Fundamental – caracterizadas como ciclo da alfabetização – estaria marcada pela falta de diálogo entre as etapas, o que demandaria reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo a assegurar o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo (Brasil, 2007).

A tensão entre as etapas é ainda atravessada por questões em torno da identidade da Educação Infantil e do debate sobre a função dessa etapa diante da apropriação da leitura e da escrita na primeira infância, o que se fortaleceu, mais recentemente, com a escolha do Governo Federal, na gestão do então Presidente Jair M. Bolsonaro (2019-2022), por programas que corrompem a finalidade da etapa, como a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Decreto nº 9.765/2019), revogada em fevereiro de 2023. Em complementação ao

---

<sup>1</sup> Tendo em vista as mais variadas formas de organização da oferta educacional nos diferentes países, para fins deste estudo, considera-se as relações entre o nível 0 e o nível 1 da Classificação Internacional Normalizada da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *cf.* <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-en.pdf>

<sup>2</sup> No Brasil, as etapas tratadas por Moss (2011) como pré-escolares e escolaridade obrigatória corresponderiam à pré-escola (segundo segmento da Educação Infantil) e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente.

decreto sobre aquela PNA, que contemplava a “literacia emergente” e “numeracia” para as crianças da “primeira infância” (Brasil, 2019), e, com a distribuição e adoção de livros didáticos na pré-escola, possibilitada pelo Edital PNLD 2022 (Moro *et al.*, 2022), concorda-se com Corsino (2021, p.12) quando afirma que

a distribuição de livros didáticos para a pré-escola, e de obras pedagógicas de preparação, para a alfabetização, visa estabelecer conteúdos padronizados, homogeneizar as práticas educativas e ter elementos objetivos para elaborar descritores, e para formular itens para a avaliação de crianças. [...] A inclusão da Educação Infantil na Política Nacional de Alfabetização tem representado um desvio significativo na área da Educação Infantil.

A partir do reconhecimento da legitimidade do espaço simbólico de tensão das mudanças entre as etapas – afinal, de fato são duas etapas distintas e com objetivos e especificidades educacionais próprias e fundamentais para a cultura infantil contemporânea (Neves; Gouveia; Castanheira, 2011) – este trabalho compreende que as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental envolvem, ao mesmo tempo, um conjunto possível de eventos, programas e currículos; e uma dimensão praxiológica (Formosinho; Monte; Oliveira-Formosinho, 2016) que orienta as ações adotadas pelas escolas e sistemas. Por essa lente analítica, este estudo se concentra em um dos aspectos das relações entre as etapas educativas que atendem à primeira infância, a saber: a transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A preocupação com essa transição entre as etapas, embora já brevemente mencionada nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil de 1998, ganhou mais destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de 2009. Tanto nos estudos encomendados pelo Ministério da Educação, MEC (Brasil, 2009a) quanto no Parecer nº 20/2009 que subsidiou a aprovação das DCNEIs no Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009b), estava previsto o acompanhamento da continuidade dos processos educativos da primeira para a segunda etapa de escolarização. A mesma preocupação já aparecia no documento orientador do MEC para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2007), preocupação reforçada após a Emenda Constitucional nº

59, que implementava a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos 4 anos, o que foi incorporado à LDB/1996 em 2013 (Lei nº 12.796). Ou seja, embora sejam etapas distintas e com especificidades próprias que as distinguem, os documentos apontam para a necessidade de os sistemas de educação proporem ações para que a transição ocorra de maneira mais gradual e profícua possível para as crianças; e definam sobre o papel dos(as) professores(as) e familiares nesse processo. Afinal, se até então as crianças estavam inseridas em um contexto educacional cujos eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras (Brasil, 2010a), agora, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passam a um tipo de organização escolar fundamentada em disciplinas e seriação, com ênfase na alfabetização (Brasil, 2010b).

Este trabalho se insere exatamente neste cenário ao propor a elaboração de um estado do conhecimento sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Brasil. O objetivo do estudo é discutir apontamentos da literatura internacional sobre relações entre as etapas, dando ênfase aos processos de transição, além de, a partir de revisão integrativa (Souza; Silva; Carvalho, 2010), mapear a produção nacional nos últimos anos, na forma de artigos revisados por pares e produtos resultantes de programas de pós-graduação (teses e dissertações). Buscou-se categorizar e analisar essas produções, suas metodologias de coleta de dados e seus resultados. Visou-se, também, identificar como cada um desses trabalhos percebe a operacionalização e a concepção sobre a relação entre as etapas, a partir da tipologia de Moss (2011).

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, durante estágio de residência pós-doutoral<sup>3</sup>. O texto está dividido em quatro partes, sendo a primeira, esta introdução. A segunda parte trata da literatura internacional sobre o tema, considerando seus aportes teóricos e suas contribuições conceituais. Na terceira parte os procedimentos metodológicos são apresentados, bem como se discute analiticamente o conteúdo da produção selecionada. Por fim, as

---

<sup>3</sup> A pesquisa contou com apoio do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais - PQ/UEMG, edital 02/2022.

considerações finais retomam as questões postas nesta introdução, apresentando, também, as contribuições e os limites deste trabalho, assim como sugestões para investigações posteriores.

## **A emergência das pesquisas internacionais sobre as relações entre etapas educacionais**

A questão da relação entre as etapas educacionais que atendem à infância e, mais especificamente, à transição entre elas, tem sido alvo de atenção não apenas por parte de governos (Kagan; Neuman, 1998) e organismos multilaterais (OCDE, 2006; ONU, 1989), mas também da comunidade científica das áreas da Educação, Psicologia, Sociologia dentre outras. Pesquisas sobre o tema em diferentes países tais como Estados Unidos da América (Kagan, 1991; Kagan; Tarrant, 2010), Itália (Corsaro; Molinari, 2000), Espanha (González; Muñoz; Zubizarreta, 2011); Islândia (Einarsdóttir, 2011), Noruega (Hagsnes, 2015), China (Zhao, 2017) e na América Latina (Fanfani, 2010) têm sido realizadas desde meados do século XX e se inserem em um contexto maior, por um lado, de grandes reformas educacionais e da emergência da teoria do capital humano (Cordasco, 1973); e, por outro, do ressurgimento do interesse sociológico pela infância (Sirota, 2001) e de seus direitos (Liebel, 2010).

A concepção otimista do papel da escola, predominante na primeira metade do século XX, de possibilitar a superação do atraso econômico e de construção de uma nova sociedade, justa, moderna e democrática foi abalada por grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos dos EUA, França e Inglaterra (Nogueira; Nogueira, 2002). Ainda que resultados dessas pesquisas não tenham rejeitado imediatamente a inspiração funcionalista de escola, demonstraram que o desempenho escolar não era fruto somente das habilidades individuais dos e das estudantes, mas tinham relação íntima com sua origem social. Sendo assim, estudantes advindos de classes populares e pertencentes a grupos étnicos e raciais subalternizados tendiam a apresentar resultados educacionais inferiores aos das classes médias e altas, bem como às populações brancas. Para Bourdieu (2007), as promessas da transformação social via educação que se seguiram à massificação do ensino público no pós-guerra formaram uma verdadeira geração de iludidos. Em outras palavras, as

promessas da democratização do acesso à educação escolar e do progresso econômico advindo com ela não se cumpriram (Lessard; Carpentier, 2016).

