

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

Joceane da Silva Machado

**O QUE HÁ DO OUTRO LADO? A GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS**

**Santa Maria, RS
2019**

Joceane da Silva Machado

**O QUE HÁ DO OUTRO LADO? A GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Salva

Santa Maria, RS
2019

Machado, Joceane da Silva

O QUE HÁ DO OUTRO LADO? A GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS / Joceane da
Silva Machado.- 2019.

160 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Salva

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

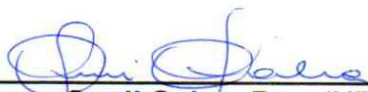
1. Gestão da transição 2. Infância 3. Transição da
educação infantil para os anos iniciais I. Salva, Sueli
II. Título.

Joceane da Silva Machado

**O QUE HÁ DO OUTRO LADO? A GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

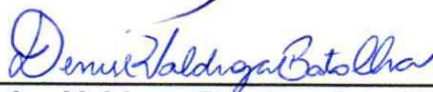
Aprovado em 14 de novembro de 2019:



Sueli Salva, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Viviane Ache Gancian, Dra. (UFSM)



Denise Valduga Batalha, Dra. (IFFar)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao pilar que auxiliou no sustento da minha vida, minha família.

Aos meus pais e minha irmã.

E a quem, desde a adolescência, na vida adulta e certamente na velhice, foi a inspiração para meus estudos, Filipe, que nunca mediu esforços para me ver feliz e tornar meus sonhos os mais possíveis da realidade.

Dedico, ainda, a razão dele existir, às crianças e, principalmente, a mim, que mesmo diante dos obstáculos nunca desisti!

AGRADECIMENTOS

Em nossa vida, pessoas vem e vão, porém, nesse caminho ao qual percorremos, existem algumas que são como peças chaves de um quebra-cabeça complexo de ser montado. A essas pessoas, que foram fundamentais na construção desta pesquisa, dedico meu especial agradecimento.

Primeiramente agradeço a Deus, uma força maior que me proporciona todos os dias o prazer de acordar e respirar, tendo forças para não desistir a alcançar meu sonho.

A mim, por nunca ter desistido, mesmo diante dos obstáculos, sempre tive a certeza que o estudo é um caminho que me sinto realizada em trilhar.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por ser uma universidade pública, gratuita e de qualidade, que me ofereceu a oportunidade de construir os degraus de meus estudos e foi um espaço de muitas trocas e de aprendizagens significativas.

Aos meus pais, Delma e Joel, por terem priorizado em suas vidas a minha educação como forma de crescer e realizar sonhos. Por terem me ensinado que o conhecimento é uma fonte inesgotável do saber e que através dele podia voar alto. Quero destacar principalmente a força de minha mãe, que foi sempre uma guerreira, lutando e apoiando todas as minhas conquistas. Sem você nada seria possível.

Ao meu noivo, Filipe, por me apoiar em todos os momentos, aguentar meus períodos de ausência e por estar sempre disposto a fazer de tudo para me ver feliz e realizada. O seu cuidado foi essencial para a construção dessa pesquisa.

A minha irmã e minhas sobrinhas, Cecília e Selena, que são como luz em minha vida. A minha irmã, por compartilhar dos mesmos sonhos que eu, na busca de conhecimento, seu apoio e compreensão sempre foram fundamentais, assim como sua alegria em minhas conquistas. A minha sobrinha Cecília, que está sempre me enchendo de carinho e, naqueles momentos exaustivos de escrita, só com seu olhar já revigora minhas forças, e à Selena, que chegou ao mundo para trazer ainda mais alegria as nossas vidas, sei que será também minha companheira.

A minha orientadora, Profa. Dra. Sueli Salva, que, além de me acolher e sempre me oferecer palavras de incentivo, esteve presente em um dos momentos mais difíceis da minha vida, momento esse que esteve sempre ao meu lado, para não deixar que minhas inseguranças me levassem a desistir desta pesquisa.

Também agradeço pela sua paciência e constante ajuda nos momentos de trocas e aprendizagens, pois sempre se fez disposta a aprimorar a construção desse trabalho. Obrigado pelo carinho, sem você essa pesquisa não teria o mesmo sentido.

Agradeço a todos os meus amigos, que de alguma forma me apoiaram para que o estudo sempre fosse parte de minhas conquistas. Em especial a minha amiga Géssica, que, sem dúvida, foi o presente mais especial da pós-graduação, você é a pessoa que passou por tudo que eu passei e juntas formamos um elo de força para que esse processo se tornasse mais leve. Obrigada pelo apoio, pelo chimarrãoquentinho e, principalmente, pela amizade sincera que quero levar comigo para toda a vida. Obrigada por ser especial.

Ao meu grupo de Pesquisa, pelas constantes trocas e diálogos e, contribuições para essa pesquisa, que sem dúvidas se fizeram fundamentais para a construção deste estudo.

À escola onde trabalho, que me acolheu, ofereceu-me espaço de crescimento pessoal e profissional e “abriram as portas” para que a pesquisa fosse realizada, a todos vocês que fazem parte dessa equipe, obrigada pela colaboração.

A banca que compõe a avaliação e troca de conhecimentos desta pesquisa, professoras Viviane Ache Cancian, Denise Valduga Batalha e Aruna Noal Correa, pois tiveram efetiva participação na construção deste estudo através das trocas e compartilhamentos. Sem dúvidas o conhecimento compartilhado é uma forma de trilhar caminhos em conjunto com o outro. Suas sugestões foram de suma importância para que esta pesquisa tivesse ainda mais brilho.

E, por fim, ao meu avô Adão, minha rica memória de infância, que estaria transbordando de orgulho e felicidade por mais essa conquista, pois ele sempre me motivou a sonhar e ser feliz. Seu cuidado na minha infância foi fundamental para que a imaginação caminhasse sempre comigo. A saudade é sempre enorme.

Na infância bastava o sol lá fora e o resto se resolvia.

(Fabrício Carpinejar)

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.

(Rubem Alves)

Pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Pessoas que aprendem a inventar soluções novas são aquelas que abrem portas até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver.

(Rubem Alves)

RESUMO

O QUE HÁ DO OUTRO LADO? A GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

AUTORA: Joceane da Silva Machado

ORIENTADORA: Sueli Salva

Esta pesquisa tem como tema a gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais. O mesmo está vinculado a linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, inserido no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Tem como objetivo compreender a gestão da transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, a partir do olhar das professoras e das crianças visando à construção de um processo de transição que respeite as especificidades da infância. Teve como contexto de pesquisa, duas escolas de Santa Maria, que atuam professoras e gestores envolvidos com o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais das crianças. A abordagem foi qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, e a realizou nas duas escolas, por meio de encontros formativos e ações integradoras entre os dois contextos e principalmente entre as crianças. Assim a formação e a integração se constituíram como o próprio produto do projeto, que nos permitiu a intervenção e posteriormente a avaliação das ações desenvolvidas. Os referenciais teóricos que norteiam este trabalho decorrem, dentre outros, dos estudos realizados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003; 2005, 2013), Freire (1996, 1997a, 1997b, 2011), Lück (2002) e Oliveira (2003), que abordam a temática sobre gestão educacional, como também abordam uma preocupação na participação de todos e uma educação libertadora. Motta (2013), Barbosa e Delgado (2012) e Rocha e Kramer (2013), por tratar especificadamente da temática do ensino fundamental de 9 anos, que reflete na transição da educação infantil para os anos iniciais, que nos ajudam a construir o conceito desse processo de gestão da transição. Através da pesquisa pode-se perceber que as professoras e coordenadoras compreendem a infância de diferentes formas, entretanto, todas concordam que esta seja uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, entendendo-a como sujeito construtor de sua própria cultura. Percebemos também que a partir dos encontros formativos e da integração entre as duas etapas que o processo de transição, antes não percebido na escola, pode alcançar mais visibilidade nos dois contextos educativos, e que por meio da voz das crianças pode-se perceber suas expectativas e desafios durante seu processo de transição, assim como dialogar e aprender com a experiência das próprias crianças. Por fim, considera-se para esta pesquisa que o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais é um processo que precisa ser construído de forma harmoniosa e sensível para as crianças, tendo o mínimo de rupturas e possibilitando que a gestão e os demais envolvidos direcionem os olhares para esse processo, a fim de que as singularidades e continuidades sejam respeitadas nas vivências das crianças. Pois os protagonistas do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais são as crianças que ao espiarem pelo buraco do muro, tornam a imaginação em evidência nesse processo.

Palavras-chave: Gestão da transição. Infância. Transição da educação infantil para os anos iniciais.

ABSTRACT

WHAT'S ON THERE THE OTHER SIDE? THE MANAGEMENT OF THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO EARLY YEARS

AUTHOR: Joceane da Silva Machado

ADVISOR: Sueli Salva

This research has as theme the management of the transition from early childhood education to early years. The same is linked to the line of research Pedagogical Management and Educational Contexts of the Professional Master in Public Policies and Educational Management, inserted in the Post Program Graduation in Public Policies and Educational Management of the Federal University of *Santa Maria* in the State of *Rio Grande do Sul*. Aims to understand the management of the transition from early childhood education to the first year of elementary school, from the viewpoint of teachers and children aiming at the construction of a transition process that respects the specificities of childhood. It had as a research context, two schools of *Santa Maria*, that act teachers and managers involved with the process of transition from early childhood education to early years of children. The approach was qualitative, of the research-intervention type, and carried it out in both schools, through formative meetings and integrative actions between the two contexts and mainly among children. Thus, training and integration were constituted as the product of the project itself, which allowed us to intervene and subsequently evaluate the actions developed. The theoretical references that guide this work derive, among others, from the studies performed by *Libâneo*, *Oliveira* and *Toschi* (2003; 2005, 2013), *Freire* (1996, 1997a, 1997b, 2011), *Lück* (2002) and *Oliveira* (2003) which address the theme of educational management, as well as a concern for the participation of all and a liberating education. *Motta* (2013), *Barbosa* and *Delgado* (2012) and *Rocha* and *Kramer* (2013), for dealing specifically with the theme of elementary school 9 years, which reflects the transition from early childhood education to early years, that help us to build the concept of this transition management process. Through research one can realize that teachers and coordinators understand childhood in different ways, however, all agree that this is a fundamental step for the integral development of the child, understanding her as a subject builder of his own culture. We also realized that from the formative meetings and the integration between the two stages that the transition process, previously not noticed at school, can achieve more visibility in the two educational contexts, and that through the voice of children one can perceive their expectations and challenges during their transition process, as well as dialogue and learn from the experience of the children themselves. Finally, for this research it is considered that the process of transition from early childhood education to early years is a process that needs to be constructed in a harmonious and sensitive way for children having the minimum of ruptures and allowing the management and others involved to direct their eyes to this process so that the singularities and continuities are respected in the experiences of children. Because the protagonists of the process of transition from early childhood education to early years are children who, by peeking through the wall, make the imagination stand out in this process.

Keywords: Management of the transition. Childhood. Transition from early childhood education to early years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O que há do outro lado?	33
Figura 2 - Desenhos das crianças da educação infantil	127
Figura 3 - Desenhos das crianças da educação infantil	127
Figura 4 - Desenhos das crianças da educação infantil	128
Figura 5 - Desenho da criança que não deseja sair da educação infantil	128
Figura 6 - Desenho da criança que possui grandes expectativas para o primeiro ano do ensino fundamental	129
Figura 7 - Crianças indo à “escola dos grandes”	134
Figura 8 - Visita pelo espaço da escola de anos iniciais	135
Figura 9 - Interação na pracinha	135
Figura 10 - Aluna espiando a sua escola que estava bem próxima	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas da ANPED relacionadas com o tema do projeto	40
Quadro 2 - Levantamento de pesquisas da CAPES relacionadas com o tema do projeto	43
Quadro 3 - Síntese das fontes, metodologia e instrumentos da pesquisa	88
Quadro 4 - Síntese das ações desenvolvidas na integração da educação infantil e anos iniciais.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Administração Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PRÓ-INFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROMLA	Programa Municipal de Letramento e Alfabetização
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	ONTEM, HOJE E AMANHÃ... JUNTANDO PEÇAS NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	23
2	O QUE HÁ DO OUTRO LADO? AGREGANDO MAIS ALGUMAS PEÇAS..	33
3	SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: UM AMÁLGA PARA AS PEÇAS	37
4	REFLEXÃO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: ALGUNS ENCAIXES NECESSÁRIOS	45
4.1	O PROCESSO DE GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: O QUEBRA-CABEÇA COMEÇA A SE FORMAR... ..	49
4.1.1	A Infância através da passagem do tempo: entre sociologia e pedagogia	52
4.1.2	A prática pedagógica.....	61
4.1.3	Práticas pedagógicas na educação Infantil.....	63
4.1.4	Prática pedagógica nos primeiros anos do ensino fundamental.....	70
5	CONSTRUINDO A BASE PARA AS PEÇAS: O CAMINHO DA PESQUISA	81
5.1	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	85
5.2	SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA	89
6	CONSTRUÇÃO DOS ACHADOS: AS PEÇAS SE UNEM PARA FORMAR O QUEBRA-CABEÇA.....	93
6.1	AS NARRATIVAS: O QUE DIZEM SOBRE A INFÂNCIA	94
6.2	A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS, A UNIÃO DAS PEÇAS A PARTIR DAS NARRATIVAS	105
7	OS ENCONTROS FORMATIVOS: UMA AÇÃO TRANSFORMADORA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS	115
8	POSSO AJUDAR A MONTAR O QUEBRA-CABEÇA? O OLHAR DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS.....	125
9	INTERAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS ANOS INICIAIS: VENDO ATRAVÉS DO MURO PARA DESCOBRIR O QUE TEM DO OUTRO LADO.....	133
10	AS PEÇAS SE UNEM NA MONTAGEM DO QUEBRA-CABEÇA, MAS PODEM AINDA SEREM TRANSFORMADAS: DIMENSÕES CONCLUSIVAS	141
	REFERÊNCIAS	149
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
	APÊNDICE A - TÓPICOS-GUIAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ANOS INICIAIS E COORDENADORAS DAS ESCOLAS	157

1 ONTEM, HOJE E AMANHÃ... JUNTANDO PEÇAS NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

Todos nós temos em nossa construção profissional e pessoal uma trajetória marcada por ações, sejam elas profissionais ou pessoais. Através dessas ações, temos a possibilidade de pensar e, nesse movimento de ação e reflexão, juntar as peças para a construção de nossas pesquisas, que surgem em um movimento de inquietações. Nesse sentido, a fim de justificar a escrita deste estudo e o tema de pesquisa, busco recordar o meu percurso pessoal e profissional, elencando episódios de vida que foram as bases para juntar as peças do quebra-cabeça que busco formar e construir neste estudo.

Tudo se inicia na infância, quando a escola sempre se fez presente no meu imaginário e se materializava em ações, pensamentos, brincadeiras e ludicidade. Entendo que, na minha vida, foi assim que a Pedagogia começou a estar presente, nas famosas brincadeiras de “aulinhas”, sendo as favoritas da minha infância. Podia, naquele momento, mergulhar no mundo do faz de conta “do ser professora”, muitas vezes, rígida e, por vezes, delicada, pensando ser essa a melhor forma de conquistar e ensinar os meus imaginários e encantadores alunos.

Nasci em Santa Maria/RS e, durante a minha infância, não tinha convivência com outras crianças, então a escola era o principal espaço de socialização, imaginação e brincadeiras. Talvez esse fosse o principal motivo de amar aquele espaço e, dessa forma, desejar estar sempre lá. Considero importante destacar que esse amor pela escola surgiu na idade pré-escolar, visto que as memórias da creche ficaram distantes e só consigo lembrar de sentimentos ruins em relação às práticas que vivenciei naquele período. Desses episódios ruins, chama atenção em minha memória ter que dormir sem querer, ir à pracinha só um dia na semana e a comer o que eu não gostava; tudo o que hoje se busca romper nas instituições de educação infantil, embora essa rotina ainda esteja presente em muitos lugares.

Entretanto, quando ingressei na pré-escola já na escola que seria a mesma a frequentar nos anos iniciais, passei a viver a alegria, a vontade e a necessidade de estar naquele espaço. Desse modo, o resto da escolaridade sempre foi prazerosa de vivenciar e, a cada novo desafio, desejava novas aprendizagens.

A docência como profissão apareceu também nesse período, por meio de desenhos, quando amava ilustrar que eu seria, no futuro, professora de crianças. O

episódio do desenho ocorreu na segunda série, atual terceiro ano, quando a professora solicitou que desenhássemos a profissão que gostaríamos de seguir no futuro; então, desenhei que desejava ser professora. Meu desenho era rico em detalhes, era um desenho colorido da sala de aula que imaginava no futuro lecionar; tinha um cenário lindo, com mesas, cadeiras, quadro verde, paredes brancas e ventilador no teto e eu, sentada na mesa de professora. Compreendo que já era uma inspiração para meu futuro profissional e realizar o sonho em ser professora.

Dos anos finais do ensino fundamental, tenho ricas memórias de um tempo intenso de socialização e construção de amizades sólidas que até hoje estão presentes em minha vida. Nesse período, lembro-me que ganhei um prêmio no fim do ano letivo da quinta série, atual sexto ano, em que recebi um bolo de chocolate para compartilhar com minha turma, por nunca ter faltado aula naquele ano letivo. Esse episódio me remete a imensa satisfação que eu tinha de frequentar a escola, e faltar aula não estava presente nas minhas ações. Assim, termino meu ensino fundamental com a certeza de que a escola era muito mais que um espaço somente de aprendizagem, e sim parte das construções pessoais da minha infância e da minha adolescência, ou seja, a escola se tornou um lugar em que se pratica a sociabilidade como enfatizou Carla Meinerz (2009) em sua tese sobre adolescentes no pátio da escola.

No final do ensino médio, essa vontade de ser professora, se atrelou a outras e, após uma pequena experiência como “babá”, esse sonho retornou e comecei a cursar Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ingressando no ano de 2011. Esse período inicial do curso foi marcado por incertezas e desencontros, o que provocou, em muitos momentos, vontade de desistir e encontrar uma nova profissão.

A vontade de desistir se concretizou e, após um curto tempo de desistência, decidi por dar mais uma chance e retornar ao curso, me dedicar mais e procurar ações que me permitissem viver a docência. Nesse intuito, procurei por uma nova experiência e passei por uma seleção, onde iniciei minha trajetória como bolsista do subprojeto da área da Pedagogia no Programa Institucional de Iniciação à Docência

(PIBID)¹ no final de 2012. Sem dúvidas, foi um divisor de águas na minha formação inicial.

Foi a partir da participação no projeto que novamente tive vontade de vivenciar e investigar a docência, por meio da prática aliada à teoria. O PIBID, na minha opinião, foi a mais importante ação de articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para a minha formação de pedagoga. Tal articulação foi possível tendo o pleno envolvimento com a realidade diária de uma escola, observando e auxiliando nas ações desenvolvidas pela professora.

Nesse sentido, penso que Freire (2011, p. 24) traduz o significado da minha experiência quando diz que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática.

Diante dessa reflexão sobre o projeto, é importante destacar que a docência durante o curso sempre me levou para a atuação nos anos iniciais, na fase de alfabetização. Sem dúvidas, era o período em que mais me sentia realizada profissionalmente e com desejo de buscas e investigações para aprimorar minha prática.

Meu primeiro contato com a pesquisa se deu por meio da construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como objetivo compreender as expectativas e desafios de professoras iniciantes na construção de sua prática pedagógica. Pesquisar a formação de professores foi fundamental para compreender esse momento que eu viria a vivenciar depois de formada, ser uma professora iniciante em busca da construção da minha ação pedagógica. A pesquisa do TCC foi fundamental para iniciar meu processo de pesquisadora e a me conduzir a novas buscas de conhecimentos, como também tornar meu próprio início de carreira mais rodeado de expectativas em detrimento aos desafios que viessem a surgir.

Quando me formei em Pedagogia, iniciaram as lutas pelo ingresso na carreira docente e, dessa forma, iniciei minha atuação no início de 2015 como auxiliar no

¹ Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto da área da Pedagogia, coordenado pela Professora Dra. Rosane Carneiro Sarturi, lotada no Departamento de Administração Escolar (AE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

ensino fundamental, em uma escola da rede privada do município de Santa Maria. Como auxiliar, eu atuava com um aluno incluído, que era atendido por mim na sala regular, pois tinha autismo e necessitava de minha mediação nas atividades desenvolvidas. Essa experiência contribuiu na minha formação e me proporcionou sair da zona de conforto, dado que todo o dia vivia desafios constantes.

Esses desafios faziam-me refletir muito sobre minha prática. Já nessa experiência, começo a pensar na forma como a gestão escolar organizava os processos de inclusão e como também a professora, regente da turma, adaptava ou não as atividades para seu aluno incluído. Tive, nessa experiência, algumas decepções diante do trabalho desenvolvido pela escola, que muitas vezes fazia o processo de inclusão ficar apenas no papel e na fala dos professores. Esse sentimento me conduzia a leituras e necessidade de novas buscas.

Meses depois, fui desafiada a assumir uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, pelo contrato emergencial com a prefeitura municipal de Santa Maria. Assim sendo, me deparei pela primeira vez sendo regente e assumindo a responsabilidade daquela turma, no entanto, desde o início, sabia que era temporário, o que de certa forma me frustrava.

Consegui realizar um trabalho significativo com a turma e desenvolver projetos que realmente se tornaram marcos na minha experiência. Dos que considero mais significativos, foi projetos envolvendo a leitura e a escrita, a construção de um diário de memórias pela turma, a criação de um mascote construído pelas crianças, entre outros que se tornaram realmente significativo para as crianças.

As experiências foram intensas e, com isso, considero que contribuí com o processo de alfabetização de algumas crianças e a busca de novos conhecimentos de outras. Eis que, nesse momento, pela primeira vez, percebo em uma instituição, uma gestão escolar, preocupada, participativa, democrática e que a todo tempo estava aberta a diálogos que viessem a contribuir com a qualidade da ação pedagógica. Era algo novo que estava vivenciando e que certamente me auxiliou nesse início de carreira. Saliento, novamente, que me refiro a uma escola pública que frequentemente é alvo de críticas.

Entre as questões que posso destacar que ocorriam na escola, era a participação coletiva do grupo de professoras, tornando o cotidiano escolar uma forma colegiada de gestão do pedagógico que unia professoras, diretora, famílias e

coordenação pedagógica. A equipe como um todo fazia a escola florescer, possibilitando uma educação de qualidade pensada para e com os alunos.

Com relação à importância da participação, Lück (2002, p. 66), salienta que:

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Infelizmente, na escola referida, permaneci por um período de 8 meses e o contrato acabou. A articulação que eu senti entre toda a comunidade escolar daquela escola não era a realidade de outras experiências vivenciadas por mim. Em função de ter vivenciado essa experiência rica e entender que em outros contextos isso não ocorria, percebi a falta de conhecimentos relativos ao desenvolvimento de uma prática pedagógica. A falta situava-se justamente em não perceber a articulação entre teoria e prática.

A falta de articulação entre a teoria e prática, que estava presente na minha atuação profissional depois de formada, fez com que tomasse a decisão de voltar para a Universidade. Dessa maneira, fiz a seleção para o curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM no ano de 2016. Compreendi que havia a necessidade de uma formação específica na área de gestão. Voltei à Universidade para, novamente, pensar a teoria juntamente com a prática; essa é sempre uma necessidade para quem sabe que nunca está pronto, ou acabado, e que precisará buscar conhecimentos para o resto da vida. Entendo que a formação deve ser permanente na vida do professor, e sobre isso Freire (1997a, p. 20) ressalta que:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e formação permanente se fundam aí.

Durante a realização do curso, senti a ausência de ações práticas referentes à gestão nas escolas, que poderiam nos ter levado, como estudantes, a vivenciar a

gestão na escola, seja por meio de observações e atuações naquele contexto. No entanto, a própria troca que tínhamos com colegas e professores, diante de nossas atuações na escola, já se constituíam como cenário de articulação entre teoria e prática da qual estava buscando.

Em 2016, terminando o meu contrato com a rede pública, senti que não podia ficar sem a prática e decidi procurar um emprego na rede privada. Foram várias caminhadas, até que iniciei minha trajetória em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. Foi um grande desafio profissional, dado que, embora desejasse muito aquela atuação, estava rodeada de incertezas, pois minha experiência com o primeiro ano foi apenas no estágio curricular, acompanhada da professora regente que tornava minha prática uma caminhada coletiva com a mesma.

Nessa nova escola, onde passei a atuar, me constituí como a professora regente e as decisões e planejamento da prática passaram a estar sob minha responsabilidade. Logo, as preocupações com minhas ações começaram a surgir; preocupações essas relativas ao meu envolvimento com a alfabetização dos alunos e, especialmente, por exercer um importante papel no processo de transição entre a educação infantil e os anos iniciais que os mesmos estavam passando naquele período.

Dessa forma, refletia juntamente com a autora Motta (2013), que me conduzia a pensar nesse processo de transição e estar atenta para que o mesmo não fosse traumático para as crianças, que recebessem um olhar especial por parte da escola, para que ocorresse de forma harmoniosa, respeitando a criança e sua infância. Ferrão (2016), outro pesquisador, também contribuiu para pensar o processo de transição, já que me possibilitou compreender que, a partir da voz da criança, pode-se diminuir as rupturas nesse processo de transição, possibilitando a ela seu devido protagonismo.

Assim, me perguntava: qual método seria o método mais significativo e atrativo para alfabetizar? Como tranquilizar os pais na preocupação com a leitura e a escrita? Como tornar a transição para os anos iniciais sem rupturas e menos traumática para as crianças? Mesmo diante desses novos desafios na carreira, estava feliz por estar naquele espaço e principalmente por estar atuando em uma turma de primeiro ano, já que vinha ao encontro do meu sonho profissional em atuar em turmas de alfabetização.

Diante desses questionamentos, as leituras de Barbosa e Delgado (2012) permitiam-me compreender como poderia ser desenvolvida minha prática, para que o processo de alfabetização tivesse significado para as crianças. Desse modo, temos “[...] a possibilidade de fazer uma alfabetização menos formal e formalizada, menos restrita, menos apressada, que produza menos fracassos. Uma oportunidade de construir uma nova cultura escolar” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 59). Seria necessário reinventar a alfabetização sempre aliada às práticas de letramento (SOARES, 2003). Todas essas questões se faziam presente e contribuíam para que minha prática estivesse pautada nessa reinvenção da alfabetização.

Estar desenvolvendo minha prática nesta realidade me permitia desejar investigar e aprofundar leituras que se referiam à gestão escolar e ao processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. Além disso, estar em uma turma de alfabetização, caracterizada por receber os alunos da educação infantil e participar ativamente desse processo de transição na vida das crianças, me despertava muitas reflexões acerca desse processo de transição e me permitiam, por estar vivenciando na prática esse processo, pesquisar e fazer relações com a teoria. Destaco por ser esse um momento primordial na minha carreira profissional, na qual tive a oportunidade e vontade de pesquisar a própria realidade na qual eu estava inserida, me sentindo participante ativa na minha pesquisa.