Nesse contexto, uma série de reformas educacionais nos anos de 1960 e 1970 tinham como objetivo melhorar os resultados escolares especialmente dos grupos sociais mais vulneráveis (Mortimore; Whitty, 1997). Além disso, nos EUA, essas reformas também intentavam tornar o país mais competitivo frente a seus adversários no cenário da guerra fria (Brooke, 2012). Alguns programas que tiveram curso naquele país podem ser considerados marcos nos estudos sobre transição entre etapas que atendem à infância, entendidas como fases-chave para o sucesso educacional: o *Head Start* – parte integrante do *Economic Opportunity Act*, de 1964 –, e o *Elementary and Secondary Educational Act*, de 1965. O foco principal desses programas era fornecer cuidados nutricionais e de saúde, serviços sociais e psicológicos e assistência especial de ensino a crianças de famílias de baixa renda para que essas crianças ampliassem suas chances de sucesso quando ingressassem no sistema educacional. Considerava-se que as desigualdades educacionais e o fracasso escolar, especialmente disseminado para esses grupos, enfraquecia o país como um todo. Em grande medida, o relatório de James S. Coleman foi encomendado pelo Congresso dos EUA para avaliar os impactos desses atos. Dado a resposta negativa, outro programa, o Projeto *Follow Through*<sup>4</sup>, de 1967, passou a intensificar ações que promovessem processos de transição mais efetivos, sobretudo para grupos sociais mais vulneráveis.

Embora os resultados de diferentes pesquisas apontem limites para os alcances desses programas (Currie; Thomas, 1995), Kagan e Neuman (1998) destacam três lições que os estudos sobre o *Head Start* e o *Follow Through* nos EUA deixaram: em primeiro lugar, ainda que sejam importantes políticas públicas mais gerais sobre as relações entre etapas, deve haver uma variedade considerável na forma como as escolas implementam ações para os processos de transição, com diferentes programas sendo adaptados para diferentes realidades. Em segundo lugar, as escolas que atendem maiores proporções de alunos de famílias de baixa renda podem precisar explorar

---

<sup>4</sup> Além dos dois programas, as autoras arrolam na revisão três variações do *Head Start* (uma de 1969, uma da metade de 1980 e uma de 1990), o *Project Developmental Continuity* (1974) e o *National Transition Study* (1988).

novas estratégias (não previstas originalmente) para estabelecerem continuidades entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental de seu público. Em terceiro lugar, os relatos dos(as) professores(as) e gestores(as) sugerem que é fundamental políticas de formação continuada e em serviço a fim de que possuam uma melhor compreensão das práticas mais adequadas ao desenvolvimento das crianças.

Em grande medida, a literatura que emerge do contexto das grandes reformas e (em parte) alinhada aos pressupostos da teoria do capital humano, como os trabalhos analisados pela revisão de Kagan e Neuman (1998), partem de uma concepção preparatória da Educação Infantil. Ou seja, uma compreensão de que o sucesso (ou fracasso) das transições dependeria do fato da criança estar ou não pronta para seguir para a escolaridade obrigatória. Isto é, ter desenvolvida a prontidão. Essa ideia remete, de certa forma, a uma “concepção individualista de sucesso escolar ainda muito presente no mundo educacional de hoje – mais nuns países do que noutros e mais em certas subculturas educacionais” (Formosinho; Monte; Oliveira-Formosinho, 2016, p. 56), que coloca o ônus da transição na criança individual, independente dos contextos, dos processos e dos outros atores educativos.

Em outro caminho, um conjunto relevante de pesquisas sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com ênfase nos processos de transição, é aquele ligado à OCDE no projeto *Starting Strong*. O projeto consiste em revisões temáticas de países-membros e parceiros que visam identificar elementos-chave de políticas voltadas para a educação da primeira infância. A ideia é que as revisões ofereçam uma perspectiva internacional dos sistemas educacionais que atendem às crianças, apresentando pontos fortes, experiências bem-sucedidas, diferentes abordagens e orientações políticas com vistas a promover o acesso equitativo à educação formal de alta qualidade (OCDE, 2001). O volume V (OECD, 2017) tratou especificamente da questão da transição e abrangeu 30 países<sup>5</sup>.

A revisão aborda tanto as transições horizontais, que envolvem as movimentações diárias que as crianças fazem entre diferentes espaços, como

---

<sup>5</sup> Alemanha, Áustria, Bélgica, Canadá, Cazaquistão, Chile, Colômbia, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Finlândia, Gales, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia.



por exemplo, o trânsito entre a casa e a escola (Kagan, 2011); e as transições verticais, as passagens de uma etapa educacional para a outra (Fabian, 2007). Da análise das experiências dos diferentes países, o relatório sintetiza como principal achado a necessidade de continuidade dos processos de desenvolvimento, a continuidade profissional e a continuidade pedagógica (OECD, 2017). A continuidade dos processos de desenvolvimento parte de uma compreensão de que as crianças são as mesmas, embora as etapas sejam distintas. Ou seja, o foco deve ser a criança, em sua trajetória própria, e não apenas as expectativas de cada fase escolar. Já a continuidade profissional envolve a dimensão das articulações formativas e processuais entre os(as) professores(as) das duas etapas. Por fim, a continuidade pedagógica se relaciona com a ideia de que os currículos de cada etapa devem ser organizados com base na sequencialidade progressiva, e não na regressiva. Dito de outro modo, ao invés de que cada etapa da educação tenha “a sua principal razão de ser na preparação para o nível seguinte” (Formosinho; Monte; Oliveira-Formosinho, 2016, p. 101), “a educação primária deve constituir-se numa continuidade das aprendizagens iniciadas no jardim de infância, tal como este deve incorporar as aprendizagens iniciais desenvolvidas na creche” (idem).

Outra abordagem sobre os processos de transição que se aproxima em parte aos achados do *Starting Strong* da OCDE pode ser encontrada nos chamados “novos estudos sobre a infância”, que possibilitaram um reenquadramento do lugar e da natureza da infância nas pesquisas, convergindo em uma compreensão das crianças como sujeitos ativos, que se apropriam da realidade, ao mesmo tempo que a reproduzem e a interpretam, sendo, portanto, seus coprodutores (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2011). Mesmo com diferentes correntes e paradigmas (Sarmiento, 2009), esses estudos se aproximam na crítica aos modelos clássicos de socialização nos quais se pressupõe que a sociedade, unilateralmente, conforma a subjetividade das crianças, preparando-as para a inserção no mundo adulto, em um sentido prospectivo (Mollo-Bouvier, 2005; Santos, 2020).