Ainda nesse espaço de tempo, pude realizar a pesquisa da Monografia, do curso de especialização, e instigar professoras e gestora da escola onde atuava a pensarem novas formas de direcionar seus olhares para o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. Desse modo, juntamente com elas, o intuito era conduzir ações que pudessem contribuir para que esse processo ocorresse sem rupturas e pudessem ser marcados por vivências significativas por todos os envolvidos.

Criamos, então, a integração entre a educação infantil e os anos iniciais, por meio de diversas ações realizadas pelas crianças, como visitas entre uma unidade e outra, realização de atividades entre as crianças - brincadeiras, hora do conto, escolha de padrinhos, lanche coletivo, construção de brinquedos, entre outras, tudo desenvolvido por meio da integração entre alunos, professora e gestora.

Finalizando a especialização, surgiu a vontade em continuar minha pesquisa e os estudos sobre o processo de transição. Assim sendo, fiz a seleção para o Mestrado e busco, a partir dessa nova oportunidade, continuar minha pesquisa e

buscar novos conhecimentos. Dessa forma, ao ingressar no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, no segundo semestre de 2017, na UFSM, já tinha a certeza que minha pesquisa iria continuar a investigar tal processo e implementar as ações construídas com as professoras e gestoras na escola. Entendia que o processo de transição tivesse, na escola, o papel de protagonista nas relações estabelecidas na educação infantil e nos anos iniciais, no período de passagem de uma etapa e outra naquele contexto educativo. A intenção era acompanhar o processo que estava ocorrendo na escola e ver, juntamente com as professoras e gestora, a implementação do mesmo no ano seguinte.

Cabe aqui ressaltar que o ingresso no Mestrado Profissional se consolidou como a realização de um sonho profissional e pessoal, pois vindo de uma família humilde, que mesmo diante das dificuldades nunca deixou de apoiar a minha busca por conhecimentos, foi uma conquista que até eu mesma acreditava ser distante, porém passou a ser um sonho realizável e que estava trilhando o meu caminho profissional. Isso mais uma vez reafirmou que toda a minha escolarização na rede pública de ensino, me possibilitou sim voos altos e dessa forma ingressar no mestrado foi uma conquista memorável. Ao referi-me de voos altos, recordo-me da canção (os cardeais, de Cesar passarinho) ao dizer que “Você ainda não sabe o que cabe nesta paz quando a gente abre as asas nunca mais, nunca mais”.

Sonho em parte de minha mãe que mesmo passando a vida toda trabalhando duro com faxinas em casas de família e mais recentemente trabalhando em restaurantes, conseguia realizar o sonho de conduzir suas duas filhas ao ingresso no Mestrado da UFSM. Destaco esse momento como um marco em nossas vidas, e reafirmo a importância da Universidade Pública, gratuita e de qualidade em minha formação pessoal e profissional. A Universidade possibilitou uma mudança radical para melhor na minha vida, que causará impacto na vida de tantas crianças as quais estou e vou trabalhar ao longo de minha carreira. Espero que minhas palavras possam sensibilizar os leitores sobre a importância da UFSM para a sociedade, em um momento delicado em que a educação e em especial as universidades tem sofrido ataques por parte daqueles que deveriam ser seus maiores defensores.

Sigo agora narrando eventos importantes de meu percurso. Em março de 2018, após a nomeação no concurso do magistério de Santa Maria, que também era uma conquista viabilizada por mim, e por incompatibilidade de horários, necessitei

sair da escola onde realizava tal pesquisa e passei a frequentar como docente outro contexto educativo, agora da educação infantil em uma escola pública.

Esse período em minha formação e atuação profissional foi marcado por enormes desafios, visto que nunca havia lecionado na educação infantil, logo, vivi momentos de conflitos e até pensei em desistir do concurso, pois minha vontade era retornar a escola da rede privada onde me sentia privilegiada em atuar como alfabetizadora. Decidi enfrentar esse novo desafio profissional, pois a nomeação no concurso era sem dúvidas uma conquista árdua que havia logrado. Essa nova experiência fez-me sentir a necessidade de reflexões diante do mesmo tema, pois a realidade se impunha e eu necessitava compreender o que ocorria.

Essa reflexão se deu devido às vivências com as crianças, percebendo seus anseios diante do processo de transição. A escola em que eu atuo está separada da escola de ensino fundamental apenas por um muro. Esse muro tem frestas. Passei a ver que as crianças tinham curiosidades em relação ao que há do outro lado do muro durante os momentos de brincadeiras no pátio da escola. As crianças passaram a buscar pequenos buracos por onde é permitido espiar o que ocorre do outro lado. Foi a curiosidade das crianças que me mobilizou novamente a pensar sobre o tema da transição da educação infantil para os anos iniciais.

Entre idas e vindas de proximidade com o tema, deparei-me diante de um quebra-cabeça, cujas peças soltas, sentia a necessidade de uni-las. Foi a partir de minhas inquietações e das curiosidades das crianças, que a necessidade de pensar a gestão da transição² se constituía como peça a ser formada neste quebra-cabeça. A peça central, no entanto, é a criança que espia pelo buraco do muro e que, no meu pensar, materializa a pergunta: O que há do outro lado? Uma vez que muitas perguntas eram feitas pelas crianças: Lá é a escola dos grandes? Mas, então, por que tem pracinha? Vamos para lá quando ficarmos maior? Esses questionamentos das crianças me despertavam a vontade novamente investigar o processo de transição da educação infantil para anos iniciais, tendo novos olhares para esse período na vida das crianças.

² Gestão da Transição se caracteriza como um espaço efetivo de trocas, discussões, ações e orientações ao desenvolver o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, em que esse processo tenha voz e significado dentro da escola. Conceito criado pela autora ao desenvolver sua pesquisa de especialização em Gestão Educacional (UFSM), intitulada **Gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais** (2017).

No meio do percurso da minha pesquisa e atuação profissional com a turma de educação infantil, sofri um grave acidente de moto, em que o simples fato de estar viva já se constitui um milagre. O acidente fez com que eu permanecesse seis meses em tratamento, passando por cirurgia e ficando afastada das minhas funções acadêmica e profissional. Esse período foi extremamente difícil em minha vida. Reaprender a usar meu pé e reestabelecer novamente os movimentos do meu braço, também se faziam presentes como peças do meu grande quebra-cabeça. Lembro-me, que quando pude retornar as minhas práticas na escola, o simples fato de estar bem e perceber no olhar das crianças a satisfação em estar novamente em seu convívio diário, já eram suficientes para ter forças de retomar a vida, de saltar o obstáculo e seguir.

Muitos desses momentos se constituíram de grande reflexão e que certamente se fez necessário na construção deste quebra-cabeça, já que a vida está sempre em constante mudança e, passar por metamorfoses, é parte dela.

2 O QUE HÁ DO OUTRO LADO? AGREGANDO MAIS ALGUMAS PEÇAS

Figura 1 - O que há do outro lado?



Fonte: A autora (2019).

A descoberta de um pequeno buraco que permitia ver do outro lado do muro foi percebida por mim, através do olhar de um garoto, que logo atraiu outras crianças. Nesse instante, percebi não só a importância dos pequenos buracos e frestas do “muro”, mas a curiosidade das crianças como peça fundamental do quebra-cabeça diante do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. Os muros dividiam a escola da educação infantil da escola dos anos iniciais. Essa inquietação me acompanha desde a especialização, porém foram as crianças que sinalizaram que era um tema que merecia ainda mais estudo.

Neste trabalho utiliza-se a metáfora do quebra-cabeça, em que a base para colocar as peças precisa ser pensada e, sobre a qual, cada peça precisa ser construída. Ainda precisa de um amálgama³ que vai unindo as peças.

As leituras feitas durante a especialização sobre o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, principalmente dialogando com autores como

³ Amálgama é sinônimo de fusão, liga, mistura (DICIO, 2019).

Motta (2013), bem como sobre a infância, me possibilitaram pensar sobre esse processo que agora se adensava a partir do olhar das crianças. São elas que me inspiram a pensar em um novo problema de pesquisa, mas que de algum modo representa a continuidade de meus estudos e contemplam a curiosidade das crianças da escola de educação infantil onde atuo.

Desta forma, cheguei à seguinte interrogação de pesquisa: como construir o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, considerando as especificidades da infância?

Não parece uma pergunta fácil de ser respondida, ela é importante, dado que guiará o caminho para o aprofundamento do tema e para pensar alternativas que possibilite essa passagem de forma respeitosa para a criança. Assim, temos como objetivo geral: compreender a gestão da transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental⁴, a partir do olhar das professoras visando a construção de um processo que respeite as especificidades da infância. E como objetivos específicos:

- a) compreender as significações sobre a escola de educação infantil e de anos iniciais construídas pelas professoras tendo como referência as concepções de infância;
- b) realizar encontros formativos com gestoras e professoras para construir processos de acolhimento das crianças provenientes da educação infantil;
- c) promover uma ação de integração entre as duas escolas, para o envolvimento das crianças no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais.

A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma de educação infantil, na qual a pesquisadora atua, e outra de anos iniciais, que se separam apenas pelo muro. Foi proposta uma entrevista com as professoras e gestora e a realização de encontros formativos, para a construção de ações integradoras entre as duas escolas, como também as crianças eram as protagonistas deste processo de transição de modo que optou-se por dar voz a elas, por meio de observações e rodas de conversas sobre suas expectativas ao ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.

⁴ A transição da educação infantil não se esgota no primeiro ano e segue nos demais anos do ensino fundamental. Usamos no objetivo específico o primeiro ano, por ser a etapa que iremos realizar a pesquisa.

A pesquisa teve como subsídios básicos, ao tratar sobre a gestão escolar, as contribuições de autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, 2005, 2013), Freire (1996, 1997a, 1997b, 2011), Lück (2002) e Oliveira (2003). Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, 2005, 2013) trazem suas pesquisas, referidas à gestão educacional, dando ênfase na importância de pensar o professor como um profissional que tem suas competências no âmbito de participar da gestão escolar. Assim seus estudos oferecem uma multiplicidade de relações que podemos compreender na gestão educacional, perpassando pela construção da escola.

Oliveira (2003), juntamente com os demais autores, traz muitas pesquisas e estudos referentes à gestão escolar, dando ênfase à efetiva participação de todos os envolvidos nos diferentes segmentos da escola, como colegiados e conselhos escolares, firmando esse envolvimento de todos. Para discutir o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, Motta (2013) traz reflexões significativas diante do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, a partir do olhar e vivências das próprias crianças diante desse processo, como também problematiza a prática pedagógica e as ações das professoras da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental. Já Barbosa e Delgado (2012) refletem sobre o novo ensino fundamental de 9 anos e suas relações com a prática dos professores e dos demais envolvidos com a transição da educação infantil para os anos iniciais. Conta também com os diálogos de Rocha e Kramer (2013), que buscam refletir sobre a educação infantil de modo amplo, que refletem no ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental. Além do mais, temos os estudos sobre a sociologia da infância, de autores como Corsaro (2011), Müller e Carvalho (2009), Sarmiento (1997, 2009), Ariès (1973), que nos auxiliam na compreensão sobre a passagem da infância em diferentes tempos e contextos.

Este capítulo e o anterior possuem o objetivo de descrever o percurso pessoal e profissional, bem como justificar a escolha do tema, trazendo as amarras das peças que permitiram a construção da pesquisa.

Após refletir sobre o processo formativo e justificar a escolha do tema, na próxima seção deste trabalho, destacar-se-ão as primeiras reflexões acerca do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais⁵.

⁵ Até este capítulo utilizei o verbo em primeira pessoa, por conter fragmentos da minha trajetória de vida pessoal e profissional e, impessoal, quando se tratava da pesquisa.

O terceiro capítulo abordará o tema transição da educação infantil para os anos iniciais, dando ênfase às pesquisas produzidas no cenário educativo, caracterizando uma revisão bibliográfica sobre o tema.

O quarto capítulo fará um diálogo sobre a gestão participativa e democrática coerente com uma instituição educativa que vê o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais importante a ser construído. O capítulo trará, ainda, reflexões sobre o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, dando ênfase nesse processo, bem como uma reflexão diante de como ele deve ocorrer e o que ele pode priorizar para que ocorra sem rupturas e respeitando as especificidades da infância.

O quinto capítulo tem como foco construir as bases para as peças, ou seja, o caminho metodológico a ser seguido para a pesquisa.

Nos seguintes capítulos abordaremos a montagem das peças do quebra-cabeça por meio das análises dos dados construídos e das reflexões conclusivas deste estudo.

3 SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: UM AMÁLGAMA PARA AS PEÇAS

Nessa parte do texto, realizar-se-á um balanço das produções realizadas sobre o tema de estudo. Serão feitas algumas considerações sobre a gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais, bem como serão abordados os aspectos teóricos sobre o tema. Iniciar-se-á por uma breve pesquisa sobre os estudos da transição da educação infantil para os anos iniciais, visando compreender e situar o leitor diante do que se tem produzido nos últimos anos sobre o tema proposto nesta pesquisa.

A compreensão do tema em estudo é um processo pelo qual o pesquisador realiza um balanço que objetiva auxiliar na organização e análise de seu campo investigativo; como também indicar as possíveis contribuições das pesquisas para o tema em questão. Esse balanço culmina em um mapeamento que possibilita o pesquisador tomar conhecimento sobre o tema que se propõe a investigar, situa-o acerca do que se tem produzido a respeito, permite que ele conheça as concepções e as tendências temáticas mais frequentes, bem como aquelas que ainda estão por serem investigadas (ROSSETTO, 2014).

Realizar este balanço é complexo, visto o volume de trabalhos acadêmico-científicos produzidos e publicados, especialmente os disponibilizados via Internet. Entretanto, tal complexidade não exime o pesquisador da tarefa de realizar esse tipo de estudo. Nesse sentido, analisar o que se tem produzido nos últimos anos no seu campo investigativo é fundamental em um tempo de constantes mudanças, o qual influencia a elaboração e reelaboração do conhecimento acadêmico-científico. Assim, Haddad (2002, p. 9) afirma que esse tipo de estudo tem a função de:

[...] num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras.

Durante a realização dessa pesquisa, sentiu-se a necessidade de pesquisar sobre o tema em foco em eventos representativos no âmbito da educação nacional. Com isso, optou-se por buscar leituras no evento chamado Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Esse evento foi escolhido por trazer pesquisas pertinentes na área da Educação e por produzir estudos que

orientam essas pesquisas e nos permitem sistematizá-las. Também foi realizada uma busca no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), caracterizada por ser uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. A busca foi realizada nos anos de 2015 a 2018.

Para realizar a busca, pesquisou-se textos que tratassem da temática em estudo, elencou-se alguns critérios que serão destacados a seguir, os mesmos nortearam a pesquisa. Primeiramente, elegeu-se um período de pesquisa, caracterizando os anais das últimas reuniões, das edições de 2015 (37^o) e 2017 (38^o) das reuniões da ANPED, visto que a próxima reunião anual será em 2019 e até o término deste estudo ela ainda não terá sido realizada.

Em um segundo momento foram utilizados os textos cujos títulos se aproximassem diretamente ao tema gestão da transição. Após, selecionou-se textos que continham as palavras gestão, prática pedagógica e transição da educação infantil para os anos iniciais. Nesses estudos, observávamos as palavras-chave e o texto do resumo para verificar se referendavam sobre o tema em foco.

A partir desse processo, foram encontrados, na ANPED, estudos que se relacionavam e se aproximavam do nosso tema de interesse e, assim, analisávamos os que estavam sendo estudados, o que poderia ser mais aprofundado e algumas reflexões pertinentes ao tema em questão, como os problemas encontrados pelos pesquisadores e questões norteadoras que pudessem contribuir para esta pesquisa.

A partir das pesquisas e leituras dos trabalhos apresentados na Reunião Anual da ANPED, foram coletados dados dos últimos anos e sua realização em seu acervo bibliográfico presente no próprio site da associação correspondente a sua 37^o edição, realizada no ano de 2015, e sua 38^o edição, realizada no ano de 2017.

No acervo dos grupos de trabalhos (GTs) investigados, foram analisados todos os GTs dessa reunião, a fim de conhecer a abrangência das pesquisas realizadas sobre as respectivas palavras-chave. No entanto, foi dada mais atenção ao GT 07, intitulado “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, e o GT 10, “Alfabetização, leitura e escrita”.

Na pesquisa realizada, a palavra-chave que mais enfatizava a procura do estudo era “gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais”, por se

tratar do interesse primordial da pesquisa, porém, não foi encontrado nenhum trabalho com essa palavra-chave específica. Poucos trabalhos tratavam da temática de modo geral e menos ainda foram vistos trabalhos que tratassem especificadamente do interesse desse estudo, que consiste em investigar a gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais.

Nesse sentido, é importante destacar que entendemos que a gestão da transição⁶ tem uma concepção caracterizada por ser a forma em que a gestão escolar irá orientar e se envolver com as professoras, como também compreender o processo de transição, a fim de respeitar as especificidades da infância, tornando esse processo significativo sem rupturas para as crianças.

Desse modo, ficou evidente que pesquisas direcionadas diretamente com esse tema é um campo ainda a ser abrangido, uma vez que não se encontrou nenhum trabalho que tratasse deste tema específico. Contudo, foram encontrados trabalhos que se aproximavam e se relacionavam com temas muito conexos ao nosso interesse. Assim sendo, pesquisou-se por trabalhos com temas relacionados à gestão escolar de modo geral, bem como com a prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais e a transição da educação infantil para os anos iniciais, por se tratar diretamente do tema de estudo.

Utilizou-se também, como instrumento de reflexão para essa pesquisa, o estudo de Fernando Ferrão intitulado de “Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais”, onde a partir da leitura de sua dissertação foi possível compreender o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais pelas vozes das crianças, perceber o quanto esse processo gera rupturas e necessita ser pensado e dialogado no contexto escolar, visto que, para as crianças, gera muita expectativa. Além disso, também se utilizou da teoria abordada na pesquisa para maior aprofundamento teórico. Essa pesquisa está disponível no Manancial da UFSM.

A partir de agora, serão abordados apontamentos referentes aos trabalhos encontrados na reunião da ANPED, explorando aspectos relativos à gestão (Quadro 1). Na reunião de número 37 foi encontrado um estudo intitulado “A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora e as professoras?”, da autora Jorgiana Ricardo Pereira (2015). Esse estudo teve como objetivo

⁶ O termo gestão da transição foi conceituado pela autora em sua pesquisa de monografia no ano de 2017.

apresentar algumas percepções sobre as perspectivas da coordenadora e das professoras sobre o trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil. O texto traz um pouco da trajetória da educação infantil, também revela o quanto está distante o trabalho em conjunto das professoras com a coordenadora e que essa falta de articulação reflete diretamente no trabalho das mesmas em sala de aula. O estudo ainda cita que a coordenadora e as professoras possuem visões diferentes sobre o trabalho desenvolvido com as crianças. Esse texto chama atenção, por tratar sobre práticas pedagógicas e que, mesmo não referindo especificadamente da transição da educação Infantil para o ensino fundamental, permite compreender as relações desenvolvidas entre professoras com a gestão da escola, revelando o quanto ainda tem que evoluir para que realmente se tenha um trabalho colaborativo.

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas da ANPED relacionadas com o tema do projeto

ANPED	
GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n. 07	
Nome	Título e ano
Jorgiana Ricardo Pereira	A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora e as professoras? 2015
Bianca Correia	A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com a sua qualidade. 2015
Ednéia Castilhos Ribeiro	Proposta curricular na rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. 2015

Fonte: Da autora (2019).

O segundo estudo analisado nessa reunião tem como título: “A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com a sua qualidade” de autoria da Bianca Correa (2015). O estudo teve como principal objetivo analisar como se organiza a gestão na educação infantil. Como resultados, a pesquisa apontou que, de modo geral e nos municípios estudados, as estruturas dessa etapa da educação encontram-se frágeis. Para nosso interesse, analisar esse estudo foi importante, para perceber como, de modo generalizado, está estruturada a gestão na educação infantil e refletir sobre os resultados, que apontam para efeitos negativos da gestão oferecida nessas cidades.

O próximo estudo se caracteriza por ser o único da reunião a se aproximar diretamente com nosso tema de interesse e está intitulado como “Proposta curricular na rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental”, de Ednéia Castilhos Ribeiro (2015). Esse estudo tem como objetivo compreender o movimento de construção da proposta curricular da educação infantil, de uma rede municipal, e analisar como esse documento considera a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Assim, a pesquisa alcança como resultado a descoberta de que falta uma articulação entre o que está proposto no documento com a prática realizada na escola. Entendendo que a criança não é vista por sua totalidade, esse estudo se aproxima diretamente com o interesse da presente pesquisa, mas se diferencia por analisar um documento. A pesquisa analisa a construção do currículo que deve ser utilizado no primeiro ano do ensino fundamental, como também a proposta curricular da cidade. Discute como se organiza os espaços e tempos e de que forma a educação infantil poderia continuar ou não na proposta curricular do primeiro ano.

Na 38ª edição, não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse diretamente o tema “gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais” e nem mesmo que abordassem em seus títulos de trabalhos nos dois GTs analisados, pesquisas sobre a transição da educação infantil para os anos iniciais. Dessa forma, apenas foram encontrados trabalhos que possuíam a palavra-chave “gestão e prática pedagógica”, contudo, quando era lido o resumo, não se aproximavam diretamente ao nosso tema de estudo.

Também encontramos muitos trabalhos relacionados com a alfabetização e letramento, porém nenhuma relacionada diretamente ao processo de transição da educação infantil para os anos iniciais.

No banco de dissertações e teses da CAPES, no ano de 2015, realizamos a busca de trabalhos que continham a palavra-chave “transição da educação infantil para os anos iniciais”. Nesse sentido apareceram muitos trabalhos, no entanto, ao ler seus títulos, resumos e palavras-chave, diminuía a aproximação com nosso tema de estudo.

No ano de 2016, foram encontrados 2 estudos conexos à presente pesquisa (Quadro 2). O primeiro intitulado “A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal” de

autoria de Thalita Larissa Amaral Dias (2015)⁷. A pesquisa investigou esse processo de transição, dando foco ao lúdico na passagem das modalidades educação infantil e anos iniciais. Buscou-se, nesse estudo, analisar as legislações, bem como a ampliação do ensino fundamental para nove anos e as práticas educativas desenvolvidas nas duas etapas. Como resultado da pesquisa, ficou evidente que, nesse contexto educativo, a centralidade era no processo de alfabetização, tanto na educação infantil como no primeiro ano do ensino fundamental, causando uma ruptura para as crianças, não tendo o lúdico como prática significativa.

O segundo estudo pesquisado é intitulado “Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental” e tem como autora Patrícia C. Campos-Ramos (2015). Nessa pesquisa, foi objetivada uma compreensão da interpretação de si e do outro no processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, a partir da construção dos significados atribuídos pelas crianças dessas interpretações de si e também do outro, que estariam relacionadas ao processo de transição vivenciado por elas.

No ano de 2016, foram lidos dois estudos (Quadro 2). O primeiro tinha como título “Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição” de autoria de Lílian Rodrigues Corrêa (2016). O estudo buscou discutir sobre documentos que norteiam a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos, a fim de subsidiar uma proposta político-pedagógica de transição, na escola Municipal investigada, no município de Arroio Grande/RS. A fim de discutir e problematizar o processo conflituoso entre o aprender e o brincar, buscou-se, por meio de rodas de conversas com as professoras da rede, a criação de uma proposta político-pedagógica municipal de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Na outra pesquisa, “A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações” de autoria de Fabiana Fiorim Checconi (2016), foram investigadas as expectativas das crianças da educação infantil em relação à passagem para os anos iniciais, assim como as vivências das crianças nesse processo de transição. A pesquisa teve como resultado a compreensão de que as crianças da educação infantil têm conhecimento que

⁷ Trabalho acessado através da busca na CAPES, contudo, não se encontra disponibilizado na Internet e em outros meios digitais.

aprenderão a ler e a escrever na próxima etapa, assim como esperam nela também continuar a brincar. A pesquisa buscou a valorização de atividades lúdicas como forma de ouvir a criança, utilizando diferentes tipos de linguagem e, assim, possibilitando que se manifeste acerca de suas vivências e experiências como sujeitos que constroem a sua história.

Nas pesquisas realizadas no ano de 2017, realizamos a leitura de um texto que continha, em seus resumos, aproximações com nosso tema de estudo (Quadro 2). O primeiro deles era chamado “Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano” da autora Joana Zanatta (2017). Esse estudo buscou trazer a criança como sujeito histórico, dando voz às crianças no processo de transição. A pesquisa destacou fragilidades, tanto nas práticas desenvolvidas na educação infantil como no primeiro ano, objetivando uma crise da passagem da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 2 - Levantamento de pesquisas da CAPES relacionadas com o tema do projeto

CAPES	
GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07	
Nome	Título e ano
Thalita Larissa Amaral Dias	A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal. 2015
Patrícia C. Campos-Ramos	Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2015
Lílian Rodrigues Corrêa	Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição. 2016
Fabiana Fiorim Checconi	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações. 2016
Joana Zanatta	Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. 2017

Fonte: Da autora (2019).

Com isso, embora tenhamos analisado apenas duas reuniões e as últimas pesquisas da CAPES e não termos encontrado nenhum estudo que estivesse diretamente ligado a “gestão da transição”, foi uma investigação válida para compreender o que se tem em termos de pesquisa sobre o tema, bem como encontrar aproximações. Essa breve incursão no campo das pesquisas permitiu perceber que o presente estudo possui um tema emergente que está em construção no campo investigativo.

Nesse sentido, compreendemos que mais pesquisas nessa área de conhecimento precisam ser produzidas, principalmente por se tratar de um tema emergente no cenário educativo, devido ao novo ensino fundamental de 9 anos e as atuais políticas que subsidiam as modificações provenientes da antecipação da criança no ensino fundamental.

4 REFLEXÃO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: ALGUNS ENCAIXES NECESSÁRIOS

A reflexão diante da gestão escolar se faz sempre necessária quando pesquisamos as relações vivenciadas no contexto educativo e, nesse sentido, acreditamos que, ao discutirmos sobre a gestão da transição, seja imprescindível abordar algumas questões sobre a gestão escolar de modo mais amplo.

Concebe-se, nesta pesquisa, a gestão escolar como parte fundamental da escola, onde a mesma tem o compromisso de estar atenta à prática pedagógica dos professores e buscar uma constante contribuição para que essa prática seja construída de forma conjunta. Dessa forma, todos os envolvidos com a escola precisam ter sua participação nas discussões e o professor desenvolve um papel fundamental em participar de todos os processos de gestão da escola.

No espaço escolar, evidenciam-se diferentes relações entre os sujeitos envolvidos: pessoais, interpessoais, afetivas, emocionais, de poder, de participação, entre outros. São inter-relações onde podem ocorrer incompatibilidades de ideias, relações de domínios e subordinações, em que a gestão participativa e democrática, que é idealizada através das ações e Leis das políticas públicas, demonstra contradições na prática.