Sally Peters (2010), em revisão de literatura sobre estudos desenvolvidos na primeira década do século XXI (2004-2009) na Nova

Zelândia, Austrália, Canadá, Reino Unido e EUA, captou essa mudança nas perspectivas das pesquisas, revelando que transições bem-sucedidas dependem da natureza das relações entre todos os envolvidos. A autora identificou que essas relações permeiam outras questões que envolvem a agência das crianças, como o senso de pertencimento e bem-estar na escola, seu engajamento nos processos de ensino-aprendizagem e a sua participação para a consolidação de sua identidade como aluno. Peters (2010) conclui que as diferentes experiências dos países indicam que pais e professores(as) podem contribuir com políticas mais amplas de apoio à transição das crianças para a escola, mas tendo em vista que os programas de transição assumem um foco muito mais amplo, devendo ser planejados e avaliados por todos os envolvidos em contextos locais, incluindo as próprias crianças. Ainda nessa linha, os diferentes textos que compuseram a edição especial da revista *Early Years* (2014) sobre transições entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental apontam conclusões semelhantes às de Peters, ao afirmarem a importância de se trabalhar a relação com todos os atores envolvidos nas passagens das crianças pelos diferentes estágios.

No mesmo caminho, João Formosinho, Graciete Monte e Júlia Oliveira-Formosinho, em estudo sobre as transições entre ciclos educativos em Portugal (2016), apontam que essas transições não ocorrem naturalmente, antes precisam ser pensadas, projetadas, experimentadas, avaliadas e adaptadas. Para os autores,

as transições são complexas porque multifacetadas, envolvendo situações inesperadas, uma pluralidade de atores, com características específicas, um dinamismo que não pode ser totalmente planejado porque decorre duma tessitura plural de relações e interações entre muitos participantes e seus contextos (Formosinho; Monte; Oliveira-Formosinho, 2016, p. 56).

Assim, as experiências bem-sucedidas, em geral, são aquelas que demonstram interatividade entre as intencionalidades educativas de professores(as) e pais e a escuta das vozes e desejos das crianças. Ou seja, a transição não deve se limitar a acontecimentos esporádicos, antes deve ser um modo corrente de viver, de dimensões ecológicas (Bronfenbrenner, 2004), que não depende da “prontidão” da criança individual em processo de transição,

mas da “prontidão de todos os participantes e dos contextos entre os quais transitam (Formosinho; Monte; Oliveira-Formosinho, 2016).

Em síntese, nesta seção se buscou apresentar as questões políticas, sociais e no âmbito das ideias que fizeram emergir a discussão sobre as relações entre as etapas de atendimento educacional da primeira infância na segunda metade do século XX e nas primeiras décadas do XXI. A este primeiro momento, se seguiram novas pesquisas de diferentes abordagens, desde aquelas voltadas para uma compreensão preparatória da Educação Infantil, passando por aquelas focadas nas práticas curriculares, até aquelas que compreendem a criança como um ator social, dando ênfase às relações e aos entrelaçamentos das diferentes dimensões da vida das crianças, sujeitos ativos de suas experiências.

Na próxima seção, será apresentado estudo bibliométrico da produção brasileira sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como uma das facetas das relações entre essas etapas. As análises buscarão verificar em que medida os estudos nacionais se aproximam ou se distanciam das perspectivas internacionais, e como se relacionam com o contexto educacional do país, em suas vicissitudes e especificidades.

## **Estado do conhecimento da literatura brasileira sobre relações entre etapas e transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**

Para a realização da revisão integrativa, inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico de artigos, teses e dissertações publicados no país que tratassem da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nenhum recorte temporal foi estabelecido como filtro nas buscas. Optou-se pela exclusão de livros como produção de referência tanto pela ausência de um repositório que possibilitasse a investigação sistematizada quanto porque, em exploração preliminar, verificou-se que parte dos livros sobre o assunto eram reproduções da tese/dissertação do(a) autor(a)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A escolha por analisar apenas as 10 primeiras páginas é essencialmente arbitrária e pode resultar na exclusão de trabalhos inseridos dentro do escopo da investigação e dos critérios de sistematização estabelecidos. No entanto, tendo em vista que as buscas realizadas exibem dezenas de milhares de resultados, se justifica essa arbitrariedade tanto no sentido prático e operacional da pesquisa quanto na compreensão de que estudos sobre o mecanismo e os

As plataformas de busca escolhidas foram a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), da Fundação para a Promoção da Ciência do Estado de São Paulo (FAPESP); e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa escolha se deve ao fato de que os trabalhos presentes nesses repositórios serem revisados por pares (por pareceristas e comissão editorial no caso dos artigos na SciELO; por banca de defesa no caso das teses e dissertações). A revisão por pares confere certo crivo da comunidade científica sobre os resultados das pesquisas ainda que seja passível de críticas e problemas (Spinak, 2017).

É possível que, eventualmente, trabalhos sobre transição entre as etapas que atendem à primeira infância publicados no Brasil e revisados por pares não fossem localizados nas bases de consulta. Um exemplo seriam artigos de revistas não indexadas na SciELO. Por essa razão, a pesquisa também realizou dois procedimentos para tentar abarcar esse tipo de produção. O primeiro foi um levantamento no Google Scholar (30/7/2022), no qual foram analisadas as 10 primeiras páginas de resultados<sup>7</sup> e incluídos aqueles artigos no escopo desta pesquisa publicados em revistas listadas na Classificação de Periódicos no quadriênio 2013-2016 na Plataforma Sucupira (Qualis A e B na área de Educação ou Ensino). Já o segundo consistiu na verificação das listas de referências dos trabalhos elegíveis localizados nos repositórios SciELO, catálogo CAPES e Google Scholar. Os artigos no escopo desta investigação, presentes em revistas Qualis A ou B na Plataforma Sucupira, e ainda não identificados nas etapas anteriores, foram incluídos no corpus documental da revisão. Nas bases selecionadas, a consulta foi feita com os termos “transição(ões)”, “relação(ões)”, “educação infantil” e “ensino fundamental”.