Para compreender as relações e inter-relações que permeiam o interior e o exterior da escola, é necessário conhecer essas estruturas, ou seja, reconhecer a sua organização, percebendo de que forma se apresentam intrínsecas e extrínsecas à gestão escolar, com vistas à gestão participativa, democrática aberta a opiniões, tão mencionada na legislação e nos discursos escolares. Nesse viés, é possível contar com os pensamentos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) que retratam essa organização e permite pensar e refletir sobre a escola e o seu processo de organização de gestão escolar.

Na atual sociedade, ocorrem inúmeras transformações que causam impactos na escola, principalmente os avanços tecnológicos, que refletem em novas tecnologias nos espaços educativos e formações para os profissionais envolvidos. Assim, essas mudanças econômicas, sociais, políticas e tecnológicas buscam uma ação participativa dos sujeitos, exigindo da escola transformações e uma gestão que envolva a participação efetiva de todos os sujeitos, procurando uma ativa qualidade

escolar, ou seja, avanços nas metas de qualidade no ensino, e não apenas na quantidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013).

Essa mudança que se espera da escola está pautada no currículo, na estrutura, e também na própria prática dos professores. Segundo Freire (2011), o professor não é mais apenas um transmissor de conhecimentos, e sim um mediador desse conhecimento em conjunto com a criança, o que implica também um processo de gestão. Todas essas mudanças no processo de construção da escola refletem na gestão, que está há algum tempo, pelo menos nas políticas públicas, sendo proposta a partir de uma efetiva participação, o que caracteriza a gestão democrática. Desse modo, são muitas as instituições que se encontram engessadas, em práticas, que muitas vezes não parecem ter sofrido essas alterações mencionadas, especialmente no que tange a gestão democrática.

Com relação à participação efetiva de todos os sujeitos da comunidade escolar, é necessária para que esses sujeitos saibam tomar uma posição diante dos fatos e dos desafios da atualidade, agindo e interagindo no que lhes compete. Dessa forma, cabe à todos - criança, professores, pais, funcionários e a comunidade - vivenciar e participar da tomada de decisões de sua escola, na medida em que conhecem a realidade e tomam consciência das necessidades e prioridades que devem ser atendidas pela demanda da instituição educativa. Tendo em vista sua plena participação, a comunidade escolar envolve-se na tomada de decisões, na construção e adaptação dos documentos escolares, bem como em todas as outras atribuições que consista a participação democrática na escola.

Entende-se que essa discussão é relevante por se tratar de um tema atualmente discutido na educação, já que a gestão democrática está prevista em Lei. Tal evidência está prevista na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual, em seu Art. 14, define as normas para a gestão democrática efetivamente ocorrer nas instituições de educação básica. Ainda, tem-se, no Art. 13, a incumbência dada aos docentes, a participar da elaboração da Proposta Pedagógica da instituição de ensino, o que mostra a importância da efetiva participação dos docentes e da comunidade escolar como um todo na construção e na tomada de decisões da escola.

Conforme Oliveira (2003), gestão está relacionada ao ato de governar, porém, atualmente, novas atribuições já estão sendo pensadas em relação ao ato de gerir, que vai muito além de apenas governar, envolvendo outros fatores. Tais fatores

visam ampliar as competências e responsabilidades exigidas dos profissionais que estão envolvidos com a gestão. Isso permite afirmar que a gestão escolar não está mais implicada apenas na ação de gerir, como um ato de governar, passando então a integrar opiniões de forma conjunta com todos os envolvidos com a realidade educativa da instituição, garantindo a participação nas decisões que realmente influenciam as direções da escola e sua qualidade.

A participação dos sujeitos envolvidos na escola se constitui na forma mais eficaz de garantir que a gestão democrática aconteça na escola, permitindo que todos os envolvidos na instituição escolar possam decidir sobre os processos da mesma, tornando-se corresponsáveis pelos resultados obtidos no processo. Com isso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 461) enfatizam que:

A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Ainda nessa relação, compreende-se o conceito inseparável ao da participação e o da autonomia, dado que, como ressalta Freire (1996, p. 66), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 451, grifo do autor), “o conceito de participação fundamenta-se no princípio da *autonomia*, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da vida”.

Dessa forma, a verdadeira participação abrange outros inúmeros conceitos, os quais vão fundamentar e concretizar a efetiva participação democrática nos diversos segmentos do âmbito escolar. Nesse sentido, pode-se evidenciar que:

Gestão é, pois, a atividade pelo qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, co-gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 318).

Os professores que estão envolvidos com a gestão escolar precisam estar cientes de suas competências nas tomadas de decisões, que visam o melhor funcionamento da escola e, principalmente, o avanço da qualidade dessa instituição. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 310):

Vê-se que os professores precisam fazer sua parte, de modo que contribuam para o funcionamento da escola. Cabe-lhes entender que trabalham em parceria com seus colegas, que participam de um sistema de organização e de gestão, que há necessidade de definir práticas comuns com relação aos alunos, à conduta docente na sala de aula, às formas de relacionamento com os alunos, funcionários e pais.

Por conseguinte, o professor não desenvolve apenas o papel de docente na escola, a ele estão atribuídas outras competências, como a atuação na organização e na gestão da escola e a sua produção de conhecimento pedagógico (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013).

Entende-se, ainda, a gestão democrática como uma forma de organização do poder escolar, tendo a autonomia como um de seus princípios. Segundo Veiga (1995, p. 67): “A gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos das escolas nas decisões/ações administrativo pedagógicas ali desenvolvidos”. Assim sendo, em uma gestão democrática ocorre a participação de todos os envolvidos, socializando todas as decisões em prol da melhoria das escolas.

A reflexão sobre a gestão escolar e especificadamente sobre a gestão democrática e participativa se justifica por acreditar que esse é um princípio para uma escola de qualidade que busca formas de atender a participação de todos, e isso reflete em um processo de transição que atenda as especificidades das crianças.

Os processos de gestão se relacionam com a prática pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais e podem contribuir na reflexão sobre as ações dos professores, considerando que o trabalho pedagógico também exige um processo de gestão que se entrelaça com outros profissionais da escola. Muitas vezes, a gestão do pedagógico se torna menos importante para o contexto escolar. Nesta pesquisa, esse processo se evidencia, dado que, além da coordenação pedagógica, os professores têm um importante papel enquanto gestor da prática, especialmente no que se aborda no presente trabalho relativo à gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais.

Se a gestão democrática é pautada pelos princípios do diálogo e da participação de todos, no processo de gestão do pedagógico, as práticas de diálogo e participação também são fundamentais. “A participação, por si só, é um caminho para a superação de um ambiente desfavorável ao estabelecimento de relações

horizontais de poder, mas deve ser organizada” (STÜRMER; FERREIRA, 2010, p.164). Com base nesse modo de pensar, defende-se a necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais uma vez que esse processo não exige apenas movimento de gestores, mas de todos, inclusive dos professores, os responsáveis, junto com a criança, da gestão do pedagógico.

4.1 O PROCESSO DE GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: O QUEBRA-CABEÇA COMEÇA A SE FORMAR

O problema tomou sua forma pela crença de que o primeiro ano do ensino fundamental é uma etapa que demonstra ser um “divisor de águas” na vida da criança. Estar vivenciando o ser professora dessa etapa permitia-me pensar, discutir e problematizar algumas questões que possibilitavam confrontar teoria e prática no contexto educativo ao qual estava inserida, especialmente, ao perceber pouca preocupação dos gestores com o processo de transição das crianças.

Depois de encontrar no processo de transição uma discussão necessária a ser pensada para que esse processo se torne visível na vida escolar da criança, entendemos que a gestão tem papel fundamental e, nas suas atribuições, pode promover a qualidade na escola, estando envolvida com esse processo juntamente com as crianças, pais e professoras. Qualquer que seja a postura da gestão, ela tem função de orientar.

Atualmente vem crescendo as pesquisas interessadas em discutir a prática docente, bem como investigar a gestão escolar, principalmente porque as leis e políticas educacionais são indutoras da prática e estão cada vez mais preocupadas em atender as demandas da escola. Demandas, essas, que se constroem através da democracia, da participação, com o objetivo de pensar práticas pedagógicas que atendam às especificidades da legislação e à especificidade da infância.

Dessa forma, está crescente tanto as pesquisas, como também as políticas de formação de professores a preocupação com a docência na educação infantil e nos anos iniciais. Ou seja, há interesse na reflexão que pense uma prática pedagógica por meio de ações, que compreendam a criança como um sujeito que apresenta necessidades específicas no seu desenvolvimento que necessita de uma prática que mantenha um olhar para a infância e suas singularidades.

Esse crescimento ficou em maior evidência no período de 2002 a 2016, com políticas, tais como o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pró-Infância), que visa a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil⁸, com o objetivo de garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas.

Existem, também, novos cursos de Especialização em Docência na Educação Infantil e o curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, que contribuem na formação continuada dos professores que atuam na educação pública.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC), que tem o objetivo de atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, oferece aos professores uma formação, para atender as crianças em fase de alfabetização.

Outra política é o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que também visa contribuir na formação dos professores, assim como promover a qualidade nas suas práticas, com propostas formativas inovadoras. Nos últimos dois anos existe uma paralisação das políticas.

Nesse sentido se faz necessário ressaltar que os governos Lula e Dilma⁹ tiveram uma grande preocupação em promover políticas sociais dirigidas às camadas mais vulneráveis da sociedade brasileira, reafirmando a partir das políticas públicas instauradas nos períodos de seus governos, demonstraram avanços significativos, tais como mais evidência da educação infantil no cenário educativo brasileiro. Dentre alguns programas criados pelo governo, temos a implementação do O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. que previa uma visibilidade e ações para a formação de

⁸ Em Santa Maria ocorreram duas edições do curso de Especialização 2012-2014 e 2014-2016. A UFSM fez parte da Rede Nacional de Formação de Professores com mais 1S IES.

⁹ O governo de Luiz Inácio Lula da Silva ocorreu entre os anos de 2003 a 2011 e o governo de Dilma Rousseff permeou o período de 2011 a 2016.

professores, assim como, possibilitar a qualidade dos profissionais que atuam na educação infantil. Desse modo, tivemos assim uma valorização do magistério. Nesses governos tivemos um intenso investimento em educação. Porém estamos vivendo uma época de recessos, cortes e poucos investimentos na educação Infantil e demais etapas da educação, reflexo visível do atual governo.

No cenário atual do município de Santa Maria, a partir de ações promovidas pela prefeitura, passamos no ano letivo de 2019 a ter a participação de momentos formativos que visam promover a formação continuada de professores, gestores e funcionários da educação infantil e anos iniciais do município de Santa Maria. A política Municipal Conexão de Saberes, como formação continuada visa à prevenção da distorção idade/ano, repetência e evasão escolar. Todos os envolvidos com a educação infantil e anos iniciais do município terão o direito de participar, dialogar e refletir sobre temas que envolvem a educação.

Diante dessa formação promovida pela prefeitura do município de Santa Maria surgiu uma grande preocupação na forma como a formação foi organizada. Foram formados dois grupos de professores. Um grupo foi direcionado para o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), que busca como seu principal objetivo promover a integração entre a educação infantil e os anos iniciais, que de certa forma, se materializou inicialmente como uma possibilidade de articular as duas etapas e marcar a formação continuada dos professores. Porém na sua organização separou-se a educação infantil, permanecendo os níveis de Berçário e maternal afastados da pré-escola e a pré-escola ficou junto do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Como ressaltado anteriormente, essa parecia ser uma forma de integração entre as duas etapas, mas o que foi visto durante as formações, foi uma fragmentação da educação infantil que parte fez formação com a educação infantil e outra parte faz formação com os anos iniciais. A pré-escola perdeu a sua especificidade e questões sobre a antecipação da alfabetização na educação infantil eram vistas nos diálogos entre as professoras e parece ter ganhado ênfase.

Cabe ressaltar que, até aqui, refletimos sobre o conceito de gestão da transição, baseado em um olhar para esse processo de transição que busque pensar a infância com suas especificidades e respeitando esse período como sendo importante, em que a gestão tem função de, juntamente com todos os envolvidos, pensar ações que promovam atenção ao processo educativo das crianças.

4.1.1 A Infância através da passagem do tempo: entre sociologia e pedagogia

No atual contexto educativo, através da sociologia da infância em diálogo com a pedagogia, a infância passou a ser considerada como um momento importante do desenvolvimento infantil e que possui suas especificidades e singularidades, diferenciada dos demais períodos da vida. É esse diálogo sobre a temática que permite compreender a infância por meio dos olhares dos próprios sujeitos que estão vivenciando esse momento, tornando-se uma inquietação das pesquisas educacionais.

Por meio desse olhar, tem-se uma concepção de que a infância não é apenas uma fase do desenvolvimento infantil, mas sim uma construção cultural onde a criança produz e percebe o mundo por meio de suas relações sociais, que tem, no outro, parte dessa construção. Nesse sentido, tem-se as contribuições de alguns pesquisadores que colaboraram para que essa nova visão sobre a infância pudesse ser pensada. Autores que dialogam sobre a sociologia da infância possibilitam pensar no protagonismo infantil, antes não pensado.

A infância perpassa, no decorrer do tempo, por períodos e marcações diferenciadas. No passado, a criança não tinha sua infância em evidência ou tampouco permeada por atenções especiais, era vista como um adulto em miniatura, que muito cedo já devia ter as obrigações que se atribuíam a um adulto (ARIÈS, 1973).

Ariès (1973), a partir de seus estudos, rompe com o conceito tradicional de infância e ressalta que a mesma deve estar vinculada às questões sociais. Assim, o conceito de infância sofreu mudanças em decorrência da história e em função de determinantes sociais, culturais, políticos, econômicos e do processo educacional, uma vez que as crianças passam a ir à escola. Segundo Ariès (2011, p. 194):

O grande acontecimento foi, portanto, o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação. [...] passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. [...] a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e almas. [...] o cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família [...].

Mesmo diante desse olhar mais específico para a infância e levando em conta aspectos de singularidade a este período em que as crianças vivem, não se pode deixar de destacar que ainda existem muitos casos em que a infância é negada, por meio de trabalho escravo, exploração infantil, etc.

Por meio desse novo modo de pensar a infância, tem-se o surgimento de diferentes infâncias, “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DEMARTINI, 2001, p. 4). Desse modo, com os estudos da sociologia da infância, é possível ter uma compreensão de que as crianças são vistas como atores sociais (MÜLLER; CARVALHO, 2009), que negociam, compartilham, atuam, reproduzem, criam e constroem cultura por meio da convivência com os adultos e seus pares. Compreende-se, então, que infância é esse período no qual as crianças constroem sua identidade através de sua relação com a sociedade. A criança é um sujeito tanto social como histórico que produz cultura, assim como também é produzida por ela.

Corsaro (2011), em sua pesquisa sobre a história da infância, enfatizou que ela passou por diferentes períodos, sendo, na era medieval, uma infância em que não se tinha um olhar ou uma atenção especial para a criança. Já no século XVI, surge o sentimento de “paparicação”, em que a infância passou a ser vista como um tempo de inocência e candura. Nos séculos XXI ao XVIII, surge para a infância o sentimento de moralização, a criança é pensada como imatura, que deviam ser treinadas e disciplinadas.

Nesse contexto de novos pensamentos acerca da infância, Corsaro (2011) elaborou um novo conceito, nomeado pelo autor de reprodução interpretativa, em que reflete sobre a importância da atuação ativa das crianças no mundo. A reprodução interpretativa será a ideia de que a criança contribui ativamente para a reprodução e mudança social. Dessa maneira, ela passa a ser considerada como sujeito que tem papel ativo na sociedade. Para o pesquisador, “as crianças são agentes sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas que vão contribuir para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.20).

Corsaro (2011) ressalta, ainda, o coletivo como sendo uma importante ferramenta nesse processo de socialização, visto que contribui na construção das

culturas infantis. As crianças são agentes atuantes de suas infâncias afetando e também sendo afetadas pela sociedade.

O autor também relata em seus estudos sobre a importância da cultura de pares, dado que esse processo de trocas e envolvimento de crianças com crianças ou de crianças com adultos possibilita estabelecer interação (CORSARO, 2011). Conforme Müller e Carvalho (2009, p. 32), a cultura de pares é “um conjunto estável de atividades ou rotinas valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Desse modo, as crianças se apropriam da cultura adulta e produzem sua própria cultura utilizando um mecanismo de imitação, através do qual compreendem o mundo e produzem formas de estar no mundo, visto que as crianças produzem suas culturas por meio de suas próprias construções. Ainda em relação à cultura de pares, Corsaro (2011, p. 53) sinaliza que:

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo de si.

Também, Corsaro (2011, p. 128) aponta que “É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão inseridas”. Nesse sentido, a cultura de pares desenvolve um importante papel na socialização das crianças a partir da troca com o outro.

Corsaro (2011) se constitui como um uma referência importante dos principais estudiosos responsável pelo desenvolvimento da sociologia da infância. Para ele, a criança não é passiva, e sim é a construtora de sua própria inserção na sociedade e na cultura. Também aborda, em seus estudos, a importância do protagonismo infantil, bem como a construção da infância ser construída pela própria criança. De acordo com Corsaro (2011, p. 151), o conceito de cultura de pares é “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças”.

Corsaro (2011) realiza pesquisas com crianças e atribui a eles a visão de sujeitos participativos no processo de pesquisa. Aponta para conceitos importantes, como a reprodução interpretativa e a cultura de pares, sendo esses dois conceitos importantes de sua obra para a construção da infância. Nesse sentido:

O conceito de reprodução interpretativa implica pensar que crianças contribuem para a preservação ou reprodução social e para a mudança social. A reprodução interpretativa envolve dois elementos chave: linguagem e rotinas culturais. Como aspecto central para a participação das crianças em suas culturas, a linguagem se configura de duas formas: primeiro, como um sistema simbólico que codifica a estrutura cultural, social e local; segundo, como um instrumento para criar e manter realidades psicológicas e sociais (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p.47).

Em relação à cultura de pares, o autor sinaliza que as crianças aprendem com as trocas realizadas com as outras crianças e que:

As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares. [...] o processo de reprodução interpretativa permite que a criança torna-se parte da cultura adulta – contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças (CORSARO, 2011, p. 53).

A infância é o período em que as crianças vivem suas vidas através das interações e relações com a sociedade. Nesse interim, segundo Corsaro (2011, p.42), “embora a infância seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade”. A infância é uma fase de suma importância na construção da identidade da criança, e as relações com o outro e consigo mesma estão inter-relacionadas. No passado, as crianças não eram percebidas como seres que necessitavam de cuidados, tampouco tinham particularidades atendidas, “assim que a criança pudesse viver sem a atenção constante de sua mãe ou ama-seca, ela pertencia à sociedade adulta” (CORSARO, 2011, p. 76). A concepção de infância, por meio das transformações sociais e dos estudos de autores como Corsaro (2011), obteve transformações, onde passou-se a ter um olhar mais atento a esse período na vida das crianças.

É importante destacar o conceito de infância, que, para Corsaro (2011, p. 15), é o “período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. [...] é uma categoria, ou uma parte da sociedade”.

Corsaro (2011) também teve preocupação, em sua obra, em pesquisar sobre as transições que as crianças passam, dado que acredita essa ser uma importante passagem na infância das crianças. Nesse sentido, o autor buscou pesquisar crianças que estavam transitando da pré-escola para o ensino fundamental. Assim, a transição da educação infantil para os anos iniciais foi vista pelo autor como uma importante construção da infância. Com isso:

Corsaro apresenta uma perspectiva teórica interpretativa que entende transição como um processo coletivo que sempre ocorre em contextos sociais ou institucionais: transições, a seu ver, são sempre produzidas coletivamente e compartilhadas com pares (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 51).

Dessa forma, nos processos de transições, as crianças compartilham conhecimentos com seus pares e as ações são produzidas pelo coletivo.

Outro importante autor, no que se refere à sociologia da infância, é José Jacinto Sarmiento. Através de leituras da Revista Educação (A criança em foco) (2012), tem-se as reflexões da autora Ana Cristina Coll Delgado acerca dos pensamentos de Sarmiento em relação à infância.

Desse modo, o autor representa um importante pensamento em relação ao protagonismo infantil nas relações estabelecidas socialmente. Assim: “Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais” (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 14).

Sarmiento (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012) defendeu sua tese na área da infância e apresentou reflexões pertinentes no âmbito de pensar a infância como importante fase na vida das crianças. Nesse sentido, ele reflete sobre o pensamento de que crianças sempre existiram na sociedade, porém a infância, como uma construção social que evidencia a criança, é um pensamento da modernidade. Perceber a criança, estar atento ao seu olhar e perceber suas necessidades vai ao encontro do que o autor defende em suas reflexões. A sociologia da infância obteve avanços em seus conceitos devido aos estudos de Sarmiento (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012).

Uma reflexão importante acerca das contribuições do autor é a estima que as interações entre as crianças têm no processo de construção de sua identidade, visto

que as crianças aprendem a partir das trocas que realizam com as outras crianças. Em relação às culturas infantis, Delgado (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 20) ressalta que, para Sarmento:

[...] é importante ressaltar que culturas da infância para Manuel Sarmento, são os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizados pelas crianças, e que são diferentes dos modos adultos de significação e ação no mundo.

Dessa maneira, as crianças atuam como protagonistas na sociedade, não são sujeitos passivos, mas sim construtores atuantes de sua cultura. O adulto desenvolve um importante papel no desenvolvimento infantil e “a observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar das crianças e compreender melhor seus pontos de vista” (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 21).

Desse modo, Delgado ressalta, por meio do pensamento de Sarmento, que olhar e perceber a criança são fundamentais, já que “escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer sua competência, sua participação e seu protagonismo em diferentes espaços sociais” (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 23).

Um conceito importante para Sarmento (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012), que reflete no desenvolvimento infantil, é a interatividade, que, para o autor, significa uma forma de partilha entre as crianças, já que uma criança aprende com a outra; assim sendo, as crianças aprendem a reconhecer o mundo partilhando. Sarmento (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012) também esboça a necessidade de a ludicidade estar presente nas infâncias das crianças, dado que as crianças exprimem suas vontades e realizam interações brincando. Para criança, brincar é tão importante quanto fazer coisa séria é para um adulto. Assim:

Cabe ainda destacar que, para Manuel Sarmento, é no vaivém entre as culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e entre as culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 23).

Sarmento (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012) conferiu grande colaboração para a sociologia da infância, assim como para compreender a criança como sujeito protagonista de suas relações. Ele ainda propõe que mudanças possam ocorrer na

sociologia da infância e que possa haver um diálogo interdisciplinar entre as áreas para que a sociologia da infância seja percebida como produtora de desenvolvimento da infância.

Outro importante autor, no que se refere aos estudos sobre a infância, é Alan Prout (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012), que, a partir de suas pesquisas, reflete sobre os estudos sociais da infância. O autor compreende que a participação das crianças, como suas relações com as tecnologias, é um importante condutor nas relações com a infância na modernidade.

Em sua pesquisa, Prout (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012) relaciona o estudo social, como também a importância que a participação da criança e suas relações com a tecnologia desempenham na sociedade. O autor conceitua a infância como um período de construção social, uma fase importante para a criança, onde a imaturidade não é a principal característica desta fase, e sim se “Constitui um componente cultural e estrutural específico de um grande número de sociedades” (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 30).

Para Prout (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012), a criança também é um sujeito que deve ser visto como atuante na sociedade; o protagonismo infantil também é importante em seu pensamento. As crianças são atores na construção de sua vida social e suas vozes devem ser percebidas. Dessa forma, “as crianças são sujeitos que contribuem para a reprodução, mas também para a produção da cultura e da sociedade em que estão inseridas” (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 31). O autor também propõe um olhar para a criança a partir de uma visão interdisciplinar.

Com relação aos pensamentos de Prout (apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012), compreende-se que ele tenha sido um importante pesquisador na área da infância, que contribuiu, a partir de estudos, para um novo pensamento acerca da infância. Assim sendo, seus estudos:

[...] trouxeram novos olhares e desdobramentos nas diversas instituições que trabalham com crianças e permitiram reconfigurar projetos e propostas educativas, possibilitando às crianças expressarem seus desejos e se transformarem em trabalhos diários envolvendo adultos e crianças como protagonistas do processo (DELGADO apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 40).

Tem-se, então, uma situação vivenciada pela pesquisadora que retoma às primeiras observações feitas na escola de educação infantil, quando o menino espia pelo buraco do muro e logo depois forma-se uma fila de crianças para também olhar, lugar, esse, alvo de disputas cotidianas de estabelecer uma conexão com o outro lado, com a escola “dos maiores”. Daí, pode-se pensar na importância da cultura de pares para que a criança construa a sua compreensão do mundo.

Passa-se a abordar um pensamento que considera a criança como protagonista do processo de construção do mundo, como participante e atuante na sociedade: “A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 2006b, p. 13).

Müller e Carvalho (2009) possibilitam uma visão sobre a história da infância em diferentes épocas e contextos, permitindo compreender que, desde o passado, a infância era percebida e contextualizada de diferentes formas. Dessa maneira, as próprias mudanças ocorridas na sociedade afetaram a infância por meio do contexto histórico, cultural, social e econômico que a mesma estava contextualizada.

A criança compreendida como sujeito histórico e de direitos se estabelece por meio de novas convicções e, a partir da contribuição da sociologia da infância, campo de estudo que, segundo Sarmiento e Pinto (1997), colabora para compreender as crianças como sujeitos de direitos, estabelecem relações para e com a sociedade.

A partir desse olhar para as crianças e as infâncias, é possível pensar a criança como um sujeito que ocupa um espaço, que transforma e contribui para a sociedade em seus diferentes aspectos. Sarmiento e Pinto (1997, p. 20-22) enfatizam que:

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores [...] implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. [...] os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de atores sociais, tem geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos. [...] as culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade. [...] A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Contemporaneamente, há um campo investigativo sobre o tema infância que evidencia as crianças como centro. Essas pesquisas são importantes e mostram a importância da escuta e do olhar atento que possibilite compreender a criança em seu contexto.

A infância passa, então, a ser considerada como um processo múltiplo, conjunto heterogêneo de experiências socializadoras, como um trabalho coletivo de construção e apreensão do mundo, uma realidade social que faz existir os diferentes sujeitos, atores sociais: adulto-criança e criança-criança. Assim, surgem pesquisas e documentos que passam a evidenciar essa etapa, já que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21). Na mesma perspectiva, Machado (2002, p. 27) salienta que:

[...] a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Sendo assim, um pressuposto a ser assumido é a necessidade de explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-os em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética.

Por conseguinte, a criança passou a ter sua singularidade reconhecida e passou a ser vista como um ser que tem um importante espaço, com especificidades que a distinguem de vivências em outras etapas do desenvolvimento humano:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 1).