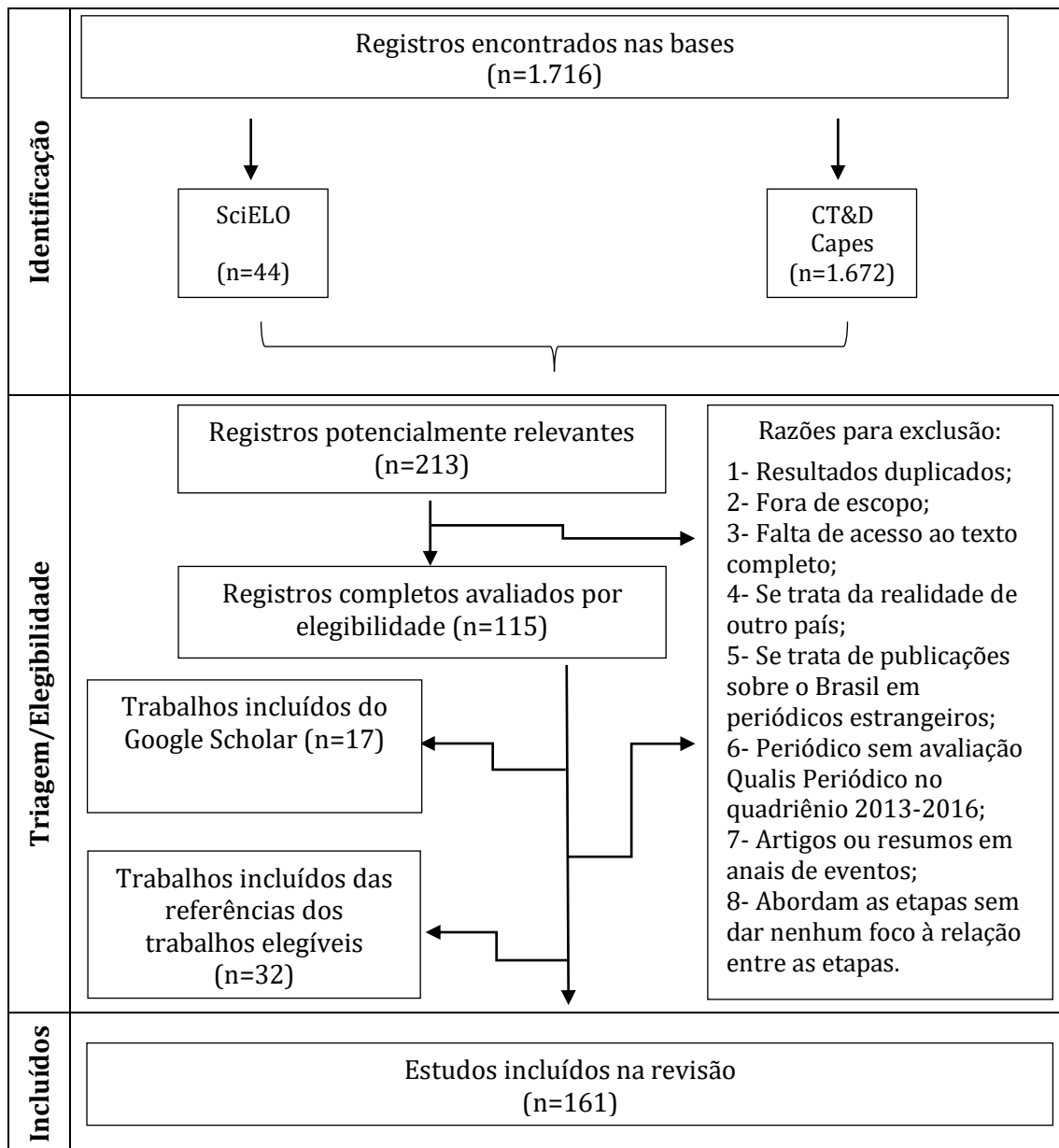
---

algoritmos de motores de busca revelam a prevalência de cliques na primeira página de resultados, cerca de 88% (Beus, 2020).

<sup>7</sup> A Plataforma Sucupira é parte do Qualis Periódico, sistema da CAPES para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. No quadriênio 2013-2016, o Qualis aferiu a qualidade desse tipo de periódicos os classificando a partir de seu fator de impacto (do maior para o menor, A1, A2, B1, B2). Periódicos sem fator de impacto, mas indexados em bases nacionais e internacionais, de amplo acesso e veiculação, receberam classificação B3; B4 e B5 a depender da sua indexação.

Por fim, buscou-se nas listas de referência dos trabalhos localizados na SciELO, no catálogo CAPES e nas produções do Google Scholar, artigos revisados por pares em revistas indexadas como Qualis A ou B (Quadriênio 2013-2016) ainda não identificados nas etapas anteriores. Para a verificação do escopo, foi realizada triagem por título e resumo. Quando não foi possível identificar a aderência do texto ao tema de referência apenas por esses índices, realizou-se leitura flutuante (Bardin, 2016) da introdução da produção. A Figura 1 apresenta o fluxo das buscas e trabalhos incluídos na revisão.

**Figura 1** – Fluxo de sistematização do levantamento de literatura



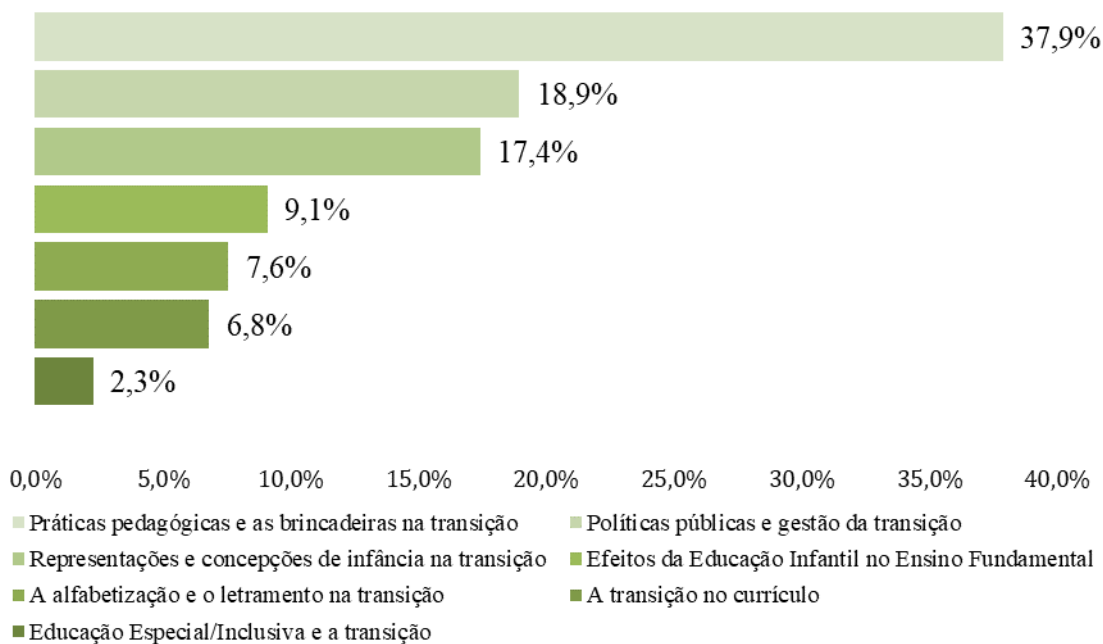
Fonte: Elaborado com base no Protocolo PRISMA (Page et al., 2021).

Os estudos incluídos na revisão foram submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2016). Inicialmente, foi realizada leitura flutuante para identificação da procedência, data de produção/publicação, problema de pesquisa, método de coleta de dados, referenciais teóricos e resultados. Em seguida, foi feita leitura exploratória para a codificação e a categorização. Por fim, foi realizada metanálise da revisão (Souza; Silva; Carvalho, 2010) para agregar os resultados e as evidências dos estudos brasileiros sobre transição entre etapas educacionais da primeira infância.