A partir de outra compreensão sobre infância, iniciou-se uma nova preocupação e a criação de programas e políticas que evidenciassem a especificidade da infância na construção de políticas para a educação das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe em evidência a educação infantil como sendo uma importante etapa no desenvolvimento infantil. Tal evidência está presente em seu texto, no título II, citando que a educação é dever da família e do estado e que tem como finalidade o pleno desenvolvimento humano (BRASIL, 1996).

Foi nesse período que também surgiu o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), na década de 1990, em que “explicitou melhor cada um dos direitos das crianças e do adolescente bem como princípios que devem nortear as políticas de atendimento” (CRAIDY, 2001, p. 24). Foi criado, em 1991, através da Lei nº 8.242 e previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como o principal órgão do sistema de garantia de direitos. Por meio da gestão compartilhada, governo e sociedade civil definem, no âmbito do Conselho, as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes. Também, oferece a definição e as políticas para a área da infância e da adolescência; além disso, o Conanda fiscaliza as ações executadas pelo poder público no que diz respeito ao atendimento da população infanto-juvenil (CRAIDY, 2001).

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1999, p. 277).

A preocupação com a infância gerou mudança de pensamento e uma mudança paradigmática em relação à criança tornando-a “[...] cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (KRAMER, 2002, p.42-43).

4.1.2 A prática pedagógica

As práticas pedagógicas estão relacionadas às práticas sociais exercidas com o propósito de consolidar processos pedagógicos. Nesse sentido, a autora Franco (2012, p. 154) conceitua a prática pedagógica como sendo as práticas que “[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”.

Dessa forma, a prática pedagógica é a ação do professor, a qual, por sua vez, é pautada por princípios, ideologias e estratégias pedagógicas. Com isso, compreende-se que cada professor desenvolve a prática pedagógica mediante suas

concepções de educação diante do seu fazer principalmente em sala de aula, como também a partir da teoria conhecida por meio do conhecimento educacional.

As práticas pedagógicas são as ações que permeiam a prática diária do professor, “[...] são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas de um grupo social. Duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo” (FRANCO, 2012, p. 162).

Conforme a autora, a prática pedagógica não se limita apenas na sala de aula, visto que o professor desenvolve e assume funções em todo o espaço escolar, mas a mesma refere-se que a sala de aula, é um lugar primordial para o desenvolvimento da prática do professor (FRANCO, 2012).

Nesse sentido, a sala de aula é o lugar onde o professor assume o seu papel, ou seja, a sua função em realizar a prática pedagógica, lembrando que a mesma pode funcionar como um espaço de diálogo (FRANCO, 2012). Pode-se dizer que, na sala de aula, o professor cria e recria as possibilidades de sua prática, toma decisões, revê estratégias e avalia os seus fazeres pedagógicos. O professor, ao construir sua prática pedagógica e ao refletir sobre a mesma, pode estar continuamente avaliando o seu fazer, para, desse modo, aprimorar a sua atuação como docente.

Já para Pimenta (2000), a prática pedagógica se define por ações do professor no contexto da sala de aula, sendo a forma de articular a teoria com a prática nas suas ações.

Dessa forma, pode-se dizer que prática pedagógica é o conjunto de todas as ações que o professor desenvolve, principalmente dentro de sala de aula, pois é na sua ação diária que a sua prática está sendo vivenciada. É nesse espaço, onde o professor realiza suas ações a partir de seus conhecimentos e fazeres docentes, que organiza o seu planejamento e ações a serem desenvolvidas na sua atuação docente, como também na própria reflexão e ação de sua prática.

Outra autora que nos ajuda a compreender a prática pedagógica é Kramer (2012). Ela ressalta, em seus estudos, que a prática pedagógica não é tarefa simples, e sim conflitante e está sempre em movimento, sempre permitindo reflexões constantes por parte dos professores.

Com base nos autores e autoras citadas, entende-se que a prática pedagógica é o conjunto das ações realizadas pelos professores, atendendo às

necessidades dos sujeitos educandos, sendo essas específicas na educação infantil e nos anos iniciais, já que esses professores das diferentes etapas realizam suas práticas levando em consideração as especificidades de cada uma delas.

4.1.3 Práticas pedagógicas na educação Infantil

Será feita, agora, uma discussão histórica de alguns documentos fundamentais para pensar o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, que oferecem um panorama do que se considera importante nessa etapa na vida da criança. Assim, faremos uma breve discussão sobre a Constituição de 1988, a LDB nº 9.394/96, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

A Constituição de 1988 é um marco importante para a educação infantil, é a partir dela que a mesma passa a ser uma etapa reconhecida, que prevê o direito de todas as crianças de 0 a 5 anos à educação, sendo dever do Estado promover que esse direito seja alcançado. Fica evidente no seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, temos a obrigatoriedade do ingresso da criança os 4 anos na educação infantil, ampliando a escolaridade, que fica evidente no artigo 208 da Constituição:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A LDB nº 9.394/96 também especifica a etapa da educação infantil como sendo essencial, valorizando a criança como sujeito social e histórico. Assim:

A LDB de 1996 afirma que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e assegura o direito de todos à educação. Coloca-se, assim, a necessidade de ações educativas de qualidade, o que demanda a *formação dos profissionais da educação infantil*, questão básica na educação da criança de 0 a 6 anos (KRAMER, 2012, p. 275, grifo do autor).

A educação infantil, ao longo da história, sofreu alterações positivas, no que se refere a sua visibilidade e importância para a formação social e histórica da criança. Tramas da legislação, ao qual prediz fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro, coloca a educação infantil em evidência. Nesse sentido, a LDB tornou-se um marco importante para o reconhecimento da educação infantil, visto que possibilitou um olhar e definições preocupadas com mudanças e melhoras para a educação brasileira.

Com a LDB, a educação infantil passa a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação brasileira, sendo considerada a primeira etapa da educação básica, devendo garantir o desenvolvimento integral da criança até os 05 anos de idade, assim como exposto no art. 29 da Seção II - Da Educação Infantil (BRASIL, 1996). Um atendimento que busque atender a criança na sua totalidade se torna um avanço na Lei, pois demonstra preocupações com as especificidades, necessitando um olhar mais profundo das legislações acerca da infância.

A educação infantil atinge, na legislação, um aspecto integral, devendo ser contemplada, no desenvolvimento da criança, uma formação global, o que fica evidente no Art. 29 da LDB: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Trazendo especificadamente para a prática pedagógica dos professores da educação infantil, deve-se levar em conta que essa etapa é essencial na formação dos sujeitos. Precisa ser pensada a partir de uma prática voltada para a formação global da criança, que tem necessidades específicas, principalmente levando em conta a ludicidade, a socialização e o cuidar sempre articulado com o educar, pois eles são indissociáveis. Assim, essa prática deve atender a todas as necessidades da criança, possibilitando o seu desenvolvimento integral.

Entretanto, a legislação não foi suficiente para atingir os resultados esperados com a qualidade na educação infantil e, assim, não provocou efetivo acesso a uma educação de qualidade a todos que necessitavam da mesma, visto que uma grande parte da população continuava sem acesso e, mesmo quando atingiam o acesso, não tinham garantia de permanência.

Para atender as demandas de uma educação infantil de qualidade e que abordasse as necessidades das crianças, existem alguns documentos que auxiliam

na compreensão de como a prática pedagógica dos profissionais deve ser pensada e estruturada. Nesse sentido, temos, em 1998, a criação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), umas das ações do governo de Fernando Henrique Cardoso. Elaborado pelo MEC, foi um documento importante para a época e serviu como norteador para elaboração de proposta pedagógica na educação infantil, além de orientar a prática dos profissionais da educação infantil.

Com relação aos objetivos gerais da educação infantil, o documento destaca que a prática desenvolvida nas instituições de educação infantil deve se organizar para que as crianças desenvolvam algumas capacidades específicas. O referencial ainda destaca que, para que os objetivos da educação infantil sejam alcançados, o cuidar e o educar devem estar integrados e que as atividades desenvolvidas necessitam serem sempre significativas para os sujeitos educandos (BRASIL, 1998).

O documento aborda a educação infantil com sua especificação legal e sua importância ao ser reconhecida anteriormente pela LDB, suas orientações devem subsidiar, orientar e instrumentalizar a prática de professores que desenvolvem sua prática na educação infantil:

Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 16).

O documento evidencia uma preocupação no que se refere aos espaços e tempos na educação infantil, ressaltando que a mesma possibilite uma ampliação de conhecimentos significativos na formação das crianças como sujeitos. Como também oferece aos educadores orientações didáticas, a fim de que sejam respeitadas as faixas etárias de cada criança.

No volume I do RCNEI é indicada a importância em se garantir “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.” (BRASIL, 1998, p. 13), a criança deveria ser concebida em sua individualidade. O documento, que chamou atenção para a educação infantil, também sofreu críticas, no entanto, apesar das críticas existentes do ponto de vista político deste documento, é importante salientar que tivemos ganhos com ele no que se refere à qualidade da educação, pois é o

resultado de uma longa e árdua trajetória de lutas e discussões sobre as especificidades no atendimento educacional às crianças dessa faixa etária. Esse documento prevê um currículo para a educação infantil a partir de áreas de conhecimento e esse aspecto faz com que as práticas pedagógicas para a educação infantil tenham características muito próximas do ensino fundamental com um viés escolarizante.

Outra crítica que se pode fazer sobre o RCNEI é refletir sobre até que ponto ele realiza na prática e potencializa as orientações para a qualidade da educação infantil, bem como até que ponto o documento contempla tudo o que anuncia. Por consequência, embora o documento se baseie em uma ideia de repensar a educação infantil, ainda se concentra em aproximar uma concepção de educação infantil próxima das práticas do ensino fundamental. O documento, em seu último volume, remete ao conteúdo como sendo as disciplinas trabalhadas, em que as especificidades das crianças acabam se diluindo.

Por essa razão, pesquisadores professores da educação infantil e demais envolvidos com a educação, em um esforço conjunto para definir a especificidade da educação infantil, elaboram e publicam, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A concepção de educação infantil foi melhor definida nas DCNEI, que não restringe em suas orientações fomentar o como realizar as práticas, mas sim apresentar princípios, fundamentos e orientações específicas da educação infantil nas instituições educativas (BRASIL, 2009b).

As DCNEI buscam promover a melhoria da qualidade da educação infantil ao discutir a necessidade de uma formação qualificada para os professores. Nesse documento, temos parte do processo histórico da educação infantil, principalmente no que se refere às práticas educativas preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança em suas diferentes esferas (BRASIL, 2009b).

O documento apresenta, de forma clara, as diretrizes a serem seguidas pelas instituições de educação infantil. Essas diretrizes vão definir os fundamentos norteadores que as propostas pedagógicas das instituições devem respeitar (BRASIL, 2009b). O documento apresenta objetivos gerais para a educação infantil, que permite incentivar e orientar projetos educacionais pedagógicos, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando um espaço para que os

envolvidos na educação infantil - famílias, professoras e crianças - assumam a autoria desses projetos.

A partir desse documento, pode-se compreender que a prática pedagógica dos professores que atuam nessa etapa necessita estar articulada com o desenvolvimento histórico e social das crianças. O professor é responsável por pensar em uma prática lúdica, que promova a socialização, a interação, as brincadeiras e a imaginação. Nesse sentido, a formação desses profissionais pode influenciar nessa prática, já que as políticas que contribuem nessa formação podem promover práticas pedagógicas pautadas nas especificidades da infância. As DCNEI se constituem em um documento que sistematiza o que se deve levar em consideração ao pensarmos a prática pedagógica na infância.

Pautado ainda nesse documento, compreende-se que a prática pedagógica dos professores de educação infantil tem como eixo norteador de suas ações, interações e brincadeiras, logo, todo o planejamento deve estar articulado com esses eixos fundamentais. Nesse contexto, as atividades têm o compromisso de promover à criança acesso a diferentes linguagens, compreensão de vários gêneros, interação tanto com a linguagem oral e escrita, como promover a participação em situações de aprendizagem coletivas e individuais, como o incentivo à curiosidade e à construção da autonomia desses sujeitos.

Temos, ainda, outro documento chamado de Parâmetros Curriculares de Qualidade para a Educação Infantil que contém referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta as diferenças, diversidades e desigualdades presentes no Brasil (BRASIL, 2006b). O objetivo do documento é: “Propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação” (BRASIL, 2006b, p. 3).

Esse documento também se tornou um marco para a educação infantil, como pode-se evidenciar a seguir:

Consideramos que este é um fato histórico da maior importância para a Educação Infantil, não apenas pelo conteúdo aqui apresentado, mas pelo seu significado no contexto da legislação e das conquistas para esta primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2006b, p. 3).

Por meio dos Parâmetros, objetivou-se também superar desafios em detrimento da qualidade da educação infantil, não atingíveis com os documentos anteriores. Um ponto necessário a refletir é que a criança, ao realizar a transição da educação infantil para os anos iniciais, necessita continuar esse processo que se inicia na educação infantil e a prática pedagógica dos professores:

[...] deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental (BRASIL, 2009b, p. 5).

Percebe-se uma preocupação específica para a prática pedagógica, indicando como necessidade a continuidade de algumas práticas realizadas na educação infantil, buscando uma proximidade entre uma etapa e outra.

Atualmente temos um documento que se evidencia como um marco legal importante para a educação infantil. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão 2018, um documento normativo que define como diretriz oficial as aprendizagens essenciais que todos os educandos necessitam desenvolver ao longo da educação básica de forma progressiva e por campos de experiências ou áreas de conhecimento. Referência nacional torna-se um referencial para que os direitos sejam assegurados para a educação infantil, por meio de eixos a serem respeitados para a aprendizagem e desenvolvimento da criança em suas diferentes etapas.

A Base Nacional Comum Curricular está posta em marcos legais essenciais para a educação infantil. Podemos evidenciar que na Constituição Federal de 1988 no seu Art. 2010: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum [...]”. Como também já evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases 1996 no seu Art. 26: “Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio devem ter BASE NACIONAL COMUM, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar [...]”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais em seu Art. 14, também está presente a intencionalidade da Base Comum, como podemos perceber ela: “Define BASE NACIONAL COMUM como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições

produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]”. Para finalizar também está presente nas metas do Plano Nacional da Educação nas suas metas 2, 3 e 7.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) levantou reflexões acerca de seu objetivo, como também gerou polêmicas e discussões do como ela iria ser implementada na prática e ações da escola. A BNCC assegura que a educação infantil não seja apenas uma etapa preparatória para o ensino fundamental e sim compreendida como uma etapa fundamental no desenvolvimento infantil, com objetivos próprios a serem desenvolvidos (BRASIL, 2019).

A BNCC vem com uma proposta que evidencia as conquistas de documentos anteriores e reafirma o protagonismo infantil, assim como a socialização e a autonomia como segmentos fundamentais na formação das crianças. A ludicidade continua sendo a forma de articular e mediar a aprendizagem das crianças, sendo assim, o eixo fundamental das práticas educativas (BRASIL, 2019).

O documento também reflete sobre o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, possibilitando uma orientação para que haja uma articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, de forma que ocorra o diálogo entre as duas etapas, com experiências vivenciadas na educação infantil, através de progressiva sistematização e novas formas de relações.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2019, p. 53).

A transição da educação infantil para os anos iniciais dessa forma, necessita ocorrer de forma mais natural possível, sem rupturas que desencantem as crianças ao ingressarem nessa nova etapa.

Os documentos e marcos legais se tornam fundamentais para afirmar que a etapa da educação infantil é importante e necessária para a formação global das crianças. É papel de todos os envolvidos com o cenário educativo que as metas desenvolvidas por meio dos documentos sejam asseguradas e que o protagonismo infantil esteja presente nas práticas pensadas por professores.

Ponderando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC constitui cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. “O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala pensamento e imaginação”; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No que se refere a cada campo de experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preparados em três grupos por faixa etária. Sendo eles: os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Nesse sentido a educação infantil na BNCC, formou-se como instrumento que sugere fazer conhecer o que as crianças têm direito de aprender em cada fase do seu desenvolvimento, como também assegurar a qualidade da educação infantil. A seguir faremos uma reflexão sobre a prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental a partir do olhar sobre o novo ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2019).

4.1.4 Prática pedagógica nos primeiros anos do ensino fundamental

Com a Lei nº 11.274/06, o novo ensino fundamental de 9 anos torna-se obrigatório; a Lei requer mudanças organizacionais, estruturais, curriculares e de gestão. O documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) diz que: “É necessário assegurar que a transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL, 2006a).

A transição da educação infantil para os anos iniciais não deve ser pautada por traumas e nem por rupturas na rotina desenvolvida na educação infantil:

Transição pré-escola/Ensino Fundamental: deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de 6 anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão, em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas, em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia, em detrimento de propostas pautadas na passividade (BRASIL, 2009a, p. 44).

A fim de que se tenha essa atenção a esse período de transição, as instituições educativas terão como desafio traçar um roteiro para receber as crianças nos primeiros dias. Pensar em tempos e espaços, materiais e atribuições de cada profissional da escola, visto que são aspectos fundamentais para garantir a

qualidade de ensino no processo de adaptação das crianças e permitir que esse espaço novo tenha significado para elas.

Portanto, pensar a prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental é necessário para pensar o processo, basta orientar-nos pelo documento elaborado pelo MEC em 2004, chamado de “Ensino fundamental de 9 anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”, que nos permite compreender a implementação da entrada das crianças um ano mais cedo no ensino fundamental, agora com 6 anos. O documento orienta a refletir sobre aspectos importantes para a criança que sai mais cedo da educação infantil e, assim, ingressa nos anos iniciais. O documento é claro quando norteia para uma prática pedagógica no primeiro ano, que atenda às necessidades do sujeito, entendido como criança, pensando um processo que dê continuidade na ação e que seja permeado por práticas lúdicas e que promovam a interação. Desse modo, as brincadeiras e os jogos devem fazer parte do planejamento do professor:

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a linguagem escrita (BRASIL, 2004, p. 21).

Ainda sobre a prática pedagógica do professor, o documento ressalta que as estratégias pedagógicas não devem ser monótonas, com exageros de atividades acadêmicas e com caráter disciplinador.

Nesse sentido, o professor é visto como mediador do processo, não cabe a ele ser o agente principal da ação educativa, mas sim que o mesmo ofereça as condições para que a aprendizagem seja construída pelas crianças. Quando o professor atua no primeiro ano do ensino fundamental, desenvolve papel significativo nessa nova etapa vivenciada pelas crianças e tem como objetivo tornar o primeiro ano uma continuação da educação infantil, com uma prática pautada em ações lúdicas e com o mínimo de rupturas, por meio de uma ação pedagógica flexível.

O ingresso das crianças com seis anos no ensino fundamental se justifica por acreditar que a educação se torna mais construtiva, como também pelo fato de diminuir a quantidade de crianças fora do espaço escolar. O objetivo, com essa ampliação do ensino fundamental, foi oferecer maiores oportunidades de

aprendizagem e que, ingressando mais cedo, as crianças prossigam nos seus estudos, alcançando maiores níveis de escolaridade, conforme o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014). No primeiro momento, a ampliação pretendeu incluir as crianças mais cedo na faixa de financiamento; ao incluir as crianças mais cedo, foi preciso orientação para a construção de práticas que respeitem a especificidade da infância.

Ainda, no documento orientador do MEC, tem-se que o desenvolvimento das atividades pedagógicas, nesse momento de transição, pode privilegiar as atividades de expansão e desenvolvimento da criança. Isso nos remete a pensar o quanto as atividades lúdicas são imprescindíveis, ou seja, o quanto se faz necessário o brincar. Entretanto, normalmente, é justamente a ludicidade que é deixada em segundo plano, na medida em que é preciso “moldar” a criança para se comportar como um aluno do ensino fundamental, que deve passar a cumprir deveres e exigências próprias desse nível, tais como: estudar, fazer temas, ter exigências de conteúdo, exigências de comportamentos e de aptidões motoras, copiar do quadro, repetição, entre outras.

A autora Motta (2013), em sua pesquisa de doutorado em uma escola pública do município de Três Rios (RJ), teve como objetivo refletir sobre a passagem das crianças da educação infantil para os anos iniciais a partir de suas vozes e olhares. Em sua pesquisa, a autora convive com uma turma que vivencia a etapa final da educação infantil e segue essa turma em sua transição para o primeiro ano do ensino fundamental.

A autora problematiza esse processo de transição, dando ênfase nas rupturas que ocorrem entre uma etapa e outra, pela voz da própria criança e pela observação da prática desenvolvida pelas professoras. Motta (2013) salienta que as práticas lúdicas desenvolvidas na educação infantil não se tornam mais partilhadas no primeiro ano. Essa ruptura se faz presente na fala da autora: “Vários pensamentos tomaram conta de mim e o que sentia era um misto de desespero e desejo de voltar a turma de Educação Infantil. Fiquei me perguntando se as crianças estavam se sentindo da mesma forma” (MOTTA, 2013, p. 58). O que nos permite evidenciar que as escolas que recebem os alunos da educação infantil não priorizam o processo de ludicidade que é necessário à infância também nas práticas desenvolvidas nos anos iniciais, desconsiderando a pouca idade das crianças.

O que se pode compreender, a partir da pesquisa da autora, é que uma grande ruptura ocorreu nesse processo vivenciado pela criança, o cenário dos anos iniciais era muito longe de ser apreciativo como na educação infantil, dado que:

As crianças não podiam correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, ou olhar pela janela. Cada ação que fugia a estar disciplinadamente sentados em suas carteiras era repreendida pela professora. Havia um descompasso nas ações daquelas que vieram da Educação Infantil e das que eram repetentes ou vindas de outras escolas. Atitudes como abaixar a cabeça na carteira para esperar o tempo passar não faziam parte do repertório do ano anterior (MOTTA, 2013, p. 60).

Fica evidente na fala da autora, que houve uma ruptura no processo de transição vivenciado pelas crianças e entende-se que:

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às experiências anteriores para que elas, gradativamente sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita (BRASIL, 2004, p. 21).

Nesse sentido, a prática pedagógica nos anos iniciais tem estruturas específicas, é organizada por meio de uma continuidade do processo iniciado na educação infantil e com conhecimentos específicos. Os professores que atuam nesta etapa devem considerar em suas práticas ações que compreendam a criança como um ser social único e que tem suas especificidades e o processo educativo que atenda o seu pleno desenvolvimento. Principalmente, tendo em vista que esse tem maneiras e ritmos diferentes em sua aprendizagem, especialmente no tempo e na construção do seu processo de leitura e escrita. O que é, às vezes, antecipado em práticas que não visam compreender o processo de transição e as especificidades da criança.

Dessa forma, não podemos, com essa configuração escolar, permitir que a prática dos professores esteja vinculada à antiga primeira série, visto que o primeiro ano exige novas demandas, com uma nova organização dos conteúdos, valorizando o perfil das crianças e não antecipando conteúdos, metodologias e práticas, características da escolarização dos anos iniciais. Entende-se que há um processo de construção do “ser aluno” que precisa ser pensado, antes de tudo, atendendo à criança.

O primeiro ano do ensino fundamental é cercado de expectativas e angústias. Para os professores, que tem constantes indagações sobre o processo de alfabetização que ocorre nessa etapa, surgem questionamentos: Como alfabetizar? Não alfabetizar? Por que umas crianças se alfabetizam e outras não? Angústias e expectativas também das crianças que espiam, na tentativa de compreender o que há na escola de ensino fundamental.

Nesse viés, a alfabetização é parte de um processo de conhecimento, fazendo parte da vida dos sujeitos, que muito antes da escolarização já estão em contato com o mundo letrado. Contudo, a forma como esse processo é encarado faz toda a diferença, já que o professor pode permitir que sua prática possibilite atividades articuladas e contextualizadas. Cada criança constrói seu processo de alfabetização de forma distinta e em tempos diferentes. A alfabetização pode ser significativa para a criança, articulada com jogos, brincadeiras e interações, características da educação infantil que podem fazer parte do ensino fundamental. Desse modo:

Percebe-se, neste princípio, que educar e brincar e aprender e brincar são verbos conjugados associadamente. Brincadeira e diversão aparecem como “propósitos mesmos da educação”. É nesta direção que indicamos a possibilidade de construir uma nova cultura de alfabetização, na qual ludicidade e aprendizagem estejam articuladas como um direito internacional da infância (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 60).

Os professores, ao atuarem em turmas de primeiro ano, poderiam contar com uma formação que permitiria a pensar nessa etapa com singularidade que requer a criança, articulando suas ações pedagógicas, a fim de oportunizar que o brincar esteja presente nas práticas desenvolvidas no primeiro ano. “Trata-se, portanto, de uma perceptiva de trabalho que insira as crianças, desde muito cedo, na cultura escrita, no mundo letrado” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 64), pois essa alfabetização precisa ter sentido na escolarização das crianças.

Ainda refletindo sobre a prática pedagógica nos anos iniciais, tem-se o tempo, que faz parte das rotinas escolares, e, além disso, está presente em todos os segmentos da vida, dado que se precisa dele e da sua organização para instituir os hábitos, no momento que se acorda até o fim do dia. Assim, tem-se:

Tempo para nascer, tempo para crescer, tempo para ser adulto, tempo para envelhecer. Tempo para ser criança, tempo para brincar, tempo para ir à

escola, tempo para trabalhar, tempo de lazer, tempo para parar de brincar. Tempo passado, tempo presente, tempo futuro. Tempo de dormir, tempo de acordar, tempo de chegar, tempo de partir, perder tempo, tempo sem vida (SALVA, 2016, p. 309).

No contexto educativo, o tempo está presente. Como o mesmo é organizado, tanto na rotina da educação infantil, como na rotina dos anos iniciais? Entender a rotina é uma forma de compreender a prática pedagógica dos professores e o que consideram importante para as crianças na organização de suas ações. O tempo está presente nas escolas e ele é o responsável por organizar as estruturas, como também as atividades a serem realizadas. Logo, o tempo, às vezes, pode ser um ponto positivo, se organizado de forma a atender as necessidades das crianças, ou pode ser regulador, quando pensado a partir da perspectiva do adulto. Nesse sentido, “[...] o tempo da instituição escolar é tempo que está sempre no limiar entre controle e aprendizagem” (SALVA, 2016, p. 310). Então, a escola é sim constituída de tempos, tempo de realizar todas as coisas, porém, esse tempo, ainda que esteja em construção de ser pensado, aprendido e estruturado, precisa atender às necessidades das crianças.

Ainda em relação ao tempo, é possível perceber que o mesmo na escola pode ser pensado e estruturado por meio de um tempo para brincar, necessariamente entendido como um tempo importante. Nem sempre se encontra a ênfase na perspectiva lúdica no processo educativo, tanto na educação infantil, como também na transição para os anos iniciais. Essa relação é percebida nos documentos, como salienta o art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao dizer que:

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

É possível entender que essa continuidade do processo prevê sim a ludicidade, que deve também estar presente no primeiro ano do ensino fundamental e que o processo de aprendizagem ocorre através da concepção da criança como sujeito integral, dotado de corporeidade e em processo de construção; portanto, a ênfase não pode recair no conteúdo, mas no sujeito que aprende. O tempo de

brincar deve estar presente nas práticas desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental.