Todos os 161 trabalhos incluídos na revisão discutem a temática da relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental conforme prerrogativa dos critérios estabelecidos. Enquanto alguns têm a temática da transição como foco central das reflexões (n: 85), os demais tratam do assunto dentre outras questões que concernem às duas etapas. Isso não indica necessariamente irrelevância da questão, mas pode evidenciar exatamente a articulação do assunto a elementos menos visíveis das relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Quanto à categoria temática dos estudos (Figura 2), os tipos de trabalho mais presentes se referem às práticas pedagógicas dos(as) professores(as) com crianças entre 4 e 8 anos. Sobre essa predominância, o destaque se dá na questão das brincadeiras. Esse percentual parece confirmar a preocupação de que o atendimento educacional dos últimos anos do ciclo da primeira infância (5 e 6 anos) estejam articulados com aspectos determinantes nessa fase da vida. No tocante às políticas públicas educacionais (com destaque para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos), segundo tema mais presente nos estudos listados, pode-se inferir que as mudanças na organização da Educação Básica no que se refere ao atendimento da primeira infância repercutiu na agenda de pesquisas das últimas décadas. Dito de outro modo, os estudos buscaram compreender as repercussões das alterações legislativas nas relações entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como esse atendimento era/deveria ser realizado tendo em vista as especificidades dos sujeitos atendidos pelas duas etapas, as crianças.

**Figura 2 – Total de produções por categorias**



Fonte: Elaborada a partir dos dados do levantamento.

As representações sobre infância aparecerem dentre os temas mais prestigiados de pesquisa pode ter relação com as concepções teóricas que mais são assumidas pelos(as) autores(as). 35 trabalhos (21,9%) apontaram usar como principal referencial a teoria histórico-cultural de matriz vigostskiana. Já 29 autores(as) expressaram textualmente ancorarem suas reflexões nos novos estudos sobre a infância (18,1%). Três trabalhos indicaram usar ambas as lentes teóricas. Outras ideias foram citadas em mais de uma obra, como os entre-lugares de Homi Bhabha (cinco trabalhos), as noções de constituição pelo/no cotidiano de Michel de Certeau (quatro trabalhos), o conceito de afetividade de Henri Wallon (quatro trabalhos), a ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (quatro trabalhos) e a governamentalidade e a biopolítica de Michel Foucault (três trabalhos).

Ainda sobre as áreas de concentração dos trabalhos, cabe comentar que a Alfabetização e o Letramento, tema que nos últimos anos têm sido uma das questões que mais mobilizam discussões e disputas educacionais no país (Soares, 2016), inclusive motivando um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, não tenha ficado dentre os temas mais estudados sobre transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (7,6%). Vale ressaltar que esse

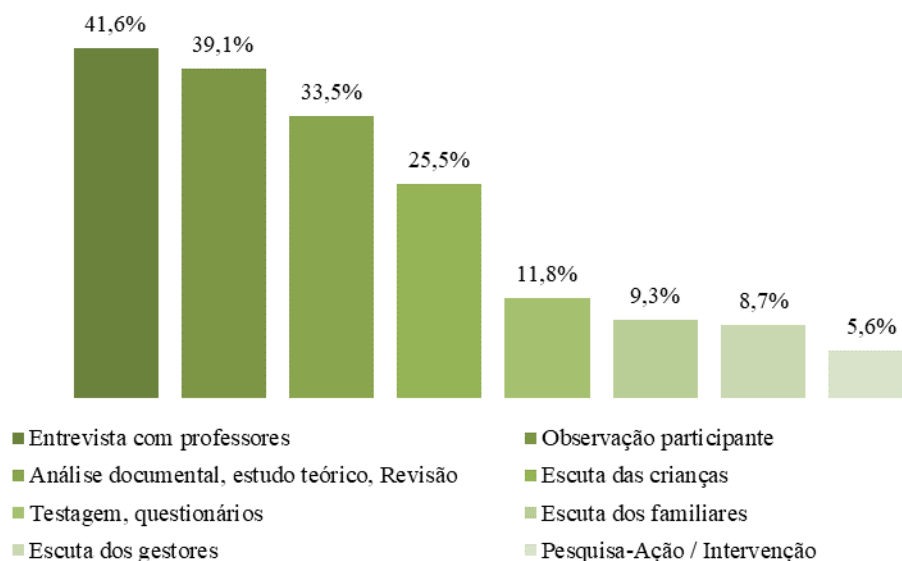
percentual, embora não esteja entre os mais expressivos, pode ser decorrente dos termos de busca, sendo necessários novas investigações com outros descritores de forma a apreender melhor a questão da Alfabetização e do Letramento como dimensão das relações entre as etapas. Da mesma forma, a questão da avaliação e da qualidade da Educação Infantil, tema que tem sido recorrente no debate público recente da área, somente foi alvo de investigação de dois trabalhos (1,5% do total do corpus), ambos estudos de 2011.

Merece atenção o fato de que dentre os tipos de trabalho estão 12 estudos classificados como de resultados educacionais e socioemocionais (9,1% do total) que intentam evidenciar sobre como ter frequentado a Educação Infantil propicia vantagens acadêmicas, comportamentais e emocionais no Ensino Fundamental e ao longo das demais etapas e níveis de escolarização. Para isso, esses trabalhos realizaram testes, exames, questionários e outros procedimentos para avaliar a “prontidão” física, intelectual e emocional das crianças. Essa perspectiva parece caminhar ao encontro das noções de Capital Humano, bem como confirmação, para o Brasil, da avaliação de Formosinho, Monte e Oliveira-Formosinho (2016) da permanência da ideia da Educação Infantil com a função de preparação para o Ensino Fundamental.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas com alguma dimensão empírica (131 no total), predominaram estudos que fizeram escuta dos(as) professores(as) na forma de entrevistas, como pode ser visto na Figura 3. Já os estudos de inspiração etnográfica também foram bastante expressivos, sendo a observação participante das atividades cotidianas das crianças e seus(suas) professores(as) presente em quase 40% das produções.



**Figura 3** – Percentual do tipo de método de produção/coleta de dados utilizado nas produções\*



\* A soma dos percentuais ultrapassa 100% pois uma mesma produção pode (e frequentemente o faz) utilizar mais de um método de produção/coleta de dados.

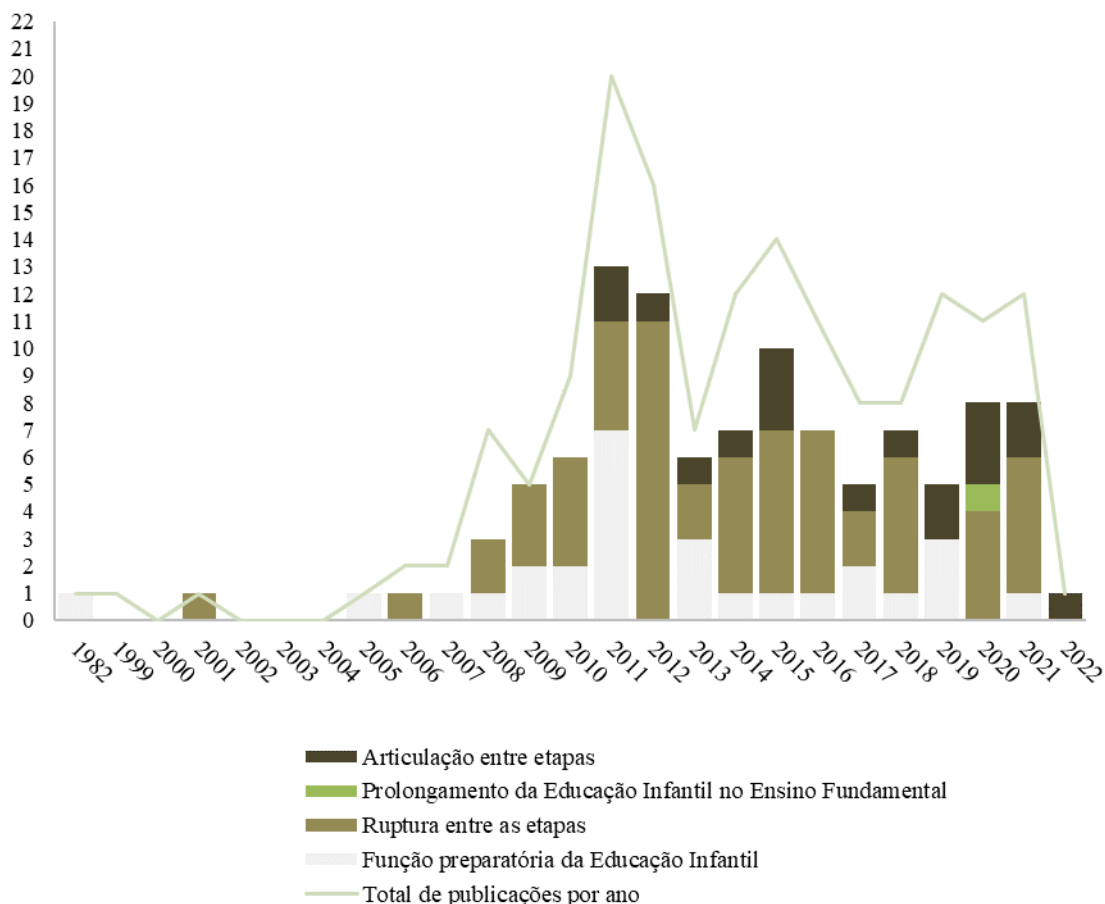
Fonte: Elaborada a partir dos dados do levantamento.

Chama atenção o fato de que apenas um em cada quatro (25,5%) das pesquisas de natureza empírica trabalharam com a escuta das crianças. Esse destaque se dá uma vez que, nas últimas décadas, houve expressivo avanço teórico-metodológico em relação a pesquisas com participação de crianças, o que possibilitou tê-las não somente como objetos a serem observados, mas sujeitos da pesquisa (Campos-Ramos; Barbato, 2014). Ainda que se considere que os estudos de tipo etnográfico possibilitem certa escuta das crianças (Corsaro, 2011), entrevistas, individuais e em grupo, são formas que podem contribuir para que as “vozes” e sentimentos das crianças não sejam somente provenientes de uma interpretação de uma descrição densa do(a) pesquisador(s), mas como elas próprias atribuem sentido às suas ações. Também é notória a baixa presença de procedimentos metodológicos que envolvam a família como um dos atores no processo de transição entre etapas educacionais que atendem à primeira infância (9,3% das pesquisas fizeram algum tipo de escuta, entrevista ou questionário com familiares das crianças).

Considerando todos os trabalhos presentes no corpus documental da investigação (incluindo aqueles sem análise empírica, n: 30), percebe-se um

crescimento do número de pesquisas com essa temática nas duas últimas décadas (linha do Figura 4).

**Figura 4** – Evolução do número de produções por ano e distribuição pela tipologia de Moss (2011)



Fonte: Elaborada a partir dos dados do levantamento.

O aumento parece coincidir com alguns marcos como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que deveria ser realizada pelos entes subnacionais entre os anos de 2007 e 2010. O pico do número de produções se deu exatamente em 2011 e em 2012, dois anos subsequentes ao ano limite temporal para a implementação. A inclusão da obrigatoriedade do atendimento educacional de crianças de 4 e 5 anos na LDB, em 2013, também pode estar relacionada ao crescimento do volume de produções entre 2014 e 2015, bem como ao aumento de trabalhos entre 2018 e 2021, que pode ser explicado, em parte, pelas discussões suscitadas pela promulgação da Base Nacional

Comum Curricular e sua implementação, que deveria ocorrer entre 2017 e 2020.

A partir de análise de conteúdo, os textos de natureza empírica foram codificados (Bardin, 2016) a fim de que se pudesse identificar a unidade de registro temático, a saber, como a transição entre as etapas foi observada. A categorização considerada foi teórica, fundamentada na tipologia de Moss (2011). Dessa forma, foi possível divisar que a maior parte dos textos (48,1% dos estudos com dimensão empírica) apresentou que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se deu com descontinuidade. Ou seja, predominam no país rupturas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Ressalta-se aqui que, como apontado por Neves (2010), é legítimo e natural que existem diferenças entre as etapas tendo em vista que ambas têm objetivos educacionais distintos. No entanto, as tensões contemporâneas dessa relação resultam, em grande medida, de um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas do Ensino Fundamental, sem diálogo ou articulação entre elas. Em outras palavras, ambas as etapas são diferentes faces de um mesmo prisma, de um processo contínuo de desenvolvimento da infância e que devem convergir para as continuidades de suas experiências (Kagan; Tarrant, 2010). Além disso, as próprias crianças se posicionam de forma ativa no processo, resistindo, negociando, reproduzindo interpretativamente em suas culturas de pares (Corsaro; Molinari, 2000).

A segunda forma de relação mais identificada nos trabalhos incluídos no corpus documental da pesquisa foi a da Educação Infantil como uma etapa subordinada ao Ensino Fundamental, 30,5% das produções com dimensão empírica. Esse tipo de compreensão da primeira etapa da Educação Básica em relação a segunda remonta a uma lógica que perdurou por muitos anos (Pinazza; Santos, 2016) de que a pré-escola deve se constituir como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, sendo sua função antecipar práticas escolarizantes em direção ao “ofício de aluno” (Sirota, 2001).

Esse achado reforça o apresentado anteriormente de parte considerável das pesquisas analisar as repercussões da frequência à Educação Infantil em

resultados de testes e exames educacionais e/ou socioemocionais. Essa perspectiva parece se ligar a lógica do que Pereira (2010, p. 45) chama de “ideologia da preparação”. Isto é, os adultos estão em um lugar social de poder em relação às crianças, as quais somente seriam capazes de viver experiências para as quais tenham sido preparadas. Assim, desconsidera-se (ou mesmo rejeita-se) as experiências construídas previamente em seu “ofício de criança”.

À essas duas primeiras classificações de Moss (2011), que compõem a maioria dos resultados de estudos empíricos no Brasil sobre relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas últimas décadas, contrapõem-se duas outras tipologias que contrariam tanto subordinação entre as etapas, quando uma perspectiva propedêutica da Educação Infantil. Em dois estudos presentes no corpus documental da pesquisa, observou-se trabalhos de natureza empírica que identificaram um prolongamento da Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, a organização dos espaços, tempos e práticas no primeiro ano reproduziria aspectos pedagógicos característicos da pré-escola, com um objetivo de, ao contrário da primeira tipologia (que prepara a criança para a escola), subverter a ordem e preparar a escola para a criança. Ainda que Peter Moss não considere esse modelo adequado, é plausível assumir que esse tipo de relação tem méritos especialmente por apontar claramente uma perspectiva de sequencialidade progressiva (Formosinho; Monte; Oliveira-Formosinho, 2016).