O ingresso da criança nos anos iniciais deve ter uma atenção especial em que a prática pedagógica pode estar pautada nas relações sociais e os conhecimentos possam ser conduzidos de forma lúdica e por meio da interação. Com isso:

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade (BRASIL, 2004, p. 19).

Nesse sentido, não deveria ser a passagem de uma etapa ou outra a conduzir uma mudança drástica na prática educativa, a passagem é que deveria ser construída de forma a pensar na transição da criança de forma mais orgânica.

O objetivo com essa ampliação do ensino fundamental é oferecer maiores oportunidades de aprendizagem e que, ingressando mais cedo, as crianças prossigam nos seus estudos, alcançando maiores níveis de escolaridade.

Nesse viés de pensamento, é possível perceber a importância do brincar estar presente nas práticas educativas da educação infantil, como também no contexto dos anos iniciais. O brincar não precisa ser apenas uma atividade à parte, mas sim uma prática pensada e planejada para desenvolver áreas e habilidades das crianças, já que “a brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças” (BORBA, 2007, p. 34). Nesse limiar, o brincar é essencial e precisa ser uma prática permitida no primeiro ano do ensino fundamental, assim como na sequência dos anos iniciais:

O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e

das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 10, grifo do autor).

Nesse sentido, a escola, através de um novo olhar, poderá alcançar novas estruturas no seu espaço, como também na forma de pensar e organizar a gestão da transição, que possa auxiliar no ingresso das crianças nos anos iniciais e tenham significado na infância das crianças e:

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 7).

Kramer (2006, p. 810) argumenta que “Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação”. A ruptura que, na maioria das vezes, é observada nesse período de transição entre uma etapa e outra pode ser evitada.

Ainda sobre o ensino fundamental de nove anos, compreende-se que o diálogo é uma ferramenta indispensável para que esse seja entendido como uma continuidade da educação infantil. Sobre o mesmo salienta-se que:

Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na Educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2006, p. 810-811).

São necessárias ações que promovam formações específicas de professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais. Por meio de práticas que

possibilitem o diálogo e a parceria entre as duas etapas, sem que uma tenha fragmento entre a outra, dessa forma, as ações devem ser coletivas e criar sentidos para as crianças. Desse modo, entende-se que:

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Defende-se que a criança viva plenamente suas singularidades e que tenha, no ambiente escolar, vivências que auxiliem no seu pleno desenvolvimento. Com relação à transição entre as duas etapas, educação infantil e anos iniciais, considera-se fundamental promover o diálogo entre essas duas etapas. Nesse sentido:

O ensino fundamental, assim tem muito a aprender com a educação infantil para que de direito e de fato nossas crianças possam alfabetizar-se com prazer, emoção e diversão. A ludicidade, aliás, como princípio pedagógico, aplica-se a qualquer idade, não pode e não deve ser uma prerrogativa das crianças de 6 anos. A ludicidade é mais um direito da infância para além dos 6 anos (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 66).

Os documentos, como também as reflexões sobre o ensino fundamental de nove anos, orientam a educação infantil e também subsidiam que o primeiro ano do ensino fundamental seja uma continuação da etapa anterior, dando suporte aos profissionais sobre o processo. O documento também ressalta a importância de os espaços pedagógicos serem repensados e reorganizados para possibilitar o melhor acolhimento à criança.

Os documentos são claros em citar que, na educação infantil, é importante privilegiar vários conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças, como também se refere à linguagem oral e escrita sendo importantes nessa etapa. Entretanto, no sentido de um ambiente letrado, não que a alfabetização seja antecipada e nem conteúdos sejam adiantados, mas sim que qualquer forma de expressão da linguagem escrita tenha um contexto e um significado a partir de hipóteses e apropriações pelas crianças. Não se pode deixar de citar as demais áreas do conhecimento como sendo necessárias nesse processo de construção do

conhecimento. Dessa maneira, a alfabetização deve acontecer por meio do letramento e gerar significado na escolarização das crianças.

Essas orientações auxiliam os professores e gestores a compreender o processo pelo qual a criança passa e, com isso, tornar a sua escolarização pautada na qualidade, um desafio quando se é implicado a pensar em práticas de articulação que produzam sentido para a criança na nova etapa.

5 CONSTRUINDO A BASE PARA AS PEÇAS: O CAMINHO DA PESQUISA

Neste capítulo, tem-se como objetivo dialogar sobre o caminho investigativo deste estudo, ou seja, pensar em uma base onde cada peça possa ser colocada a fim de formar o quebra-cabeça. Retoma-se o objetivo da pesquisa que visa compreender a gestão da transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, a partir do olhar das professoras visando à construção de um processo que respeite as especificidades da infância. E como objetivos específicos:

- a) compreender as significações sobre a escola de educação infantil e de anos iniciais construídas pelas professoras, tendo como referência as concepções de infância;
- b) realizar encontros formativos com gestoras e professoras para construir processos de acolhimento das crianças provenientes da educação infantil;
- c) promover uma ação de integração entre as duas escolas, para o envolvimento das crianças no processo de transição da educação infantil para os anos Iniciais.

A metodologia se caracteriza como referência teórico-metodológica que possibilita a construção do caminho a ser percorrido durante a investigação. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, que estuda os seres humanos, como um sujeito que carrega sua história e que ajuda o pesquisador a compreender e dar significado para sua pesquisa (CRESWELL, 2010); sendo esse sujeito estudado dentro de seu ambiente, ou seja, em seu próprio meio. Assim, pode-se dizer que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativa/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2010, p. 50).

A perspectiva qualitativa permite que se perceba os sujeitos e algumas de suas especificidades, buscando compreendê-los a partir do significado atribuído ao mundo vivido, podendo, assim, compreender melhor o que os próprios sujeitos refletem sobre sua prática.

Nessa abordagem, além da escuta do sujeito, também é possível produzir os dados, no próprio ambiente em que o sujeito vivencia o problema de pesquisa, dando mais naturalidade para a fala desse sujeito. Essa abordagem não quantifica os dados do sujeito, mas sim enfoca a qualidade dos mesmos (CRESWELL, 2010).

Desse modo, entende-se que, através dessa abordagem, pode ocorrer um processo de aprendizagem recíproca, tanto o sujeito pesquisado quanto o sujeito pesquisador aprendem no processo da pesquisa e ambos atribuem significados as suas próprias ações.

Para justificar esta escolha, tem-se como referência Flick (2009, p. 16), já que aborda em seus estudos a importância deste tipo de pesquisa quando diz que:

[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

A abordagem qualitativa possibilita uma prática que irá posicionar a pesquisadora na produção e análise dos dados, nesse sentido, “[...] a pesquisa qualitativa continua sendo mais do que simplesmente usar um ou outro método para responder a uma pergunta. [...]” (FLICK, 2009, p. 30).

A partir da abordagem qualitativa, adotou-se a pesquisa-intervenção, visto que a mesma possui características que permitem ao pesquisador intervir no contexto dos sujeitos pesquisados, produzir e construir ações e mudanças na atuação dos próprios sujeitos pesquisados. A pesquisa-intervenção se justifica por fazer parte de um programa de Mestrado Profissional, já que, nesse curso, tem-se como preocupação que se proponha uma intervenção na prática onde o pesquisador realiza sua atuação profissional. A pesquisa-intervenção como metodologia de estudo justifica-se por possibilitar que tanto pesquisador como sujeito pesquisado tornem-se ativos na construção da pesquisa. Sendo assim, os próprios sujeitos da pesquisa “[...] tanto o pesquisador quanto os pesquisados e ambos têm um papel ativo no processo de pesquisa” (GABRE, 2012, p. 4). Justifica-se, ainda, a partir do pensamento de Damiani (2012) que prevê as intervenções como possibilidade de mudanças. Segundo a autora:

Denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos (DAMIANI, 2012, p. 3).

Por meio desse tipo de pesquisa, o professor/pesquisador tem a possibilidade de intervir e refletir sobre a própria realidade na qual atua, aspirando mudanças no seu contexto pedagógico como nos demais em que a pesquisa está sendo desenvolvida. Busca-se através de intervenções, realizadas com as professoras, coordenadoras e as crianças a reflexão sobre o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, por meio de ações pensadas com o objetivo de dar visibilidade ao processo na escola. Considera-se que a pesquisadora se torna uma mediadora do processo de aprendizagem, sendo um sujeito que também aprende e promove as reflexões propostas durante a pesquisa, neste caso, referente à gestão da transição das crianças da educação infantil para os anos iniciais.

A pesquisa-intervenção torna-se propícia para a realização do produto, que se consolidou por meio de uma formação com as professoras e gestoras, como também possibilitar a construção de ações de integração, que visam a visibilidade do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. Além disso, também foram (e pretende-se que seja um processo contínuo) realizados encontros, observações e rodas de conversas com as crianças, consideradas protagonistas do seu processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, pois, a partir de suas vozes, foi possível compreender suas expectativas, dúvidas e angústias diante do processo de transição.

Faz-se necessário ressaltar que foi um pedido da banca incluir as crianças no processo da pesquisa, visto que as mesmas são as principais protagonistas do processo de transição. Nesse sentido, além das observações e rodas de conversa, realizou-se a integração a partir de ações que priorizassem a infância e o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, momento em que as crianças pequenas puderam se encontrar com as crianças maiores, ter contato direto com a escola de ensino fundamental. Um dos aspectos que remete à possibilidade da continuidade do processo de integração entre os dois contextos e que pode tornar a transição mais orgânica, fluida e mais acolhedora. Um importante passo foi a realização de uma importante ação vinculada à Semana Nacional da Educação Infantil¹⁰, em que o município de Santa Maria comemora a semana da educação infantil na escola, tornando-se, assim, uma ação efetiva nos próximos anos neste

¹⁰ Esse evento é a Semana Nacional da Educação Infantil que se incorpora ao calendário do Município de Santa Maria, na Semana Municipal de Educação Infantil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12602-3-abril-2012-612643-publicacaooriginal-135683-pl.html>.

espaço educativo. Desse modo, a integração ocorreu durante esta semana, comemorada em agosto, e a ação de integração passou a fazer parte das ações de comemoração da Semana da Educação Infantil no Município de Santa Maria na escola de educação infantil pesquisada.

Assim sendo, um caminho trilhado para realizar a pesquisa e envolver as crianças na mesma, foi utilizar a pesquisa participante, visto que, a partir da observação da pesquisadora nos espaços que as crianças interagem dentro da escola, se tornou possível sistematizar uma escuta atenta às relações que as crianças iam construindo diante do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. Tais questionamentos são sobre como seria a escola dos grandes, se lá eles teriam acesso à pracinha, como seria as atividades, se aprenderiam a ler e a escrever, se teriam acesso a brinquedos novos na sala de aula, entre outros. Nesse sentido, através da observação participante, também foi possível estabelecer uma aproximação da pesquisadora com as crianças:

A observação participante possibilitará o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e a como vivem, esmiuçando as suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional. Esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar as heterogeneidades das infâncias (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 100).

Em relação, ainda, à pesquisa-intervenção, que se alia à pesquisa participante, prevê que em ambos busca investigar os sujeitos por meio de sua participação. Rocha e Aguiar (2003, p. 67) consideram que:

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Nesse contexto, a pesquisa-intervenção possibilita a transformação naquele espaço pesquisado, deixando o pesquisador próximo desse contexto. Neste estudo, buscou-se intervir no contexto escolar, por meio do elo que se pretendeu construir, juntamente com os sujeitos pesquisados. Segundo a concepção de Damiani *et al.* (2013, p. 58), as pesquisas que usam as intervenções:

São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços,

melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam - e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

O pesquisador intervém no espaço que atua e pode produzir conhecimento. Essa intervenção busca causar impactos positivos no espaço que a pesquisa será realizada, contribuindo para mudanças na realidade educativa. Para Damiani *et al.* (2013, p. 58), a pesquisa-intervenção “[...] tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”, que no caso dessa pesquisa pretendeu intervir na gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais.

Buscou-se, por meio da pesquisa-intervenção, desenvolver ações que pudessem contribuir para que o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental se tornasse visível no processo educativo dentro da escola, envolvendo professores, gestores e crianças.

A opção por esse tipo de pesquisa também se consolida pelo fato de a mesma oferecer visibilidade aos sujeitos pesquisados. Permite, ainda, que outros profissionais sejam alcançados por meio dessa intervenção, podendo interferir na melhoria de suas práticas e contribuindo na sua formação docente.

5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A intervenção foi realizada em duas escolas municipais da cidade de Santa Maria/RS, pertencentes a mesma região, uma que atende à educação infantil dos 02 aos 05 anos e 11 meses e outra que atende à educação infantil pré-escola (05 anos), anos iniciais (primeiro ao quinto ano) e anos finais (sexto ao nono ano). A escolha por essas duas escolas se justifica pela pesquisadora atuar em uma delas e também por nelas ocorrer esse processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. Cabe ainda ressaltar que as duas escolas são divididas apenas por um muro e foi por meio da curiosidade das crianças que espiavam através de suas frestas que o problema de pesquisa surgiu. No entanto, não só por isso; esse é um tema de estudo que também fez parte de minha monografia e pelas contingências da vida, parecia destinado a ficar naquele ponto. Eis que as crianças me convocam novamente a seguir pensando. Justifica-se, ainda, pela vinculação que o mestrado profissional exige com os contextos de atuação.

Os sujeitos da pesquisa, que contribuíram para a investigação, foram duas professoras: uma atuante na educação infantil (pré B) e uma professora atuante nos

anos iniciais (primeiro ano), bem como duas gestoras: uma de cada escola. A pesquisadora teve participação por meio das formações e ações que visaram intervir nesse processo de transição de uma etapa à outra, que culminou com o produto final da pesquisa. As crianças também foram sujeitos participativos da pesquisa, a partir da escuta e acolhimento daquilo que manifestavam sobre o processo de transição. A avaliação ocorreu por meio do acompanhamento das ações na escola.

O tema da investigação, mesmo que seja tema recorrente de meus estudos, surge da curiosidade das crianças, que, através do muro, buscam entender o que há do outro lado. Esse olhar parece constituir-se como uma forma de transição através de um buraco no “muro” que permite ver a outra escola. A curiosidade das crianças precisa ser acolhida e o processo de transição precisa ser pautado pelo acolhimento. Desse modo, pensa-se no processo de intervenção que visa discutir a problemática com as gestoras das duas escolas e com as professoras que atendem as crianças das duas escolas¹¹.

A intervenção ocorreu por meio de encontros formativos entre as professoras, gestoras e pesquisadora, como também por meio de uma integração entre as crianças das duas escolas. O encontro formativo ocorreu por meio de rodas de conversas e um diálogo com a pesquisadora. Essa integração foi planejada e colocada em prática no segundo semestre do ano de 2019. Vislumbrou-se promover o diálogo entre a etapa da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental para que as crianças pudessem conhecer o ambiente que irão frequentar no ano seguinte.

Os encontros foram em diferentes momentos, sendo um em conjunto com todas as professoras e mais cinco encontros com as professoras e coordenadoras separadas. Esses encontros individuais se deram por meio de diálogos que a pesquisadora realizou sobre o processo de transição, como também sobre os objetivos da pesquisa, em diferentes momentos de encontros com as sujeitas participantes da pesquisa, privilegiando, assim, todos os encontros com as professoras, todos a fim de possibilitar a reflexão sobre a temática da transição. No encontro formativo com todas as professoras, foi possível construir, a partir de conhecimentos acerca da temática da transição, uma troca de conhecimentos sobre a temática entre pesquisadora e sujeitos pesquisados.

¹¹ A opção pelo termo professoras justifica-se, pois a maioria dos profissionais que atuam na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental são do sexo feminino.

Os encontros com as crianças se viabilizaram por meio de momentos de integração da pesquisadora com as crianças, através de observações, rodas de conversa, construção de desenhos e se consolidou com a integração entre as duas escolas. Essas ações de observações e rodas de conversa, ocorreram na escola de educação infantil, e ocorreu entre as crianças com a mediação da pesquisadora. Alguns momentos de diálogos com as crianças foram gravados e depois transcritos, para melhor interpretação dos dados.

O objetivo foi promover, a partir da intervenção, ações que visassem uma transição significativa para as crianças através de encontros que possibilitassem um diálogo reflexivo das professoras e gestoras que atuam com as crianças da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental. Ainda de acordo com Damiani *et al.* (2013, p. 58), “as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. O diálogo e as ações formativas tiveram como objetivo construir, juntamente com as professoras e gestoras, uma transição mais harmoniosa para as crianças, os encontros formativos se tornaram espaços de reflexão sobre o processo de transição.

Como passo inicial para planejar os encontros, foi realizada uma entrevista com as professoras e gestoras buscando, através da entrevista semiestruturada, compreender as suas concepções de infância e o que pensam sobre o processo de transição. O contato inicial com os sujeitos de pesquisa ocorreu por meio da autorização dos mesmos e explicitação de estar de acordo com a pesquisa.

Por meio das entrevistas, foi possível escutar as professoras, possibilitando que, por meio de sua fala e principalmente de sua reflexão, as experiências das mesmas pudessem ser compreendidas. Assim:

Os procedimentos para implantar esse tipo de pesquisa consistem em focar no estudo de um ou dois indivíduos, reunir dados por meio da coleta das suas histórias, relatar as suas experiências individuais e ordenar cronologicamente o significado dessas experiências [...] (CRESWELL, 2010, p. 68).

Como referido, a entrevista foi o caminho para a produção de dados, com as professoras e gestoras e as respostas se constituíram como narrativas desses sujeitos. A entrevista semiestruturada foi organizada de modo que não fosse apenas uma troca de perguntas e respostas, mas sim uma reflexão conjunta entre os envolvidos com a pesquisa. A partir das entrevistas, foi planejado o processo

formativo a ser realizado por meio de ações e diálogos com as professoras e gestoras das escolas pesquisadas.

Para esta pesquisa, houve uma preocupação da pesquisadora, dado que a mesma relatou claramente de que forma os dados seriam produzidos, para que o sujeito pesquisado se sentisse à vontade frente a essa situação de pesquisa. Também foi consultado e informado sobre os recursos utilizados para armazenamento de dados, tais como gravador e material de registro¹².

Quadro 3 - Síntese das fontes, metodologia e instrumentos da pesquisa

Síntese da metodologia e instrumentos da pesquisa		
Problema de pesquisa	Sujeitos	Contextos
Como construir o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, considerando a especificidades da infância?	Professores da educação infantil/anos iniciais, gestores da educação infantil e anos iniciais e crianças da educação infantil e anos iniciais	Escola de educação infantil e de ensino fundamental
Metodologia	Qualitativa do tipo pesquisa-intervenção	
Técnica de produção de dados	Entrevista semiestruturada	
Nº	Objetivos específicos	
1	Compreender as significações sobre a escola de educação infantil e de anos iniciais, construídas pelas professoras, tendo como referência as concepções de infância;	
2	Realizar encontros formativos com gestoras e professoras para construir processos de acolhimento das crianças provenientes da educação infantil;	
3	Promover uma ação de integração entre as duas escolas, para o envolvimento das crianças no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais;	

Fonte: Da autora (2019).

As entrevistas foram gravadas e transcritas e, para finalizar essa etapa, foi realizada as categorias de análise ou eixos de sentido. Pretendeu-se, assim, buscar o entendimento do tema desse estudo através das narrativas dos docentes, almejando compreender o problema dessa pesquisa.

Escutar as professoras teve como intenção compreender, por meio de suas narrativas, como ocorre o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, ouvir suas trajetórias e conhecer suas atuações. Também, pretendeu-se

¹² Este projeto de pesquisa está vinculado ao Projeto Guarda-Chuva registrado sob o número 046140, tendo passado por todos os trâmites no Comitê de Ética e Pesquisa - Plataforma Brasil.

contribuir para a construção de um processo de transição que seja um caminho percorrido pelas crianças com alegria e entusiasmo, tornando a chegada ao ensino fundamental acolhedora, desafiadora e, ao mesmo tempo, plena de aprendizagens.

Quadro 4 - Síntese das ações desenvolvidas na integração da educação infantil e anos iniciais.

INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS: ATRAVESSANDO OS MUROS DA ESCOLA					
VISITA NA ESCOLA DE ANOS INICIAIS Sujeitos envolvidos	Crianças, professoras (Educação infantil, pesquisadora e anos iniciais) coordenadoras pedagógicas.				
AÇÕES DESENVOLVIDAS	Conhecer todos os espaços da escola.	Compartilhar o lanche com a turma do primeiro ano.	Brincar na pracinha dos “grandes” para conhecer o que há do outro lado do muro.	Conhecer a sala de aula do primeiro ano. Participando de um desenho coletivo com o padrinho.	Interagir com o primeiro ano por meio de uma roda de conversas sobre as práticas desenvolvidas na educação infantil e nos anos iniciais.

Fonte: Da autora (2019).

5.2 SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

Para essa pesquisa, teve-se como colaboradoras uma professora da educação infantil atuante no pré B (último nível da educação infantil) que desenvolve sua prática pedagógica na escola de educação infantil; uma professora atuante no primeiro ano do ensino fundamental, que desenvolve sua prática na escola de ensino fundamental; as coordenadoras pedagógicas de cada uma das escolas, que atuam como coordenadoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; e as crianças que estão na última etapa da educação infantil.

Para que possam conhecer melhor as participantes trarei algumas informações sobre as mesmas¹³ a seguir.

Professora Emília é atuante na educação infantil e tem entre 30 e 40 anos. Formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia clínica e institucional. A mesma tem oito anos de atuação profissional, em que, seis destes anos de experiência, é docente na educação infantil. Sendo que na escola onde está sendo realizada a pesquisa a professora está atuando no pré B, com crianças de 5 e 6 anos de idade. Está na escola desde abril de 2018, nomeada em concurso público. A mesma possui relevante experiência no pré B, atuando seis anos seguidos nesta etapa, sendo que quatro desses anos de atuação foram em instituição privada.

A professora Maria, atuante no primeiro ano do ensino fundamental, tem entre 60 e 70 anos. Formada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e em Alfabetização. A mesma tem mais de 30 anos de atuação profissional, sendo que, destes, 24 anos foram realizando sua docência no primeiro ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que essa professora também possui experiência com a docência na educação infantil, com oito anos de atuação na pré-escola. A mesma, inclusive, já atuou na escola de educação infantil, contexto pesquisado neste estudo.

A coordenadora Ana tem entre 30 e 40 anos, formada em Pedagogia no ano de 2000 pela UFSM. Possui especialização em educação infantil. Tem cerca de quinze anos de experiência na educação infantil e nove anos de experiência na gestão escolar como coordenadora da educação infantil. Vale ressaltar que a professora Ana desenvolve sua função de coordenadora articulada com sua docência na educação infantil. Sendo assim, tem 40 horas na mesma escola, desempenhando sua prática como gestora e professora concomitantemente. Atualmente, sua turma de educação infantil é do nível pré A e B misto.

Já a coordenadora Rosa tem entre 50 e 60 anos. É formada em Pedagogia, especialista em gestão educacional e coordenadora pedagógica da escola de ensino fundamental há 15 anos. Com experiência na docência e recentemente atuando na coordenação dos anos iniciais.

As crianças da turma do pré B são curiosas, extremamente criativas e apreciam a diversidade de atividades. As atividades desenvolvidas ao ar livre no

¹³ Os nomes fictícios das professoras foram escolhidos pela própria pesquisadora, tendo em vista que nenhuma colaborada demonstrou interesse na escolha do nome. A pesquisadora fez as escolhas de forma aleatória e sem aproximação com a identidade das colaboradoras.

pátio são significativas para as crianças. A turma é composta por vinte crianças e, por vezes, a professora regente relata que a turma é agitada e com dificuldade de concentração.

Espera-se que, com a contextualização dos sujeitos da pesquisa, seja possível compreender melhor as análises das narrativas como também a reflexão diante do encontro formativo realizado com as colaboradas desta pesquisa.

6 CONSTRUÇÃO DOS ACHADOS: AS PEÇAS SE UNEM PARA FORMAR O QUEBRA-CABEÇA

A infância é como um quebra-cabeça, formado por inúmeras peças que vão sendo montadas ao longo deste período em nossas vidas.

Esse período necessita de peças que se encaixem por meio da ludicidade e pela imaginação, sendo montadas em conjunto e não pela individualidade.

Caso esse grande quebra-cabeça não seja montado, não tem problema, pois a insistência e a busca são parte do processo de montar e desmontar as peças.

(Joceane Machado)

Nessa seção, serão realizadas as análises das narrativas das colaboradoras da pesquisa, assim como uma reflexão acerca do encontro formativo e da integração promovida para a aproximação entre a etapa da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A fim de unir as peças do quebra-cabeça, buscou-se organizar dois eixos de interpretação a partir dos dados produzidos que foram organizados por eixos de sentido. Essa organização permite pensar e refletir sobre os objetivos da pesquisa e, a partir das narrativas e do encontro formativo realizado com as professoras e coordenadora, interpretar o que foi possível ouvir, perceber, compreender. Dessa forma, intitulou-se o primeiro eixo de interpretação: Uma discussão e significações sobre infância, e o outro: o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

As narrativas das professoras e coordenadoras foram produzidas por meio das entrevistas semiestruturadas que foram transcritas. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada sujeito da pesquisa, na escola em que cada uma atua. Também foram utilizados excertos produzidos em encontros individuais que duraram entre 10 a 20 minutos com cada sujeito de pesquisa em momentos diferentes, como conversas nos corredores e outros produzidos no encontro formativo com todas as participantes, que teve duração de uma tarde (cerca de duas horas, na escola de anos iniciais). Nesse encontro formativo, estavam presentes a pesquisadora, a professora do pré B e primeiro ano e as coordenadoras pedagógicas da educação infantil e anos iniciais.

6.1 AS NARRATIVAS: O QUE DIZEM SOBRE A INFÂNCIA

Por meio de uma discussão sobre a infância, é possível perceber que, na atualidade, a mesma é um assunto bastante abrangente e que vem se tornando tema de reflexões há muito tempo no cenário educativo:

A construção do campo da infância como temática de pesquisas tem sido uma área de vasta produção acadêmica e ampliação do conhecimento sobre as crianças como agentes sociais relevantes no entendimento de nossa sociedade e cultura (MOTTA, 2013, p. 111).

A partir das pesquisas, pode-se destacar que se modificou o entendimento sobre a infância, muitas foram as mudanças vivenciadas pelas crianças, enquanto sujeitos em construção, que por muito tempo na história era acentuado como um adulto pequeno. Antes da Modernidade, tinha-se outra concepção de infância e criança, a ausência de um conceito de infância dificultava a percepção sobre a criança. A mesma não era vista a partir de sua especificidade, não era considerada sujeito de direitos e, dessa forma, não tinha uma vida pensada como um sujeito com singularidades nesse período de sua vida (MOTTA, 2013).

Entretanto, por meio de mudanças, a partir da construção de documentos instituídos e pensados na educação como direito de todos e dever do Estado, das famílias e da sociedade, surgiram novas definições de infância e estudos de grandes pesquisadores que movimentaram discussões acerca da infância e da importância de entender as suas especificidades.