Dessa forma, a partir dos dados, é possível constatar que cerca de três em cada cinco trabalhos de natureza empírica produzidos nos últimos anos no Brasil (78,6%), presentes no corpus da pesquisa, identificaram que as relações da Educação Infantil e do Ensino Fundamental quanto à transição entre etapas se enquadram em categorizações que podem ser consideradas menos adequadas para as necessidades intelectuais e socioemocionais das crianças (Moss, 2011). No entanto, quando se analisa a evolução dessas produções ao longo do tempo quanto à categorização, é possível inferir que, paulatinamente, uma mudança nos resultados de pesquisa pode ser observada.

Essa constatação pode ser demonstrada nas colunas da Figura 4, que representam graficamente a distribuição dos trabalhos por categoria de seus resultados. Nelas, é possível observar que, a partir de 2011, os estudos sobre

transição com alguma dimensão empírica começam a constatar realidades em escolas e sistemas em que se observa articulação entre as etapas. Dito de outro modo, já é possível vislumbrar experiências educacionais no país em que se busca evitar rupturas nas trajetórias formativas das crianças, e que as culturas escolares da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental se encontram, cada uma preservando sua singularidade (Neves, 2010), mas tendo a infância como ponto de convergência pedagógica (Moss, 2011). Como exemplos desse tipo de resultado estão a elaboração de espaços e tempos de convivência de crianças de diferentes idades, valorização das impressões e experiências das crianças nos processos, bem como sua autonomia de escolhas quanto a atividades e momentos, eventos de letramento na Educação Infantil que respeitem os ritmos das crianças, práticas educativas no Ensino Fundamental que compreendam as dimensões e características da infância aos 6, 7 ou 8 anos de idade.

## Considerações finais

Esta pesquisa realizou um mapeamento da produção nacional que aborda a transição entre as etapas educacionais, que atendem ao ciclo da primeira infância, em diálogo com a literatura internacional sobre o assunto. Observou-se que os estudos que tratavam dos processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, especialmente nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, decorriam, em grande medida, do intuito de se avaliar os programas educacionais que surgiram após profunda crise da concepção funcionalista da escola e de uma reinterpretação do papel das políticas públicas, principalmente no sentido de se enfrentar o peso da origem social sobre os destinos escolares, sobretudo o das crianças com distintos marcadores, tais como raça, gênero e classe social. Já para o caso nacional, foi possível perceber que o interesse sobre a temática tem aumentado nos últimos anos, notadamente após as modificações na estrutura organizacional da Educação Básica brasileira, como a que institucionaliza a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil e a ampliação do Ensino Fundamental para o atendimento das crianças de 6 anos. Se não se pode dizer que a temática é a principal questão da agenda de pesquisas

educacionais no país, tampouco se pode mais falar em escassez de produções. Pelo contrário, os dados suscitados por esta investigação permitem concluir que já se consolidou no país um campo de reflexões sobre os processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Os dados revelam que não parece ser possível falar mais em escassez de produção tendo em vista o crescente interesse de pesquisadores de programas de pós-graduação, com significativa produção de teses e dissertações que tratam do assunto. Uma maior divulgação e difusão de artigos desse tipo em periódicos indexados, bem como a ampliação da produção de trabalhos em congressos, seminários e encontros nacionais da área da Educação podem contribuir para estimular novas e outras reflexões sobre a transição entre etapas que atendem à primeira infância no país.

A revisão apontou que as produções sobre transição têm se concentrado em discutir as práticas pedagógicas, a brincadeira no contexto escolar, as políticas públicas e as representações sobre infância. Esse foco parece estar relacionado ao próprio momento histórico em que a (re)organização dos sistemas de educação no país suscitou esse tipo de reflexão. Consolidadas as mudanças há mais de uma década, novos objetos e enfoques parecem começar a emergir nos estudos que abordam as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Quanto aos métodos, predominaram entrevistas semiestruturadas e estudos de inspiração etnográfica, que possibilitaram, para além do prescrito, a observação cotidiana de crianças e professores(as) em seus contextos reais. No entanto, ainda parece ser necessária a ampliação de pesquisas que promovam a escuta das crianças como sujeitos que desejam, resistem e interpretam a realidade para além de uma interpretação do(a) pesquisador(a). Os dados também sugerem que mais estudos precisam envolver reflexões sobre o papel das famílias e a sua escuta sobre a passagem da pré-escola para o 1º ano.

Por fim, a revisão integrativa dos resultados de pesquisas de natureza empírica demonstra que predominam ainda estudos com base teórica na análise do desenvolvimento, em especial com fundamentação histórico-cultural de Vigotski. Também é possível perceber ampliação dos estudos ancorados

nos pressupostos dos Estudos Sociais da Infância, forte tendência nas pesquisas no campo da Educação Infantil no Brasil.

Quanto a tipologia de Moss (2011), parte expressiva dos estudos apontou grandes rupturas nas passagens da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ainda que se deem em territórios comuns, como municípios, redes ou ainda em uma mesma escola. Também se identificou a manutenção de uma compreensão da Educação Infantil como etapa propedêutica para o Ensino Fundamental, com antecipação de procedimentos típicos dos anos mais avançados de escolarização.

Apesar dessa constatação, também foi possível perceber que nos últimos anos novas pesquisas têm identificado mudanças de práticas e posturas com vistas a uma maior relação entre as etapas, tendo como ponto de convergência a compreensão da infância, fase da vida com especificidades e singularidades que precisam ser respeitadas. Assim, é possível concluir que coexistem no país projetos em disputa, com a concepção funcionalista da escola ainda fortemente presente.

Este trabalho buscou trazer como contribuição o estado do conhecimento sobre pesquisas que abordam a passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As informações levantadas, bem como as discussões realizadas, podem suscitar novas investigações, novos olhares e outras reflexões sobre os processos de transição. Como limites, a pesquisa não se aprofundou sobre as características das experiências de articulação entre as etapas. Sugerem-se novos estudos que analisem, em um sentido qualitativo e/ou comparativo, as políticas públicas de âmbito local e as experiências institucionais de transição que coloquem as fronteiras entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em um lugar de encontro, de preferência, com metodologia de pesquisa que privilegie a escuta das crianças.

## Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. 280p.

BEUS, Johannes. Why (almost) everything you knew about Google CTR is no longer valid, *Sistrix blog*, 14 julho 2020. Disponível em: <https://www.sistrix.com/blog/why-almost-everything-you-knew-about-google-ctr-is-no-longer-valid/> Acesso em: 28 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2007. 560p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n° 20*, de 11 de novembro de 2009a [Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil]. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro, Seção 1, pp. 14-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b. 33p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Brasília: MEC/SEB, 2007. 135p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010a. 36p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n° 7*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010b, Seção 1, pp. 34-46.

BRASIL. *Decreto n° 9.765*, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de abril de 2019, Seção 1, p. 15.

BRONFENBRENNER, Urie. *Making Human Beings: Human Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage: Califórnia, 2004. 336p.

BROOKE, Nigel (org). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 520 p.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 3, pp. 189-199, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/8hxBQdpQ5WvWMBSLQFhc46Q> Acesso em: 11 maio 2022.

CORDASCO, Francesco. *The equality of educational opportunity. A bibliography of selected references*. New Jersey, Littlefield, Adams & Co. 1973. 139p.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.



CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, v. 63, n.1, pp. 16-33, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2695878>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CORSINO, Patrícia. Apresentação - Movimentos avaliativos na e da Educação Infantil. *Educar em Revista*, v. 37, n. e83539, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.83539>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CURRIE, Janet; THOMAS, Duncan. Does Head Start Make a Difference? *The American Economic Review*, v. 85, n. 3, pp. 341-364, jun, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2118178> Acesso em: 25 out. 2022.

EINARSDÓTTIR, Johanna. Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education and Development*, v. 22, n.5, pp. 737-756, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>. Acesso em: 21 jun. 2024.

EARLY Years. Reviewers August 2013 – September 2014. *Early Years: an international research journal*, v. 34, n. 4, pp.323-439, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/ceye20/34/4?nav=toCList> Acesso em: 25 out. 2022.

FABIAN, Hillary. Informing transitions. In: DUNLOP, Aline; FABIAN, Hilary (orgs.). *Informing transitions in the early years: research, policy and practice*. Columbus: Open University Press, 2007. pp. 3-17.

FANFANI, Emilio Tenti. *Estado del Arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional*. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública de México; IPE-UNESCO, 2010. 147p. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4918> Acesso em: 9 dez. 2022.

FORMOSINHO, João; MONTE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (orgs). *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, 2016. 208p.

GONZÁLEZ, Javier Argos; MUÑOZ, Pilar Ezquerra; ZUBIZARRETA, Ana Castro. *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria – Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: La Muralla S. A., 2019. 160 p.

HOGSNES, Hilde Dehnæs. Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: the potential of reliance on picture books as boundary objects. *International Journal of Transitions in Childhood*, v.8, pp. 3-13, 2015. Disponível em: [https://education.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0006/3549867/international-journal-of-transitions-in-childhood-8-2015\\_Hogsnes.pdf](https://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/3549867/international-journal-of-transitions-in-childhood-8-2015_Hogsnes.pdf). Acesso em: 21 jun. 2024.

KAGAN, Sharon. L. Moving from Here to There: Rethinking Continuity and Transitions in Early Care and Education. In: SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia (Eds.). *Issues in early childhood curriculum*. New York: Teachers College Press, 1991. pp. 44-55.

KAGAN, Sharon L; NEUMAN, Michelle J. Lessons from Three Decades of Transition Research. *The Elementary School Journal*, Chicago, v. 98, n. 4, pp. 365-379, mar. 1998. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1002193> Acesso em: 26 abr. 2022.

KAGAN, Sharon L.; TARRANT, Kate (eds.). *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems*. Baltimore: Brookes Publishing Company, 2010. 360p.

KAGAN, Sharon L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, pp.56-67, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>. Acesso em: 21 jun. 2024.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016. 256p.

LIEBEL, Manfred. *Enfants, droits et citoyenneté: faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits*. Paris: L'Harmattan, 2010. 262p.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de Socialização das crianças: uma abordagem Sociológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 391-403, maio/ago, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCzYRxxkm6fSdzLFvBQGjwJ> Acesso em: 25 out. 2022.

MORO, Catarina; COELHO, Rita; SANTOS, Lúcia; SAVIO, Donatella. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 265, pp. 655–674, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5289>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MORTIMORE, P.; WHITTY, G. *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* Londres: Institute of Education, 1997. 39p.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e o ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, pp. 142-159, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtDFPvt9ScKpCP6r5W7P> Acesso em: 25 maio 2022.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. 200 f. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO), Faculdade de Educação, Programa

de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, pp. 121-140, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>. Acesso em: 21 jun. 2024.

NOGUEIRA, Cláudio M.M; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.78, pp. 15-36, abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m> Acesso em: 25 out. 2022.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Starting strong I: Early childhood education and care*. Paris: OECD, 2001. 216p. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/25216031>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD, 2006. 444p. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/25216031>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Starting strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD, 2017. 296p. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>. Acesso em: 25 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre o direito das crianças*. Treaty Series, v. 1577, p. 3: UN General Assembly, 1989.

PAGE, Matthew; MCKENZIE, Joanne; BOSSUYT, Patrick et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. 71, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PEREIRA, Rita Ribes Marisa. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, pp.38-54, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/pereira.pdf> Acesso em: 25 out. 2022.

PINAZZA, Mônica Apezzato; SANTOS, Maria Walburga dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'? *Textura*, Canoas, v. 18, n. 16, pp. 22-43, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1741/1182> Acesso em: 23 jun. 2022.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), pp. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs> Acesso em: 25 out. 2022.

ROSENKOETTER, Sharon; SCHROEDER, Carol; ROUS, Beth; HAINS, Ann; SHAW, Jordan; McCORMICK, Katherine. A review of research in early childhood transition: Child and family studies. *Technical Report*, n. 5. Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center. 2009. Disponível em: <http://www.ihdi.uky.edu/nectc> Acesso em: 19 set. 2022.

PETERS, Sally. Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the Ministry of Education, 2010. 108p. (Research & Evaluation). Disponível em: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/98894> Acesso em: 25 out. 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A socialização e a educação infantil – um ensaio. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 52, e1062, pp.1-18, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10621/8284> Acesso em: 7 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, pp. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdysVSwNG5Twv> Acesso em: 23 jun. 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Revista Einstein*, v. 8, n.1, pp. 102-106, 2010. Disponível em: <https://journal.einstein.br/pt-br/article/revisao-integrativa-o-que-e-e-como-fazer/> Acesso em: 26 abr. 2022.

SPINAK, Ernesto. Como será a avaliação por pares em 2030? *SciELO em Perspectiva*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2017/07/26/como-sera-a-avaliacao-por-pares-em-2030/> Acesso em: 27 maio 2022.

ZHAO, Xuan. Transition from Kindergarten to Elementary School: Shanghai’s Experience and Inspiration. *Creative Education*, v. 8, pp. 431-434. Disponível em: [https://www.scirp.org/pdf/CE\\_2017040314535663.pdf](https://www.scirp.org/pdf/CE_2017040314535663.pdf). Acesso em: 21 jun. 2024.

Recebido em: 09/06/2023.


Aceito em: 26/01/2024.

### **Daniel Santos Braga**

Doutor em Educação pela UFMG. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais – Ibirité e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da UEMG. Áreas de interesse: políticas públicas; infâncias, desigualdades educacionais, qualidade da educação.

 [daniels.braga@hotmail.com](mailto:daniels.braga@hotmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/7423863075695528>


 <https://orcid.org/0000-0001-5075-4570>

### **Levindo Diniz Carvalho**

Doutor em Educação pela UFMG. Professor Associado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Áreas de interesse: educação integral; infância, cidade e território; cidadania na infância.

 [levindodinizc@gmail.com](mailto:levindodinizc@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/2558119331623515>

 <https://orcid.org/0000-0001-5720-9268>