Entender a lógica das crianças, respeitar seu protagonismo, entendendo-as como construtoras de culturas são discussões presentes até hoje e cada vez com mais evidência no cenário de pesquisas sobre infâncias e oferecem discussões importantes sobre a mesma.

Passou-se a compreender que as experiências vivenciadas na primeira infância são essenciais e decisivas para o desenvolvimento e formação do indivíduo. Momento esse no qual deve-se refletir sobre o direito à educação, ao lazer, às brincadeiras e à socialização, que se consideram práticas indispensáveis nessa etapa da vida. Como forma de pensar esses direitos assegurados, estão presentes os marcos teóricos e legais que evidenciam a infância, tempo da vida que tem especificidades, que precisa ser respeitada, visto que viver a infância, dentro de sua

singularidade, é um direito fundamental na construção do sujeito. Sobre o crescimento de pesquisas sobre a infância, reflete-se que:

A cultura escolar tornou-se categoria de análise e campo de investigação dos estudos da educação brasileira a partir da emergência do debate sobre a cultura em geral traduzidas em práticas constitutivas da sociedade. A temática sensibilizou pesquisadores de áreas distintas desde linguistas a historiadores e sociólogos. O campo educacional entrou no debate trazendo para a investigação a cultura escolar (MOTTA, 2013, p. 111).

A infância é percebida como um conceito historicamente construído ou, como aponta Kramer (2012), pode-se considerar a infância como uma construção social. A partir do conceito, entende-se que a infância deve ser pensada como um momento de desenvolvimento, que possui características e especificidades próprias. Na infância, entende-se que a criança precisa brincar, esta atividade deve ser literalmente ligada às ações da criança, sendo que a mesma possui o direito à educação e ao seu pleno desenvolvimento, com direito à proteção, gozar de sua vida, entre outros direitos que devem ser assegurados na infância.

As crianças são sujeitos sociais e históricos, que produzem a sua cultura como também nela são produzidas. Considerando que as crianças iniciam a frequência à escola na infância e a infância não termina na educação infantil, é importante pensar o processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

Sabe-se que a Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, possibilitou o ingresso das crianças aos 6 anos no ensino fundamental. Essa mudança na legislação ocorreu com a finalidade de assegurar às crianças mais oportunidades de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilitava o financiamento para um ano a mais na escolarização e, considerando a idade das crianças, foi preciso assegurar na prática que o processo de ensino e aprendizagem respeitasse o tempo da criança. Tal processo se constitui até hoje como um desafio, exigindo constante formação continuada para que professores e professoras construam suas práticas de acordo com as orientações colocadas em documentos publicados pelo Ministério da Educação. Um destes importantes documentos é chamado de “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004) e o outro “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a

inclusão da criança de seis anos de idade” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos não se limita apenas a uma medida burocrática, mas sim pode constituir-se a partir de uma proposta pedagógica coesa com as necessidades de desenvolvimento das crianças, principalmente nesse período em que se está na transição entre uma etapa e outra. Essa nova organização do ensino fundamental, considerada como um marco nas políticas educacionais, promove uma maior articulação e debate entre a educação infantil e o ensino fundamental. Acerca disto, Kramer (2007) assinala que essa articulação acontece a partir da experiência do sujeito com a cultura, ou seja, a proposta é promover o diálogo entre essas duas etapas para que, de fato, a infância seja vivida pelas crianças. Isso não se restringe apenas à ação de práticas desenvolvidas na educação infantil, mas sim às desenvolvidas também nos anos iniciais do ensino fundamental.

A articulação entre a educação infantil e os anos iniciais deve contemplar uma união de todos os envolvidos com o processo de transição. Ela poderá buscar nesse diálogo uma forma de não tornar a transição um período de rupturas e insegurança para as crianças, mas sim uma passagem construída de forma lúdica, respeitando os interesses e singularidades dessas crianças. Cada um tem seu papel, professores, gestão e pais, assim como a própria legislação que vem a assegurar que esta transição ocorra de forma participativa sem interromper a infância. Para entender como está ocorrendo o processo de transição e se as orientações, de algum modo, causam impacto entre as professoras, busquei, em um primeiro momento, entender o que elas pensam sobre infância e sobre o ser criança.

Dessa maneira, o primeiro objetivo de pesquisa foi compreender as significações sobre a escola de educação infantil e de anos iniciais, construídas pelas professoras, tendo como referência as concepções de infância. Sobre o que é criança e infância respondem:

Criança é um ser ativo, curioso espontâneo que explora o mundo, vivencia experiências através do brincar. E a infância pra mim significa um período que *temos poucas responsabilidades*, período que vivemos momentos de maneira livre, intensa, prazerosa. Na educação infantil a criança vive a infância. Onde a espontaneidade, faz de conta, alegria, estão visíveis nos momentos de interação e brincadeiras (EMÍLIA).

Eu entendo que criança é um ser em desenvolvimento e que *precisa de muitos cuidados* para se desenvolver em todos os seus aspectos, tanto físico, intelectual, emocional e afetivo, o cuidar faz parte das ações desenvolvidas na educação infantil, o cuidar é muito importante... Pra mim a infância é um período que a criança deve *viver plenamente*, quando ela começa a descobrir o mundo que tá a sua volta (ANA).

Percebe-se nas narrativas da professora e da coordenadora que atuam na educação infantil que a infância está ligada à educação infantil, considerada um período importante na formação social do indivíduo, como também uma fase de exploração e desenvolvimento, ligada ao brincar, articulado com momentos de interação em que a criança deve viver plenamente, tendo a possibilidade de formação plena. As professoras, ainda, percebem que o cuidar está presente nas ações desenvolvidas nas escolas de educação infantil como parte da ação pedagógica nesse contexto educativo.

Mesmo que uma das professoras expresse que a criança tem menos responsabilidade, entende-se que o fato de frequentar a escola se constitui para as crianças como uma responsabilidade, dado que, ao frequentar a educação infantil, ao mesmo tempo que é seu direito, também é uma responsabilidade.

Em muitos contextos, exige-se da criança um excesso de atividades a serem desenvolvidas na escola, em especial na escola de ensino fundamental, e em alguns casos na pré-escola, quando a escola adota os princípios da educação compensatória ou preparatórias, o que, de certa forma, evidencia-se como responsabilidades das crianças. Para a professora e coordenadora da educação infantil, a infância se caracteriza como parte fundamental da formação da criança, onde a mesma demonstra que a etapa da educação infantil é sim fundamental. Compreendem que a escola de educação infantil é um espaço de múltiplas aprendizagens e, por meio da integração, a criança descobre coisas novas e participa da vida em sociedade.

Suas concepções ancoram-se, em alguns aspectos, com a definição de criança presente nas DCNEI em seu Artigo 4º, que define a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Por meio das narrativas da professora do primeiro ano do ensino fundamental, percebe-se, ao refletir com ela sobre a concepção de infância, que a mesma está ligada à idade, ou seja, articulada a uma fase cronológica do desenvolvimento infantil, sem especificidades. Nesse sentido, ela entende a infância como tempo da vida indicado pela cronologia, como se pode evidenciar na fala a seguir.

Olha na verdade entendo que é sabe, o período que a criança tá de zero a 12 anos de idade. Só! (MARIA).

A coordenadora dos anos iniciais expressa uma visão de que a infância é uma etapa importante na formação da criança, dando ênfase à promoção de uma formação singular:

Criança é um ser humano no início de seu desenvolvimento, que vai do nascimento até a puberdade. O que a criança vivencia e aprende na infância vai repercutir no tipo de personalidade que ela vai ter quando for adulta, então é um período muitíssimo importante (ROSA).

A professora Rosa percebe a infância como um tempo importante, entende esse momento como tempo de desenvolvimento em que as vivências e aprendizagem terão impacto no seu futuro. Essa forma de pensar relaciona-se com o da ideia de que o momento presente se justifica por aquilo que a criança será, negando a importância do momento presente. Esse modo de pensar é muito presente nos contextos educativos, está relacionado com pensamento moderno em que o resultado importa mais que o processo. A infância, como período essencial na formação das crianças, é mais evidente entre as professoras que atuam na educação infantil em relação as que atuam no primeiro ano do ensino fundamental. Cabe ressaltar que a professora do primeiro ano do ensino fundamental demonstrou, em seus diálogos, uma narrativa monossilábica.

O que parece estar implícito aqui por parte da maioria das professoras pesquisadas é uma visão de que a educação infantil é uma etapa fundamental onde a criança vivencia sua infância, porém também ligada a uma fase biológica.

Nas narrativas de uma das professoras, percebe-se que há uma intencionalidade em salientar que a infância se caracteriza como um tempo para

brincar e o interagir assumindo um papel muito importante no processo de socialização e construção da autonomia das crianças. Assim:

Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. Como se isso tudo já não fizesse do “ato de brincar” o momento maior da vida infantil e de sua adequação aos seus desafios, é brincando que a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe explicitar (ANTUNES, 2004, p. 31).

Ainda nesse sentido, muitas vezes se projeta a visão de que a criança, ao ingressar nos anos iniciais, acaba adquirindo novas responsabilidades e assumindo o papel de aluno e deixando de ser criança.

Assim, as crianças ao chegarem às escolas são vistas e pensadas como alunos, pessoas que precisam adquirir conhecimentos escolares, e não crianças que precisam consolidar aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico, estabelecer relações entre suas experiências e os conhecimentos elaborados ao longo da história, aprender a conviver, a dar sentido ao mundo, ter curiosidade com relação ao conhecimento (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 33).

As professoras entendem que a ideia de infância está mais ligada à escola de educação infantil, demonstrando que, na etapa seguinte, as responsabilidades vão aumentando e as crianças aos poucos vão assumindo seu papel de aluno em detrimento da de criança:

A infância está sim presente na educação infantil, onde a criança explora e interage com seus pares. Mas ao sair da educação infantil, vai assumindo novas responsabilidades de aluno. Assim, a infância vai de certa forma diminuindo (EMÍLIA).

No primeiro ano a criança tem novas responsabilidades, acho que ler e escrever é uma das mais importantes. O brincar vai sim diminuindo, a criança vai sendo aluno (MARIA).

Percebe-se, dessa forma, a partir das narrativas das professoras, que a prática pedagógica é desenvolvida de forma diferenciada na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental. Diante dessa questão, a professora do pré B sinaliza a importância de a ação ser desenvolvida ao encontro da ludicidade e da interação, como se evidencia a seguir:

A prática pedagógica deve ser baseada na escuta, possibilitando o estudante explorar diversos materiais, valorizando a criação, a criatividade de cada criança. Por meio de uma prática que explore a ludicidade e a interação. Como também uma exploração do ambiente de muitas formas. [...] aaaa mas sem deixar de levar em conta que os alunos vão para o primeiro ano e devem se preparar (EMÍLIA).

A postura da professora da educação infantil manifesta, a partir de sua narrativa, respeito às singularidades da infância. Segundo a professora, sua prática busca construir um ambiente que está ao encontro das DCNEI (2009). Tem-se, nesse documento, uma compreensão de infância que prevê o desenvolvimento integral da criança, sendo as práticas pedagógicas pautadas pelas interações e brincadeiras, considerando a infância um tempo em que as crianças necessitam de múltiplas vivências e aprendizagens para garantir o seu desenvolvimento integral e vivência seus direitos enquanto sujeito histórico, que tem especificidades e potencialidades que devem ser ampliadas e construídas.

Entretanto, a professora também sinaliza a ideia de que os “alunos” (termo utilizado pela professora, ao referir-se às crianças) vão para o primeiro ano e devem estar sendo preparados para essa nova etapa na sua escolarização. Entretanto, de acordo com DCNEI (2009), a educação infantil não é uma preparação para o ensino fundamental. Essa era uma ideia vigente até o final da década de 70, em que a abordagem assistencialista, compensatória e preparatória vigorava. Após a Constituição de 88 e posteriormente com a LDB nº 9.394/96, essa abordagem foi dando lugar a especificidade da educação infantil, processo que ainda hoje luta-se para colocar em prática. Nesse sentido, em relação à articulação com o ensino fundamental, o documento enfatiza que, na transição para o ensino fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental (BRASIL, 2009b).

No que se refere à prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental, a professora destaca que o primeiro ano deve ser uma sequência a ser seguida a partir da etapa anterior. Nesse sentido:

Na verdade, eu acho novamente que deve ser uma sequência, que tem que ter uma observação! Só! Que o foco principal é a alfabetização (MARIA).

A professora demonstra, na sua fala, a necessidade da sequência na ação pedagógica, no entanto não demonstrou clareza ao refletir sobre sua prática na sala de aula. Foi difícil compreender como a professora constrói o processo de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, mesmo diante de indagações e questionamentos mais direcionados por parte da pesquisadora.

Defende-se, neste trabalho, a importância do primeiro ano ser uma continuidade da educação infantil, em que as práticas desenvolvidas nessa etapa sejam construídas em defesa da infância e que esta não seja roubada, mas sim vivenciada pela criança nessa nova etapa como uma continuidade. Dessa forma, os conhecimentos sejam construídos prioritariamente por meio de experiências significativas e envolvimento da criança no mundo letrado, que a criança compreenda o uso social da escrita e que o processo tenha sentido e significado.

Através das narrativas das professoras da educação infantil, percebe-se que a escola de educação infantil compreende a infância como uma fase de pleno desenvolvimento da criança, que prioriza nas suas práticas e ações para que tenham como prioridade a articulação entre as interações por meio de atividades lúdicas. Mas que, ao final do pré B, já existe uma preocupação maior com a etapa nova que se aproxima, tornando a criança um aluno a ser minuciosamente preparado para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental. Como se pode perceber a seguir:

Eu priorizo nas minhas práticas envolver as crianças em atividades lúdicas. No fim do ano letivo do pré b eu vou tentando preparar as crianças pra ingressarem nos anos iniciais. Eu vou mostrando através de atividades como ir para ser a próxima etapa. Vou também dialogando com eles, que algumas coisas vão mudar, como as classes, atividades e rotinas. Assim, acho que vou preparando eles pro próximo ano (EMÍLIA).

Nessa perceptiva, a professora e a coordenadora dos anos iniciais demonstram, a partir de suas narrativas, que as singularidades da escola, dos anos iniciais, estão ligadas a uma sequência a ser seguida. Aos poucos, a criança passa a se tornar um aluno com responsabilidades a serem assumidas. Sobre essa transformação em aluno que muitas vezes ocorre no processo de transição, “[...] percebe-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que confortam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno” (MOTTA, 2013, p. 128). Nesse sentido, ocorre uma modificação, ou seja, uma transformação na

criança em aluno, muito presente nessa transição da educação infantil para os anos iniciais.

A professora da educação infantil demonstrou interesse em refletir sobre o ensino fundamental de nove anos e, nesse sentido, demonstrou sua opinião sobre essa alteração na escolarização. Assim sendo, apontou que:

Eu não concordo com a retenção nos três primeiros anos, por que a criança vai passando com dificuldade e daí ela não tem condições de acompanhar o próximo ano e só vai acumulando mais dificuldade, e no quarto ano a gente percebe que tem muitos alunos que ainda não concluíram o processo de alfabetização por que vem se arrastando de ano pro outro. E como eles vão conseguir então da conta dos conteúdos do quarto ano se nem alfabetizados estão (EMÍLIA).

A postura da professora da educação infantil revela uma preocupação nesse novo formato com um ano a mais nos anos iniciais, demonstrando uma inquietação ao pensar que as crianças, ao não serem retidas quando demonstram dificuldades nos conteúdos, possam ficar prejudicadas. Ela relata que os conteúdos, ao não serem vencidos, podem gerar acúmulos difíceis de serem reparados.

De acordo com a nova configuração dos anos iniciais, busca-se, a partir da Lei nº 11.274 de 2006, garantir a toda a criança um tempo maior de convivência escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. Esse seria o objetivo maior em aumentar o tempo escolar nos anos iniciais, garantindo que a inclusão de crianças de seis anos de idade não deverá significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série. Destaca-se, ainda, a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, em um ensino fundamental agora de nove anos.

Ao longo deste estudo, destacou-se a importância da DCNEI (2009) como ferramenta que garante e potencializa direitos a serem assegurados na educação infantil. Sobre esse documento, a professora e a coordenadora da educação infantil demonstram conhecer o documento; e Emília relata que:

Acredito que as diretrizes vêm viabilizando os direitos para a educação infantil assim como valorizando a formação integral da criança. A teoria é bem sustentada, e tá no encontro do que eu acredito ser bom para a educação infantil, mas na prática é mais complicado por que falta apoio dos gestores das escolas e da secretaria de educação no sentido de fiscalizar e nos dar ambiente e estruturas adequadas para o desenvolvimento do nosso trabalho com mais qualidade como é previsto nos documentos. Nós

professores tentamos fazer a nossa parte da melhor maneira, planejamos sem hora planejamento, a gente cria e disponibiliza materiais com nossos próprios recursos. A gente encontra outras alternativas pra trabalhar sem jogos pedagógicos, vídeos, sons, entre outras coisas básicas que faltam no dia a dia. A qualidade da nossa prática não depende só de estudo e de boa vontade, precisamos de um ambiente que nos de suporte e gestores que contribuem e apoie nosso trabalho junto com as crianças.

Percebe-se, na narrativa da professora da educação infantil, o conhecimento do documento e a crença de que o mesmo é uma ferramenta de apoio a sua prática, como também uma forma de garantir direitos às crianças e promover a sua formação integral. Entretanto, ela também sinaliza um distanciamento entre o que se encontra na teoria do documento com o que vivencia na prática, e sente que, muitas vezes, realiza sua ação sozinha e necessita, assim, da colaboração da gestão escolar, como forma de apoio a sua prática pedagógica. A professora entende que há necessidade de recursos adequados à realização do trabalho pedagógico e que nem sempre há na escola, fazendo com que tenha que criar outras alternativas. Tanto as DCNEI (2009) como as pesquisas realizadas por profissionais da área entendem que a criança precisa brincar e essa brincadeira pode ter intencionalidade pedagógica.

Sobrea as DCNEI (2009), a coordenadora da educação infantil expressa:

Com certeza é através desse documento que vamos norteando o nosso trabalho pedagógico. Podemos com ele organizar os espaços, os tempos, sempre pretendendo desenvolver o aluno de forma integral. Também é importante que o documento sinaliza que temos que integrar o cuidar com o educar. Esse documento pra educação infantil é muito bom, é um ganho sem dúvidas (ANA).

A coordenadora da educação infantil também aponta a importância do documento como ferramenta de conquista para a educação infantil. O que chama atenção na sua fala é justamente essa forte relação atribuída à educação infantil como articuladora do cuidar com o educar. Ao longo de sua narrativa, percebeu-se sua preocupação em atender, na escola, essa necessidade do cuidar, o que está alinhado com as DCNEI (2009).

Cuidar é parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que exploram a dimensão pedagógica. O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Para se atingir os

objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

O cuidar necessita estar articulado com o educar na escola de educação infantil, o mesmo não requer que seja a única preocupação do espaço educativo, visto que, após muitas conquistas e direitos assegurados, o cuidar e o educar precisam caminhar juntos, para que a formação integral da criança seja alcançada e construída. Kramer (2003, p. 76) sinaliza que:

[...] não é possível educar sem cuidar [...] há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! [...] Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais [...] já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões?

Na fala da professora do primeiro ano do ensino fundamental sobre o documento das DCNEI (2009) e a relação com a sua prática pedagógica, tem-se que:

Na verdade, acho sim que contribuem, pois com ela a gente pode dialogar, e ela nos orienta (MARIA).

A DCNEI (2009) é uma ferramenta de auxílio à prática pedagógica da professora; através do documento ela se sente amparada para dialogar e, dessa forma, ter um caminho a ser seguido. A compreensão da professora colabora com os objetivos das diretrizes em ser um documento que busca orientar o planejamento curricular das escolas e ação pedagógica dos professores.

A coordenadora pedagógica dos anos iniciais entende que as Diretrizes garantem conhecimentos mínimos a serem conhecidos pelos professores, para serem desenvolvidos em cada faixa etária do ensino. No entanto, aponta para a necessidade de as escolas promoverem autonomia na construção do seu trabalho

pedagógico, a partir de suas especificidades e demandas. Assim sendo, relata que a DCNEI (2009):

Contribui, na medida de que de alguma forma garantem né os conhecimentos básicos mínimos que tem que ser desenvolvidos né, isso não quer dizer que a escola não tenha autonomia de construir a sua própria proposta de trabalho, considerando a sua extrema importância (ROSA).

Algumas ideias comuns se expressam nas narrativas das professoras e coordenadoras ao refletirem sobre a concepção da infância como momento da vida em que a criança explora e vivencia o mundo a partir da novidade e da descoberta. Como também, que essa fase é importante na formação social do sujeito. As professoras e coordenadoras, embora possuam conhecimentos diferentes acerca da infância, concordam nas especificidades e singularidades que esse período tem na vida da criança, principalmente nas narrativas da professora e coordenadora da educação infantil.

6.2 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS, A UNIÃO DAS PEÇAS A PARTIR DAS NARRATIVAS

Ao longo desta pesquisa, refletiu-se acerca do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais e compreendeu-se que esse processo necessita ocorrer sem rupturas, construído através de uma ação pedagógica permeada pela ética, que respeite a infância, com ações que promovam a transição de forma harmônica.

Através da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, garantido através da Lei nº 11.114/2005 e posteriormente da Lei nº 11.274/2006, as crianças passam a frequentar o ensino fundamental aos seis anos de idade. O ingresso mais cedo não pode ser atrelado a uma educação infantil que deva adotar abordagem preparatória para a entrada nos anos iniciais, com antecipação de conteúdos, mas sim dispor de objetivos de aprendizagens que atendam efetivamente aquela faixa etária, e mais, que a infância seja plenamente vivenciada pelas crianças. Na sua própria configuração legal, desde a Constituição de 88, fala-se de etapas da educação, sendo a primeira a educação infantil e logo após ensino fundamental, que se diferenciam até mesmo na sua designação. As escolas de

educação infantil, embora sejam denominadas de escolas, diferem daquelas do ensino fundamental.

Sobre o processo de transição, a professora Emília expressa:

Eu entendo que a transição da educação infantil para os anos iniciais deve ser realizada tanto pela professora do pré quanto pela professora do primeiro ano. A do pré envolvendo os estudantes em um ambiente letrado, alfabetizador com diálogos constantes de como será a nova etapa. Apresentação do caderno de linha, realização de tarefas uma vez por semana com as famílias pra criar o hábito do aluno com os estudos, para ele poder se orientar na folha, adquirir uma responsabilidade com seus estudos. Já a professora do primeiro ano, acolher de maneira lúdica com dinâmicas, com rodinhas, como era de costume no pré. As primeiras atividades também envolvendo o desenho e a pintura e no final das aulas deixar um tempo para jogos, massinha de modelar e aos poucos ir trabalhando as regras e cobrando mais a concentração, fazendo com que eles entendam o processo natural que deve ocorrer pra eles se alfabetizarem.

É evidente na fala da professora do pré B que o processo de transição envolve não só ela, mas também a professora responsável pela próxima etapa, tornando essa transição uma construção conjunta com os envolvidos. Todavia, ela também aponta para uma visão preparatória na pré-escola, com apresentação de cadernos de linhas e tarefas, o que não seria objetivo a ser desenvolvido na educação infantil. Ou seja, a abordagem preparatória da educação infantil, em vigência em outros momentos da história, ainda persiste. Não se pode, no entanto, julgar a professora por isso, pois há, no senso comum, um ideal de sujeito ligado ao processo formativo, que atrela o seu bom desempenho na escola a um sujeito bem-sucedido. Em vista disso, quanto mais antecipar, mais instaura-se a lógica de que ele pode garantir o seu lugar de sucesso na sociedade.

A professora também esboça preocupação em manter, no primeiro ano, a continuidade de práticas desenvolvidas na educação infantil, porém em um período curto, que logo se acaba para a construção da concentração, que implica para ela em uma forma de construir o processo de alfabetização.

Ao refletir com a coordenadora da educação infantil sobre o processo de transição, a mesma demonstrou considerar o acolhimento como forma de possibilitar que esse processo respeite as singularidades das crianças. Como é possível perceber a seguir:

Acredito que o papel da gestão é muito importante nesse processo de transição dos alunos pro ensino fundamental. As famílias e os alunos precisam ser bem acolhidos, por que muitas vezes os alunos apresentam uma certa insegurança né? O professor tem que respeitar o ritmo, a fase que cada um está, por que cada indivíduo é único e isso deve ser respeitado (ANA).

A partir da narrativa da coordenadora, pode-se também perceber que o professor e a professora, por meio de sua ação pedagógica, pode respeitar a criança e sua individualidade e realizar ações que compreendam a insegurança como parte do processo e que esse não seja realizado de forma abrupta, com rupturas no processo de transição e ingresso na próxima etapa, pautado pelo acolhimento.

A professora do primeiro ano do ensino fundamental, diante da reflexão do processo de transição, entende que:

Eu entendo que a transição pros anos iniciais é... Somente que tem que ter sequência e mais orientação, por que não se tem orientação (MARIA).

Percebe-se na sua narrativa a falta de orientação e a falta de compreensão sobre o processo de transição. Percebeu-se a preocupação em não expor a sua prática na turma do primeiro ano, como também uma insegurança em dialogar sobre a o cotidiano do primeiro ano. No fim do diálogo, ela ainda demonstrou mais uma consideração, como se pode evidenciar a seguir:

Sim, acho que as vezes não funciona! Pois o aluno tem que interromper no primeiro ano se tá com dificuldade na aprendizagem e não passar do primeiro pro segundo ano, sem base na leitura, pois o alicerce deve ser bem feito no início do primeiro ano. Por que se não lá pelo terceiro ano ele não acompanha, fica desestimulado e não aprende a ler. Pra que as crianças não fiquem confusas na sua aprendizagem e não consiga a ler como estamos vendo alunos em séries finais que não leem! Então assim não funciona!! (MARIA).

A não retenção no primeiro ano do ensino fundamental demonstra ser uma forte preocupação da professora do primeiro ano, dado que a mesma atrela a isso uma forma de não garantir a criança que suas dificuldades sejam trabalhadas. Contudo, entende-se que a não retenção é justamente uma oportunidade para que as crianças avancem na sua aprendizagem sem interromper o processo, uma vez que a alfabetização deve ocorrer durante os três primeiros anos do ensino fundamental e não só no primeiro ano. O ingresso das crianças aos 6 anos no ensino fundamental levou a uma nova estruturação de práticas a serem

desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, que viessem a respeitar as crianças em suas singularidades, propondo ações significativas para desenvolver os objetivos de aprendizagens.

A coordenadora dos anos iniciais considera a mudança na legislação e a entrada da criança mais cedo no ensino fundamental uma importante conquista, porém essa conquista não garante a qualidade da educação. A coordenadora considera que deve haver fiscalização maior do sistema, como formações mais específicas para os professores. Segundo a coordenadora Rosa:

[...] considero importante essa mudança na legislação né, no sentido de ampliar o tempo escolar das crianças na escola, mas isso não garante a melhoria da qualidade, haaa da educação né. Por que as escolas necessitam ainda né se mobilizar muito né, melhora a qualificação dos professores, por que não temos tempo pra formações. Esse ano está sendo inédito né a SMED¹⁴ oferecendo esse ambiente de formação. Bem!! Haaa seria importante também mais tempo pra reuniões haaa nas escolas, por falta de experiência, revisão também do PPP da escola, isso né com certeza vai implicar haaa, numa reestruturação dos processos dos princípios pedagógicos na melhoria né, ou seja, na aplicação da lei né, na íntegra. A lei é boa né, mas é haaa demanda né bastante o comprometimento individual.

Em relação, ainda, ao processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, discutiu-se com as colaboradoras sobre as orientações oferecidas às professoras da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental sobre como vivenciar o processo de transição nas escolas. Diante disso, a professora da educação infantil relata que:

A escola e ninguém oferecem. [...] Não existe nenhuma orientação na rede pública, já na escola particular que trabalhei, existia a preocupação dos gestores haaa, somente em relação aos professores do primeiro ano em dar continuidade do lúdico que agente trabalhava no modo lúdico integrado que a gente trabalhava na pré-escola (EMÍLIA).

Na fala da professora, se torna evidente que não existem orientações oferecidas pela escola de educação infantil em relação ao processo de transição, tampouco ações voltadas a pensar esse processo. Com isso, a professora relata que na instituição particular essa preocupação já era existente, justamente por pensar esse processo uma continuidade. Essa relação nos remete à fala da própria

¹⁴ Secretaria de Município da Educação.

professora anteriormente, quando avalia como negativo o não envolvimento da gestão escolar no processo da ação pedagógica.

Ao discutir com a coordenadora pedagógica da educação infantil sobre a existência de orientações para o processo de transição, a mesma considerou importante, mas não expressou a forma como a escola orienta seus professores. Como pode-se perceber a seguir:

Penso que esta é uma fase de extrema importância para a criança pois ela deixa a escola de educação infantil onde a brincadeira está presente diariamente e ligada ao processo de desenvolvimento haaa, bem como a proposta da escola em ingressar no ensino fundamental, onde muitas vezes o silêncio tem que ser mantido, eles não conseguem interagir tanto mais com os colegas, e muitas vezes a criança sente muita falta da experiência da educação infantil, hum, das rodas (ANA).

Ao refletir sobre o papel da gestão escolar diante ao processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, a mesma diz que:

Sim eu tenho pra mim que o papel da gestão é necessário e importante, que nesse processo de transição pros anos iniciais a gente deve pensar nos pais, acolher as crianças. As crianças que vão saindo precisam ser bem recebidas na escola dos anos iniciais, por que a prática dela aqui na educação infantil é a partir da brincadeira, da socialização, ela é um ser único individual. Mas aqui a escola não tem uma formação específica. Então as coisas ocorrem nas conversas (ANA).

A coordenadora da educação infantil refere-se ao seu papel como gestora como relevante no processo de transição, destacando a necessidade de acolhimento das crianças ao ingressarem no ensino fundamental. Entretanto, afirma que, na escola de educação infantil na qual atua, ainda não se tem ações específicas ou orientações voltadas a pensar o processo de transição. Sendo assim, os diálogos propostos ficam na fala e não são consumados como um projeto da escola.

O documento que aborda e reflete sobre o ensino fundamental de nove anos: orientações gerais oferece reflexões no sentido que o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais ocorra sem rupturas, a partir do diálogo entre as duas etapas, que uma não atropela objetivos da outra, mas sim haja uma articulação e continuidade dos processos entre uma etapa e outra (BRASIL, 2004). Não cabe, nesse sentido, apenas aos anos iniciais pensar e promover as ações, mas a educação infantil respeitar a infância e a formação integral das crianças, sem

aderir à lógica da escolarização do ensino fundamental. Sobre a alfabetização, o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais” refere-se que:

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita (BRASIL, 2004, p. 21).

Em relação ao processo de alfabetização, acredita-se que, na educação infantil, é possível inserir a criança em um ambiente letrado, em que as diferentes formas de linguagem sejam exploradas, que a experiência possa ser a prática mais evidente entre as crianças na educação infantil e que muitas possam ter continuidade no ingresso da criança nos anos iniciais.

Ao apresentar o documento à coordenadora, a mesma argumenta que conhece, porém não de forma aprofundada:

Conheço sim, mas de uma maneira mais superficial. Penso que a escola deveria sofrer uma mudança, na parte física, nos espaços, nos materiais e os professores deveriam ser melhores preparados pra atender os alunos (ANA).

Esse conhecimento superficial do documento que orienta as mudanças ocorridas no ensino fundamental de nove anos e que também contribui com orientações específicas para o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, colabora para não existência de ações específicas voltadas para o processo de transição na escola de educação infantil. O estudo do documento pela gestão e professoras é uma ferramenta que permite conhecer na teoria e implementar na prática uma atenção ao processo de transição. Percebe-se que não é a falta de interlocução entre teoria e prática que inviabiliza o trabalho, mas talvez o desconhecimento da teoria que inviabiliza a construção de uma prática mais coerente com os princípios orientadores da educação infantil. O documento destaca que:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto sócio afetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de

seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (BRASIL, 2004, p. 20).

O documento é claro ao destacar a importância da continuidade e da ampliação dos objetivos e ações desenvolvidas na educação infantil, como também o acolhimento necessário a ser realizado com as crianças que ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental.

Ao olhar para as narrativas das professoras e coordenadora dos anos iniciais, percebe-se o entendimento da importância do processo de transição, como também é considerado necessário para que o processo ocorra de forma harmoniosa para a criança. Todavia, tanto a professora como a coordenadora sinalizam que as únicas formações vêm de fora da escola ou de conhecimentos construídos de forma individual, e que a escola não oferece nenhum tipo de orientação em relação ao processo de transição e tampouco possibilita formações específicas para os envolvidos com esse processo, como pode-se perceber nestes excertos:

Não, não tem!! Mas é um processo que tem, que ser trabalhado numa sequência pro desenvolvimento da criança. [...] Não, não tem, nenhuma, mas acho que deve ter uma sequência né a ser respeitada, com tarefas e estratégias de acordo com a necessidade. [...] Não mesmo, não oferece nada, é a profe que tem que corre atrás dos conhecimentos. Acho isso!! (MARIA).

Da parte da gestão aqui da escola não! Mas tem o externo, então sim, os professores recebem alguma orientação da mantenedora, quando conseguem participar das formações oferecidas. Acho o papel da gestão até bem importante, é de extrema importância, mas aqui na escola não temos nenhuma ação que desempenhe esse papel na prática, apenas aquilo que vamos desenvolvendo ao receber o aluno da educação infantil, e vamos fazendo, assim pelo nosso próprio conhecimento, mas nada direcionado pra isso (ROSA).

Ao dialogar com a coordenadora dos anos iniciais sobre o conhecimento do documento do MEC que orienta os professores e gestores diante ao processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, tem-se que:

Sim conheço, a gente recebe formação da mantenedora né, eles, a gente recebeu na época de como estruturar o novo currículo escolar a partir da nova lei, foram vários encontros dos coordenadores junto a equipe da SMED que instruíram os novos planos de estudos da escola né, levando em consideração essas mudanças (ROSA).

Percebe-se, nas narrativas, tanto da professora como da coordenadora da educação infantil, como na escola de anos iniciais, que ainda não há ações específicas que pensem esse processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, e sim trocas e diálogos entre as professoras e das professoras com a coordenadora para pensar o mesmo. Há diálogos e conversas sem intenção direta de refletir sobre o processo de transição, mas sim sanar alguns conflitos e incertezas que surgem ao receber as crianças que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental.

Ainda não existe em nenhuma das escolas uma preocupação específica de pensar e dialogar com as professoras sobre o processo que envolve a transição ou de oferecer formações e orientações para esse processo, visto que são priorizadas outras formações por acharem mais necessárias no contexto da escola.

Percebeu-se a preocupação por parte das escolas em tornar esse tema não só pensado e discutido em um momento pontual, mas colocado como tema que precisa estar em constante diálogo e estudo. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais poderá ser pensado como tema de formações e orientações específicas oferecidas aos professores envolvidos com esse processo. A pesquisa deu visibilidade a um processo educativo complexo e importante sobre a educação das crianças, relacionado a gestão da transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Torna-se necessário destacar que a preocupação foi mais evidenciada nas narrativas da professora e coordenadora da educação infantil. Estas consideram que, mesmo a escola não oferecendo formações para esse processo, elas esboçam intensa preocupação para que as crianças sejam acolhidas, demonstrado interesse no estudo sobre o tema e na construção de ações pensadas para tornar o processo de transição sem rupturas para as crianças.

A coordenadora da educação infantil acredita que o diálogo e a troca entre as professoras da educação infantil com as professoras do primeiro ano do ensino fundamental seja uma possibilidade concreta e que possa ser uma ação futura que efetivamente possa acontecer entre as duas escolas, para que essa ação possibilite, entre outras coisas, o mínimo de rupturas na escolarização das crianças. Como é possível evidenciar a seguir:

Penso que a troca de conhecimentos entre as professoras é uma ação que possa acontecer nas escolas e ajudar sim no processo de transição da educação infantil pros anos iniciais, e que com isso se diminua as rupturas (ANA).

Sob esta perspectiva, Barbosa e Delgado (2012 p. 67) evidenciam que “trata-se de construir uma nova cultura escolar, na qual a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dialoguem mais e melhor”, para que através do diálogo entre essas duas etapas a criança tenha efetivamente aprendizagens significativas. Desse modo, a coordenadora sinaliza, durante sua narrativa, a necessidade de começar a pensar nesse processo de transição como sendo uma necessidade formativa da escola, bem como aponta que promover o diálogo entre as professoras em espaços de formação é uma necessidade.

A professora e coordenadora da educação infantil acreditam que ações e orientações sobre esse processo de transição possam sim fazer parte de objetivos propostos pela escola, já que a falta do mesmo deixou para elas e para as crianças um processo mais desafiador:

Ainda não temos orientações oferecidas pela escola sobre como agir no processo de transição, mas tendo será ótimo pra ajudar na prática educativa e na forma como prepara as crianças pra próxima etapa (EMÍLIA).

Não se tem ainda ações na escola, mas tendo penso que vão auxiliar sim as professoras e as crianças para o seu processo de transição. As ações serão boas (ANA).

O que reflete o valor do momento formativo e da experiência vivenciada pelas crianças e professoras no cotidiano institucional ainda pode alcançar outras escolas e se tornar ações desenvolvidas durante o ano letivo nas instituições.

Nesse sentido, reitera-se o que diz Kramer (2007, p. 19-20):

Educação Infantil e ensino fundamental são frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar a educação infantil e o ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental.

Percebe-se com o estudo que as definições de infância e as significações sobre a escola de educação infantil são distintas entre as professoras e

coordenadoras das duas escolas pesquisadas, mas todas concordam que a infância é um período importante no desenvolvimento da criança, que tem especificidades e singularidades a serem construídas. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais é um tema de relevância, que está sim implicado com a infância, mas que ainda não está presente nas relações e práticas do contexto educativo que as professoras atuam.

Vale ressaltar que essa valorização, diante ao processo de transição, fica mais evidente entre a professora e a coordenadora da educação infantil. Nesse sentido, a pesquisa foi um caminho para promover o diálogo entre as duas etapas, como também uma interligação entre as duas escolas, que são separadas apenas pelo muro, e que as crianças seguem espiando na tentativa de compreender o que vão encontrar lá. Para as crianças, espiar pelo buraco, é um modo de já realizar a sua transição para os anos iniciais.

A educação infantil e o ensino fundamental estão interligados e precisam ter continuidade, especialmente porque as crianças que a frequentam têm idades muito próximas. Assim sendo, as ações e orientações que foram propostas pela pesquisa serão indutoras da ação que visa contribuir na prática das professoras, promover a articulação e para que a gestão da transição entre a educação infantil e os anos iniciais possa ocorrer respeitando as crianças, dado que “partimos do pressuposto então que educação infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, brincadeiras, cuidado, acolhimento, atenção e educação” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 77).

A aproximação e continuidade entre essas duas etapas precisa ser pensada levando em consideração que a criança é um sujeito de cultura e história que necessita desenvolver-se de forma integral. A aproximação pode realizar-se por meio de orientações que sejam oferecidas através de diálogos e trocas de experiências entre os professores e as professoras.

7 OS ENCONTROS FORMATIVOS: UMA AÇÃO TRANSFORMADORA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS

*Brincar, pular, se divertir e imaginar
Seria algo só na pequena infância a
vivenciar?
Transitar não é parar, tão pouco não
continuar.
E sim partilhar de novos conhecimentos
que podem ajudar
Ao continuar o caminho, indo de uma
estrada a outra
Podemos e devemos sequenciar, de
forma a não parar de trilhar.
Educação infantil ou anos iniciais, tanto
faz
O que vale é a forma como se faz.
Como num quebra-cabeça, as peças
devemos montar.
Brincar, aprender, se divertir...
Esse sim deve fazer parte da transição
que não deve ter fim.
Sem rupturas e de forma harmônica pode
ser a transição...
Respeitando as especificidades de uma
etapa e outra sem dizer não.
Como peças a serem unidas, sem serem
partidas ou esquecidas.*

(Joceane Machado)

Para continuar a reflexão, discute-se aspectos enfatizados nos encontros formativos com gestoras e professoras para construir processos de acolhimento das crianças provenientes da educação infantil, com as duas gestoras e duas professoras em conjunto, pensando ser essa uma ação colaboradora para pensar o processo de transição nas duas escolas.

Os encontros formativos não foram todos em conjunto com as quatro colaboradas, visto que, durante o processo, a professora do primeiro ano do ensino fundamental encontrava-se afastada por problemas de saúde e pela não possibilidade de todas terem disponibilidade de estarem juntas no mesmo horário.

Diante disso, optou-se por realizar encontros separados com as colaboradas por meio de diálogos e informações para que, no momento adequado, a formação conjunta pudesse acontecer. Como mencionado anteriormente nas narrativas, a

professora do primeiro ano do ensino fundamental demonstrou uma fala monossilábica, poucas palavras, frases curtas e rápidas, que dificultou entender os sentidos atribuídos à criança, infância e prática pedagógica. O encontro com essa professora foi realizado apenas no momento de entrevista e ela participou de um encontro formativo em conjunto com todas. Vale ressaltar que as demais colaboradas participaram de outros encontros em que se discutia o tema da gestão da transição. Em relação às coordenadoras, foi possível perceber que havia disponibilidade para o diálogo, pois entendiam a sua importância no processo de transição.

Durante o encontro formativo em que todas estavam presentes, foi possível discutir o tema da transição da educação infantil para os anos iniciais a partir de um diálogo sobre a especificidade da educação infantil, serem crianças, infância, práticas na educação infantil e anos iniciais. Também foi nesse momento que foi possível perceber a possibilidade de realizar a integração entre as crianças da educação infantil com as crianças do ensino fundamental.

O encontro durou uma tarde e foi realizado na escola de anos iniciais, visto que a professora do primeiro ano se sentia mais à vontade naquele ambiente. Assim, a pesquisadora propôs a discussão sobre a temática, apresentou alguns pontos importantes, realizou alguns questionamentos e organizou uma roda para diálogos entre as professoras.

Entende-se que a formação é um momento rico de trocas de aprendizagens e construção de experiências, sendo uma necessidade ocorrer nas escolas para que desencadeiem a reflexão acerca da gestão da transição entre a educação infantil e os anos iniciais, pois a formação continuada é um caminho para novas aprendizagens que podem se tornar produtoras da qualidade das práticas na escola. Freire (2011) ressalta que jamais se está acabado na formação, estando, assim, por todo o caminho, em constantes buscas de novos conhecimentos e outras aprendizagens.

A formação continuada possibilita a experimentação do novo por meio de experiências profissionais que ocorrem na escola, que orientam um processo de mudança e intervenção na realidade a qual a formação está sendo realizada. Nesse sentido, “uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando” (HARGREAVES, 2002, p. 115). Diante

disso, a escola pode possibilitar que a formação continuada vá ao encontro das necessidades formativas dos professores e demais envolvidos com o espaço educativo, para terem sentido e significado para os mesmos.

Ao longo da formação, foi possível compreender que as escolas entendiam que a formação sobre o tema transição, embora ainda não estivesse presente nessas instituições, se tornaria importante ferramenta de formação para as escolas. A formação necessita englobar uma necessidade formativa da escola para promover sentido, um sentido que é construído a partir da abertura para o diálogo e do questionamento sobre as ações pedagógicas. A gestão da transição tornou-se um tema com sentido para as professoras e gestoras, que viram, através dessa discussão, a possibilidade de as crianças passarem por esse processo sem muito impacto. A esse respeito, Imbernón (2010, p. 85) diz que:

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Ao refletir sobre a necessidade de realizar o processo de transição com as crianças das duas escolas, ou seja, de acolher a curiosidade das crianças que olham pelo buraco do muro que separa as mesmas, foi possível perceber certo acolhimento das duas coordenadoras em pensar ações e reflexões sobre o processo de transição.

As duas escolas demonstraram interesse e participaram da construção dessas ações, mas também entenderam que as práticas desenvolvidas na educação infantil e no primeiro ano não necessitam estar pautadas apenas por meio de atividades que se relacionem com práticas voltadas ao lúdico, percebem que outros objetivos devam ser alcançados. Assim sendo:

[...] podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou

seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 39)

Essa é uma questão complexa que implica entender o sentido de lúdico, entender que as práticas pedagógicas devem ter sentido para as crianças e que a ludicidade também implica intencionalidade pedagógica:

Podemos afirmar, a partir dessas reflexões, que o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 39).

A professora do primeiro ano relatou que, em sua prática, utiliza um conjunto de métodos de alfabetização, sem definir-se apenas por um único; segundo ela, é para que possa fazer sentido para as crianças. Embora a fala da professora enfatize que busca realizar uma alfabetização que seja significativa para as crianças, compreende-se que aspectos que envolvem a ludicidade e o jogo podem favorecer o letramento, do todo para as partes, de modo a tornar esse processo de alfabetização realmente significativo para essa nova etapa que as crianças estão vivenciando. Nesse patamar, o construtivismo¹⁵, que não fragmenta a palavra, pode ser uma forma significativa de consolidar o processo de alfabetização das crianças. Na fala da professora, ela menciona que:

Eu não uso um método específico, o primeiro ano tem a função de ensinar a ler e escrever. Eu vou conforme o perfil da turma. Esse ano, assim...eu vou ensinado pelas sílabas, acho que assim aprendem a ler e escrever (MARIA).

¹⁵ “Podemos sistematizar que o construtivismo é uma posição compartilhada por tendências de pesquisa psicológica e educativa com foco em como a inteligência é construída. Porém, mais importante do que uma resposta pronta, é a reflexão sobre como todo esse conhecimento ajuda você a compreender seu aluno e a planejar aulas melhores. ‘No momento em que o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é mais suficiente para guiar seu trabalho’, resume Telma Weisz em *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem* (136 págs., Ed. Ática, tel. 4003-3061, 52,50 reais)” (SCACHETTI; CAMILO, 2015).

Diante da fala da professora do primeiro ano, pareceu que a sua articulação e não definição por um método de alfabetização é justificado para tornar a prática significativa para as crianças. Entretanto, ao ser questionada sobre o que compreende por função da alfabetização, menciona que a mesma tem função de ensinar o “aluno” a ler e a escrever, que não exclui em suas práticas os métodos tradicionais quando a turma apresenta um perfil que exige da professora essa postura. A impressão é que o método tradicional é utilizado não para dar significado ao processo, mas para melhor controlar as crianças. Defende-se, no entanto, que, independentemente do método, o processo de aprendizagem das crianças precisa ser feito de forma que tenha sentido, que as crianças entendam a importância da escrita e que esta seja entendida a partir do seu uso social. Diante da fala da professora, percebe-se, ainda, que a alfabetização está vinculada à aprendizagem da leitura e da escrita de forma isolada, porém acredita-se que:

Alfabetizar não pode ser mais compreendido como o ensino de letras e de números, do treino gráfico, do trabalho que enfatiza as letras e as sílabas isoladamente. Ler e escrever não se reduzem à aprendizagem mecânica de uma técnica, não têm apenas uma dimensão perceptivo-motora, mas cognitiva, cultural, social. A leitura não pode ser realizada de modo mecânico transformando as crianças em leitores passivos e não críticos. A leitura não deve se limitar à interpretação do texto, mas ser considerada um caminho de descobertas das implicações sociais do texto. Ler é mais do que decifrar, decodificar foneticamente; é produzir sentidos, interpretar, compreender, relacionar, refletir (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 123).

Nesse interim, compreende-se que a gestão escolar e, mais especificadamente, a gestão da transição devem atentar para esse processo de transição e pensar, em conjunto com as professoras, práticas que vão além de alfabetizar, visto que existem outros conhecimentos importantes que precisam fazer parte do contexto. Muitas vezes, a matemática, as ciências e as artes são negligenciadas dos contextos de ensino fundamental, negando à criança tais conhecimentos.

Em relação às práticas na educação infantil, salienta-se que o processo de alfabetização não pode ser antecipado, porém não se nega à criança a possibilidade de ter contato com esse conhecimento quando este surgir como curiosidade da criança. A alfabetização é um processo contínuo, que inicia antes mesmo da criança ir à escola, porque ela faz parte de um mundo que se comunica através da escrita, porém o saber sistematizado do processo de ler e escrever é complexo e não é

responsabilidade apenas do primeiro ano do ensino fundamental. Alfabetizar é um processo contínuo e que, primeiramente, deve ser respeitado o tempo das crianças, que são as principais envolvidas nesse processo.

Ainda em relação à alfabetização, a professora do primeiro ano expressa, na sua narrativa durante o encontro formativo, que realiza um processo de adaptação como forma de acolher os novos alunos que estão ingressando no primeiro ano do ensino fundamental, planejando sua prática no início do ano letivo de acordo com as necessidades dos novos alunos. Contudo, na sua própria narrativa, faz menção a uma adaptação que aos poucos vai conduzindo as crianças a se adaptarem às práticas desenvolvidas no primeiro ano, que muitas vezes são bem distantes das práticas vivenciadas pelas crianças na educação infantil. Em nenhum dos seus relatos sobre a prática, evidencia-se qualquer aproximação com as práticas que as crianças vivenciam na educação infantil. Ou seja, a prática da professora parece negligenciar que, aos 6 anos de idade, as crianças ainda são pequenas. Conforme Kramer (2007, p. 21), a escola precisa ver a criança além de sua dimensão de estudante e isso implica perceber “o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas”.

Dessa forma, mais uma vez se torna evidente que o maior desafio nesse processo de transição é possibilitar uma articulação das etapas e das continuidades das práticas a serem desenvolvidas nos anos iniciais, para a adaptação não se transformar meramente em uma acomodação. Nesse contexto, sugerem Rocha e Kramer (2013, p. 359) “[...] em vez de articulação, o que predominou foi a lógica da adaptação”. Adaptar não é a melhor forma de garantir que o ingresso no primeiro ano seja bom para as crianças e nem sinônimo de não ruptura; o processo de gestão da transição exige articular as duas etapas.

Surgiram também indagações por parte da coordenadora e da professora do primeiro ano em relação aos desafios que as mesmas vem percebendo quando as crianças ingressam no primeiro ano do ensino fundamental, pois dialogaram que tem-se percebido a insegurança que está presente nas vivências iniciais das crianças na escola, no que se refere as novidades, ao espaço da sala de aula, ao tempo reduzido para o recreio e pracinha, como também ao caderno e uso do livro didático. Saber ser aluno é um aprendizado, uma criança não nasce aluno, o processo de escolarização é construído na medida em que a criança frequenta a

escola. Talvez esse processo era mais simples quando poucos agraciados podiam frequentar a escola, e antes mesmo de ingressar aprendiam de seus pais como era ser aluno. Hoje as crianças chegam à escola sem saber o que é isso, portanto, precisam aprender não só ler, escrever e contar, mas também a manejar os artefatos escolares e comportar-se como alunos.

Nesse sentido, percebe-se que há uma negação por parte tanto das professoras como da coordenadora que o espaço que as crianças ingressam é desconhecido, bem como suas práticas. Também parece que o fato de as crianças terem ainda 6 anos não faz diferença, dado que fazem expectativa de crianças com mais idade. Sabe-se que, neste tempo da vida, um ano faz muita diferença na vida de uma criança.

Por outro lado, poder-se-ia entender que, quando as crianças chegam ao ensino fundamental e não tem uma cultura construída a ponto de adaptar-se rapidamente à lógica do ensino fundamental, talvez seja porque a educação infantil se alinha com as suas diretrizes e com uma prática em que as interações e brincadeiras são o eixo norteador das práticas.

Encontrar uma lógica completamente diferente, dificulta a adaptação das crianças. Esse lugar diferente contribui para rupturas no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais.

As coordenadoras e professoras da educação infantil demonstraram aproximação com os conhecimentos acerca do tema transição e relataram a preocupação que a escola de educação infantil tem na vivência plena da infância pelas crianças. A professora da educação infantil relata que sua prática está permeada por ações lúdicas, projetos e articulação com o letramento, sem, no entanto, ser escolarizante, porém apontou preocupação na preparação de seus alunos para ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental, pois sabe que lá a prática é muito diversa. Segundo a professora, no segundo semestre letivo do pré B, insere diálogos com as crianças sobre a mudança que irá ocorrer ao ingressarem nos anos iniciais e também realiza práticas que seriam do primeiro ano, como caderno de linhas e a aprendizagem dos nomes e letras do alfabeto, por acreditar que essa seja uma necessidade da turma. A professora acredita que não está interferindo na vivência de uma infância plena pelas crianças. Diante dessa questão, compreende-se que, nas práticas desenvolvidas na educação infantil, não se necessita antecipar conteúdos, dado que:

[...] a educação infantil não tem como função preparar as crianças para o ensino fundamental. Sendo a primeira etapa da educação básica garantida no artigo 29 da nossa atual LDB (Lei n 9.394/96), a educação infantil possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir de duas dimensões do atendimento: o cuidar e o educar as crianças, com respeito à sua faixa etária e às suas especificidades oriundas da infância. No que se refere ao ensino fundamental cabe a esse segmento garantir a continuidade de um atendimento que tenha como princípio o respeito pelas particularidades da infância através de um currículo sólido, articulado e em sintonia com a educação infantil e também com segmentos posteriores do ensino (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 77).

Desse modo, compreende-se a importância da especificidade da educação infantil como espaço para viver a infância e não de antecipação do ensino fundamental. Educação infantil é tempo de socialização, interação e autonomia da criança. Defende-se que as práticas no ensino fundamental possam dar continuidade ao processo iniciado na educação infantil, que o trabalho em grupo continue presente, que a criança seja vista como potente, que a interação seja possível além do horário do recreio, que a alfabetização seja realizada de forma a ter sentido e que as crianças ainda possam brincar, aprender a brincar e aprender brincando.

[...] tanto na educação infantil como nos anos iniciais é notável há limitação do tempo de brincar. Confirma-se, de certo modo, a “tradição” que ocorre na transição da criança da educação infantil para os anos iniciais com relação à diminuição progressiva da atividade lúdica ou, em outras palavras, o distanciamento das brincadeiras em nome das aprendizagens dos conteúdos (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 203).

Educação infantil é tempo de brincar e dar essa continuidade nos anos iniciais, além de uma necessidade para a formação das crianças, é direito. O brincar é uma importante ferramenta de formação da criança, além disso “O brincar em todas as suas formas tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento [...] desenvolve sentimentos de alegria e prazer. O hábito de ser feliz [...]” (MOYLES, 2002, p. 21). Sobre a ludicidade, Fortuna (2000, p. 149) aborda que:

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar: atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. Como brincar, na concepção de Winnicott, é um modo particular de viver, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão aprender com prazer. Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico.

No momento da formação com as gestoras e professoras, a imagem do menino olhando pelo buraco do muro foi a peça fundamental do quebra-cabeça. Ao levar a imagem e comentar esses episódios com as professoras e gestoras, as mesmas disseram que na escola de educação infantil há muito tempo haviam percebido essa curiosidade, porém nunca havia suscitado, por parte delas, algo para o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais.

Ao dar visibilidade a essa ação da criança, de algum modo, permite que a criança seja a protagonista na montagem do quebra-cabeça e permite que o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais tenha maior visibilidade. Ou seja, o olhar da pesquisadora que percebe o olhar da criança funda-se na ação que pretende tornar a transição algo mais orgânico e fluido, com mais respeito à especificidade do ser criança.

A proposta de promover encontros formativos para as professoras e coordenadoras que atuam na educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental foi um período desafiador, principalmente por ter como intenção ressignificar o contexto educativo a partir da discussão do tema da transição da educação infantil para os anos iniciais. Através desse momento formativo, procurou-se qualificar as práticas a serem desenvolvidas pelas escolas por meio de ações e intervenções. Com essa prática, mostrou-se que é possível realizar esse processo de transição, em consonância com o que é proposto por Leis e documentos orientadores, fortalecendo, assim, as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em prol de uma transição harmoniosa e sem rupturas para as crianças.

Em relação ao processo de transição, percebeu-se, a partir da narrativa das coordenadoras, que, após as discussões acerca do tema, as mesmas passam a almejar que essas ações façam parte da escola. A gestão compromete-se a dar mais visibilidade ao processo dentro das instituições pesquisadas, tornando o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais uma vivência nos dois contextos educativos.

Como pesquisadora participante de todo o processo de pesquisa, ao ter tido três anos de experiência direta com o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, partilhei junto das crianças esse momento de descoberta do mesmo ao atuar como docente no primeiro ano quando estava em outra escola. Compreendo, a partir dessa experiência como professora do primeiro ano, o quanto o ingresso a essa nova etapa causa insegurança nas crianças, o que torna o início

do ano letivo um arranjo, de adaptação, que precisa de certo tempo para instituir-se para que as crianças adquiram confiança para continuar o processo. Considera-se que as práticas devem ser pautadas na ludicidade e na construção da escrita por meio de jogos e um ambiente de letramento, o que não é fácil e exige que o professor saia de sua zona de acomodação.

Nesse interim, o primeiro ano deve ser um espaço que reafirme e continue a aprendizagem construída na educação infantil para que não se tenha um espaço que:

A educação infantil exige educar as crianças de modo interdisciplinar e organizado através de diferentes projetos. Isso também poderia ser desenvolvido no ensino fundamental, mas a mentalidade dominante entre os professores e pais é de que a 1ª série do ensino fundamental deve alfabetizar. E alfabetizar, na concepção desses atores, é trabalhar arduamente e repetitivamente com o código alfabético: copiando, repetindo (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 34).

A partir desse pensamento, entende-se que o ensino fundamental pode aprender com as práticas desenvolvidas na educação infantil e tornar o processo de alfabetização um espaço de aprendizagens pautadas pelo lúdico para que essa transição ocorra de forma construtiva pelas crianças.

Ao concluir essa reflexão que foi a de compreender como as professoras e coordenadoras pedagógicas compreendem o ser criança e como percebem o processo de transição, percebe-se a importância de entender a criança que demonstra curiosidade pelo que está do outro lado. Diante dessa necessidade, incluiu-se as crianças na montagem do quebra-cabeça. A seguir, serão abordados os aspectos relacionados ao protagonismo das crianças na pesquisa e, por conseguinte, na montagem deste quebra-cabeça.

8 POSSO AJUDAR A MONTAR O QUEBRA-CABEÇA? O OLHAR DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

*É bom ser criança,
Isso as vezes nos convém.
Nós temos direitos
Que gente grande não tem.
Só brincar, brincar, brincar,
Sem pensar no boletim.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.
(Toquinho, 1997)*

Ao perceber a necessidade em inserir a criança como protagonista do seu processo de transição da educação infantil para os anos iniciais na construção da pesquisa, elencou-se suas vozes como peças fundamentais para compreender o processo de transição. O olhar tornou-se mais atento aos momentos de integração das crianças do pré B na escola de educação infantil, uma vez que os mesmos demonstravam interesse em conhecer a escola de ensino fundamental.

A escola em que a presente autora atua na educação infantil é a mesma em que desenvolve a prática pedagógica em sala de aula. Ela atua com uma turma de pré A situada ao lado da turma de pré B, o que facilitou o acompanhamento das crianças nesse processo de transição, como também ouvir e participar de momentos de trocas com as crianças. No ano anterior, havia atuado como professora destes alunos, quando estavam no pré A, o que também possibilitou a troca afetiva entre os momentos de diálogos. A turma do pré B da escola da educação infantil é composta por vinte crianças, sendo nove meninas e onze meninos.

Em relação à organização dos tempos e espaços na turma de pré B da escola de educação infantil, foi possível observar que a professora organiza a sua rotina de modo igual todos os dias na semana, tendo o momento livre para brincar, a rodinha de conversa, a atividade dirigida e ao final o momento de brincar e explorar o pátio da escola, onde fica a pracinha. A sala de aula é composta por quatro mesas redondas, o que limita o espaço para a circulação das crianças, armários para poucos brinquedos, uma televisão que não funciona, som e uma rodinha móvel, que, para a utilização da professora, a mesma deve arrastar uma das mesas para obter espaço.

O espaço físico da sala de aula é pequeno e não pensado e aproveitado para a exploração das crianças e nem possui materiais diversificados e atrativos às aprendizagens mais significativas das mesmas. No momento de brincadeiras livres, observei que as crianças escolhem com o que desejam brincar e tem acesso livre aos espaços da sala de aula.

A pesquisadora, ao observar a curiosidade das crianças, passou a estar mais atenta às crianças em momentos como a pracinha, em rodas de conversa e nos momentos de integração no pátio que ocorrem todos os dias por mais de uma hora. O olhar pelo buraco que separa as duas escolas esteve presente em vários momentos de integração no pátio.

As crianças, ao irem espiar pelo buraco, tornavam aquele momento rico em ludicidade, um conduzia o outro a espiar o que havia do outro lado. Ao chegar mais próxima das crianças, era possível escutar seus comentários e indagações como essas: “Lá na escola dos grandes tem pracinha viu?”, “Será que os grandes vão à pracinha? Tá sempre vazia!”, “A gente vai pra escola dos grandes?”, “O que tem lá?” e “A pracinha deles é diferente!”. Essas indagações presentes nas falas das crianças, ao olhar pelo buraco, oferecem a ideia de que eles já estão em processo de transição, quando o olho alcança e possibilita a construção de um imaginário sobre o que podem encontrar lá, ou seja, elas tornam o processo de transição presentes nas suas interações e brincadeiras.

Em um dos encontros com as crianças, foi possível perceber que o desenho era uma forma de expressividade apreciada pelas crianças e, assim, foi solicitado que, quem quisesse, desenhasse suas expectativas para o primeiro ano do ensino fundamental. Entende-se o desenho como um modo de expressão, através do desenho:

O “mundo de faz de conta” integra a construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. O desenho infantil exprime esse faz e conta, mesmo quando a figuração se pretende construir como representação realista. É na articulação das situações e figuras, tanto quanto no jogo das cores ou na fantasia das formas, que se exprime esse mundo de “faz de conta” que as crianças inscrevem no papel (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 50).

Ao fazer essa proposta para as crianças, elas realizaram dezesseis desenhos. Em seus desenhos, percebe-se que a maior expectativa para os anos

iniciais é que a escola tenha pracinha ampla e bonita para que possam brincar quando ingressarem no primeiro ano. Também tiveram desenhos da pracinha e o pátio integrados ao espaço da sala de aula, sendo importante para as crianças, e um único desenho do espaço da sala de aula sem a presença da pracinha. “O desenho é como uma linguagem de que se utiliza, prioritariamente, para a criança dialogar consigo própria [...]” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 49). Como pode-se evidenciar nas Figuras 2 a 4 a seguir.

Figura 2 - Desenhos das crianças da educação infantil



Fonte: A autora (2019).

Figura 3 - Desenhos das crianças da educação infantil



Fonte: A autora (2019).

Figura 4 - Desenhos das crianças da educação infantil



Fonte: A autora (2019).

Tem-se o desenho feito por uma criança que não deseja sair da educação infantil. Em que expressa através, do seu desenho, somente a escola de educação infantil. Ao ser questionado sobre seu desenho, relatou que não deseja sair da escola de educação infantil no próximo ano, almejando permanecer nesse espaço educativo, onde o brincar está presente na maior parte do tempo (Figura 5).

Figura 5 - Desenho da criança que não deseja sair da educação infantil



Fonte: A autora (2019).

O próximo desenho é de uma criança que já esboça grandes expectativas para o primeiro ano do ensino fundamental e que espera que seja permeado pela

aprendizagem da leitura e da escrita, em um espaço “típico” de sala de aula. Nota-se, neste desenho, que a criança gera grandes expectativas para que, no próximo ano, a aprendizagem da escrita seja consolidada e o espaço de sala de aula concentrado no quadro cheio de escritas e nas mesas postas umas atrás das outras, se caracterizando como sendo o espaço de sala de aula que a criança deseja estar. Aqui, é notável que, em diversos momentos, o lúdico vai se perdendo até mesmo na imaginação das crianças.

Figura 6 - Desenho da criança que possui grandes expectativas para o primeiro ano do ensino fundamental



Fonte: A autora (2019).

Nesse sentido, observa-se que as maiores expectativas por parte das crianças é de que a “escola dos grandes” tenha o espaço da pracinha como parte integrante das práticas a serem desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental.

Para as crianças, a pracinha não pode ser esquecida nos anos iniciais. Da mesma forma, a pesquisadora compartilha com suas expectativas em relação à pracinha, já que a ausência dela pode significar que a infância foi “roubada” das crianças. Essa reflexão por parte das crianças traz um alerta para efetivamente promover a continuidade entre as duas etapas e possibilitar que os anos iniciais se entrelacem de práticas da educação infantil que promovam a intensidade de vivências da infância; sendo o pátio e a pracinha espaços de aprendizagem, integração e socialização que respeitam a infância. Desse modo:

“Ouvir as vozes das crianças” através do desenho é o convite para esse acto sinestésico de apreensão de uma realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequentemente inesperado como que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 54).

Diante do desenho infantil, compreende-se que ele se torna uma importante ferramenta de comunicação entre a criança e o mundo. A partir do desenho, a criança expressa suas emoções e pode, assim, informar o que pretende com o desenho reproduzir. Em relação ao desenho, Martins Filho e Prado (2011, p. 39) ressaltam que:

Os desenhos das crianças são aspectos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representações de uma realidade exterior. [...] as crianças, desde suas garatujas iniciais, atribuem significados aos seus desenhos que desmentem a representação direta e a intenção realista.

A experiência com as crianças, em momentos de diálogos sobre a passagem da educação infantil para os anos iniciais, mostrou que elas têm vontade de ingressar no primeiro ano, tendo as melhores expectativas para esse período. As crianças expressaram vontade de aprender a ler e escrever, fazer temas e poder ter uma mochila maior com diversos materiais, esse artefato parece ser símbolo de poder para as crianças, pois sinaliza que já são grandes. Elas também já têm conhecimento que esse seria o último ano na educação infantil e que, no próximo ano letivo, irão frequentar a “escola dos grandes”. Sendo assim, todos salientaram que finalmente saberão o que tem do outro lado do muro, visto que a maioria fará a passagem de uma etapa à outra, transitando para a escola vizinha.

Ao perguntar para as crianças sobre o que elas acham que vão sentir falta da educação infantil, todos sinalizaram que seria a pracinha, pois sabem que sendo “maiores” não irão lá todos os dias. Um menino chamou atenção para as trocas com as crianças, narrou que não quer de forma alguma sair da escola de educação infantil, pois sente muito medo de uma nova escola, desejando, assim, permanecer na escola de educação infantil no próximo ano.

Todas as crianças demonstram ter conhecimentos de como será seu processo de transição e o que irão encontrar na escola de anos iniciais. Acreditam que, ao ficarem maiores, terão novas responsabilidades, mas o tempo para brincar continua como expectativa.

O que as crianças expressaram permite refletir o quanto a continuidade das práticas desenvolvidas na educação infantil se faz necessária nos anos iniciais para promover uma infância rica em potencialidades. Nesse sentido, o brincar pode estar presente diariamente dentro das rotinas dos anos iniciais como uma possibilidade de viver a infância, respeitando os direitos e singularidades das crianças de acordo com as questões previstas nas Leis e documentos importantes sobre a educação.

Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subsequentes da nossa formação! (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 42).

As rodas de conversas com as crianças foram importantes para conhecê-las e entender como compreendem o processo de transição. Por suas vozes, foi possível reconhecer a infância retratada em olhares repletos de imaginação e de boas expectativas para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, mas também há temor que o brincar se perca pelo caminho e que as novas responsabilidades reduzam suas infâncias. Nesse interim, Barbosa e Craidy (2012, p. 35) transcrevem que:

A educação, se concebida como um processo de formação deve conter algo de universal, que permeia todos os níveis, mas também estabelecer diferenças e singularidades. Creches, pré-escola, anos iniciais, anos finais, ensino médio têm objetivos diferentes, mas podem, e acreditamos que devem estar articulados organizado a continuidade formativa. Garantir que as crianças vivam a “experiência de infância” e também que os adolescentes “afirmem sua juventude” é uma obrigação das gerações mais velhas e responsáveis para que estes “novos seres no mundo” possam iniciar seu futuro sem ter tido parte de sua vida “roubada”. Antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo. Modificações na educação básica brasileira são, certamente necessárias; porém, é preciso lembrar que as crianças, os professores e as famílias brasileiras exigem, e merecem, respeito.

Desse modo, cada etapa deve respeitar seus objetivos e suas ações para promover a aprendizagem significativa das crianças, não sendo nenhuma etapa responsável por antecipar aprendizagens ou não possibilitar a continuidade da mesma.

9 INTERAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS ANOS INICIAIS: VENDENDO ATRAVÉS DO MURO PARA DESCOBRIR O QUE TEM DO OUTRO LADO

Por meio dos encontros formativos com as professoras e coordenadoras, foi construída em conjunto uma proposta de integração entre as turmas das duas escolas. Nesse sentido, foi proposto que as crianças da educação infantil iriam conhecer o espaço educativo da escola de anos iniciais para que tirassem dúvidas acerca das práticas desenvolvidas no primeiro ano.

Na escola de educação infantil, foi pensado, juntamente com a professora, coordenadora e pesquisadora, para que a integração da educação infantil com os anos iniciais ocorresse na semana que se comemora a Semana Nacional da Educação Infantil na Escola. Essa primeira ação foi considerada tão importante que passará a compor o calendário de atividades dos próximos anos. Esse é um marco que resultou da pesquisa, pois demonstrou o interesse não só em tornar o processo de transição visível na escola de educação infantil, como uma ação que transcendesse o tempo e que poderá ocorrer em outros momentos.

A escola de anos iniciais ficou encarregada de organizar, à tarde, uma visitação de todos os espaços da escola, como também um lanche coletivo para ser compartilhado com todas as crianças. A pesquisadora dialogou com as crianças da educação infantil e preparou ações para serem desenvolvidas no dia da integração, tais como contação de histórias, brincadeiras dirigidas pelos alunos, integração na pracinha, desenhos em conjunto, entre outras que poderiam surgir no momento em que a integração estivesse sendo realizada.

A integração ocorreu em um dia ensolarado e foi muito esperada pelas crianças da educação infantil e também pelas crianças do primeiro ano do ensino fundamental. As crianças foram orientadas sobre o modo de como iria ocorrer a integração e, embora tivesse uma organização prévia, as interações e espontaneidades das crianças promoveriam novas situações no momento da aproximação.

Os olhares das crianças estavam curiosos para explorar a “escola dos grandes”, o olhar também era atento, envolvido por uma curiosidade imensa de conhecer finalmente o outro lado do muro. Na preparação para esse tão esperado passeio de integração, ouvia-se pelos corredores da escola de educação infantil questões tais como: “Será que é legal lá?”, “Estou animado pra ir na pracinha, é bem

grande!!”, “A professora deles será que brinca?”, “O lanche deles é bom e será que tem bolo hoje?”, “Estou esperando pra ver os brinquedos que eles têm na sala! Devem ser mais legais que os nossos!”, “Eu acho que é bem diferente que lá não se brinca mais!”.

Essas e outras interrogações eram lançadas pelas crianças ao se preparem para irem ao encontro do primeiro ano. A ansiedade tomava conta dos pequenos antes mesmo de chegarem à “escola dos grandes” (Figura 7). Uma menina exclamava: “Finalmente vamos ver a escola sem o buraco do muro”.

Figura 7 - Crianças indo à “escola dos grandes”



Fonte: A autora (2019).

As crianças foram, então, até a escola vizinha. Lá foram bem recebidas pelas crianças do primeiro ano, como também pela professora regente, coordenadora pedagógica e demais professoras e outras crianças que circulavam pela escola. A visita pelo espaço da escola de anos iniciais foi de alegria, demonstrada pela euforia das crianças que a todo tempo prestavam atenção e mantinham o olhar atento a tudo que viam a sua volta (Figura 8).

Figura 8 - Visita pelo espaço da escola de anos iniciais



Fonte: A autora (2019).

As primeiras ações que as crianças realizaram foi passear pelos espaços da escola, conhecer as salas, refeitório, quadra, pátio e banheiros. A maioria desses espaços não tem na escola de educação infantil, o que foi novidade para as crianças. Depois de conhecer esses espaços, as crianças conheceram a turma do primeiro ano, interagindo com eles na pracinha (Figura 9).

Figura 9 - Interação na pracinha



Fonte: A autora (2019).

Nesse momento, deparou-se com uma reflexão da coordenadora dos anos iniciais, que narrou a preocupação que tem ao relatar que a professora do primeiro ano não leva as crianças à pracinha e que talvez essa tenha sido a primeira vez no ano letivo que eles estavam socializando naquele espaço. Já se compreende que a narrativa da professora era uma e na prática se estava vivenciando outra, o que revela, ainda, a necessidade e o direito, previsto nas Leis e legislação, que as crianças têm de frequentar espaços, como a pracinha, que as possibilitam socialização e interação.

Nesse momento de integração na pracinha, as crianças da educação infantil imediatamente foram espiar pelo buraco do muro, para vivenciar a sensação de olhar para a escola de educação infantil pelo outro lado. Foi uma iniciativa deles, que já espiavam pela escola de educação infantil e agora queriam espiar pela escola dos anos iniciais. Demonstravam muita empolgação em brincar na pracinha maior, com mais variedade de brinquedos do que na sua escola, mas também não deixavam de espiar a sua escola que estava bem próxima, separada apenas pelo muro (Figura 10).

Figura 10 - Aluna espiando a sua escola que estava bem próxima



Fonte: A autora (2019).

Durante o passeio, as crianças das duas turmas, juntas, lancharam no refeitório. O lanche era especial, neste dia serviram mousse e bolo de chocolate. Percebia-se a integração e alegria das crianças do primeiro ano dialogando com as crianças da educação infantil. Após esse momento de compartilhamento, as crianças finalmente foram conhecer a sala de aula da turma do primeiro ano.

Essa ocasião se manifestou como a mais impactante para as crianças, sendo que o momento inicial foi de certo espanto para as crianças da educação infantil ao encontrarem uma sala muito diferente da qual frequentam na educação infantil. A sala apresentava-se sem nada nas paredes, sem produções das crianças, e havia um quadro negro cheio de palavras para serem copiadas no caderno com letra cursiva, mesas e cadeiras grandes, armários repletos de livros didáticos e, o mais impactante, sem nenhum brinquedo ou jogos a vista. O olhar espantado das crianças foi percebido por todos.

As crianças do primeiro ano juntamente com as da educação infantil realizaram uma roda de conversa a fim de dialogar sobre as práticas desenvolvidas nas duas etapas. As crianças da educação infantil desejavam saber o que eles realizavam no primeiro ano. Uma criança do primeiro ano relatou que eles aprendiam a ler, escrever e fazer muitas atividades; outra relatou que copiava tudo, mas não entendia nada do que estava copiando do quadro. Nesse momento, as crianças da educação infantil demonstravam um semblante de preocupação e talvez já não estivessem mais tão empolgadas em realizar a transição para os anos iniciais.

Isso, sem dúvidas, foi uma ação que permitiu intensa reflexão, visto que, ao se deparem na prática de como as ações estavam sendo desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental, as crianças se desapontaram e perceberam que, ao realizarem a transição para esta escola, deixariam de desenvolver as práticas lúdicas realizadas na escola de educação infantil. As crianças se despediram da escola e já deixaram mais uma ação marcada na escola dos anos iniciais.

No próximo encontro, farão um piquenique e jogos que serão realizados na quadra da escola, espaço esse que chamou muita atenção das crianças por não terem este na escola de educação infantil. Essa ocasião, embora esteja sendo promovida para aproximar as crianças da educação infantil e as crianças do ensino fundamental, parece que as mais beneficiadas estão sendo as crianças do ensino fundamental, visto que, pelo menos, algumas vezes do ano, poderão ter mais tempo

para brincar, atividade fundamental na infância. Surgiu, também, como ideia promover uma ação para levar as crianças do primeiro ano para visitar a escola de educação infantil e, assim, interagir com as crianças no espaço que, pela maioria, era vivenciado anteriormente, quando estavam na etapa anterior.

Ao retornarem para a escola de educação infantil, as crianças expressavam um misto de expectativas e incertezas, alegria e medo, pois, ao mesmo tempo em que encontraram novidades ao conhecerem o espaço destinado à próxima etapa, também entenderam que, nos anos iniciais, a lógica é da tarefa, do trabalho, da cópia e de menos brincadeira, parece terem entendido que seu “ser crianças” poder ser reduzido a “ser aluno”.

Tudo isso possibilitou uma imensa reflexão acerca de todo o processo vivenciado desde as entrevistas, os encontros formativos com as professoras, observações das crianças até o período da integração. Foi impactante perceber a contradição entre o discurso da professora do primeiro ano e sua prática; o discurso era voltado para práticas de acolhimento, de ludicidade, de sentido para as crianças; na prática pedagógica, ela parecia não olhar para as especificidades da infância e tornava as práticas desenvolvidas no primeiro ano cansativas e sem significados para as crianças. Não se pretende, aqui, criticar as práticas estritamente tradicionais, mas sim sinalizar uma preocupação em tornar o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais sem rupturas e de forma harmônica para as crianças.

Um aluno do primeiro ano relatou sobre as práticas que eram desenvolvidas, apontou que naquele espaço eles aprendiam a ler e a escrever, o que pareceu ser de forma maçante, visto a forma como a criança narrava a rotina diária dele e de seus colegas. Relatou que:

Aqui a gente só aprende a ler e escrever, a tarde toda a gente escreve, lê e copia de novo. Senta um atrás do outro, e não pode conversar. A gente tem que tentar ler bem... [...] a gente brinca só no recreio. Tem umas atividades legais também... (Aluno do primeiro ano).

Também chamou atenção o menino que, em um dos seus desenhos, demonstrou desinteresse em ingressar nos anos iniciais, pois sinalizou, ao sair da escola, que não desejava voltar lá e que queria permanecer na sua escola, a de educação infantil. Essa reflexão do aluno revela um distanciamento entre o real e o imaginário.

Durante os momentos em que espiam, é o imaginário que toma conta das crianças e, do seu modo, vivem um processo de integração, permanentemente vivenciando, em que o faz de conta possibilita imaginar o que há do outro lado e, para eles, havia o mundo encantado da escola dos grandes. Parece que, para essa criança, o momento de integração fez com que a escola dos grandes deixasse de ser encantada e passasse a ser um espaço que ele não deseja frequentar.

Para algumas crianças, o imaginário se desfez ao conhecer as práticas que são desenvolvidas no primeiro ano, no entanto, para outros, a fantasia continua a trilhar o processo de transição, deixaram em evidência percepções positivas da escola de anos iniciais, pois o fato da novidade chamou muita atenção. O espaço da escola pareceu grandioso, segundo as próprias crianças, que também acharam grande a pracinha, essas foram as novidades apreciadas por elas. Nesse sentido, mais uma vez, lembra-se que os anos iniciais, através de suas práticas, principalmente no que se refere ao primeiro ano do ensino fundamental, pode aprender com as práticas desenvolvidas na educação infantil, possibilitando uma articulação entre as ações desenvolvidas.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, e sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nesse mesmo sentido, no primeiro ano do ensino fundamental, caberia a necessidade de possibilitar a continuidade dos direitos das crianças a brincar, interagir e aprender de forma criativa e significativa. Defende-se a ideia de buscar, no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, a articulação das ações desenvolvidas, tornando este processo harmônico e sem rupturas, percebendo que, a partir disso, se estará respeitando as especificidades da infância e assegurando os direitos já previstos. Dessa forma:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 8).

Com esse pensar, acredita-se que a interação possibilitou, finalmente, que as crianças ultrapassassem o buraco do muro e conhecessem a “escola dos grandes”. Embora as práticas que foram vistas em desenvolvimento na turma de primeiro ano se distanciassem da narrativa da professora e dos conhecimentos compartilhados nos encontros formativos, acredita-se que, através do encontro formativo, a professora do primeiro ano possa refletir sobre sua prática e buscar novas alternativas que valorizem a infância e as singularidades da infância. Dessa maneira, o fato de dialogar com as professoras, coordenadoras e pesquisadora já foi uma ação que promoveu um conflito de práticas da professora do primeiro ano. Pensa-se, então, que o encontro formativo foi um passo importante neste processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Acredita-se que tornar o processo de gestão da transição visível é algo a ser pensado pelas duas escolas, levando a integração entre as etapas e que, com tempo, poderá impactar as práticas desenvolvidas pela professora do primeiro ano. Talvez a professora de primeiro ano possa perceber que a ludicidade, o acolhimento e principalmente a continuidade das práticas desenvolvidas na educação infantil tem significado para as crianças e podem ser desenvolvidas na passagem para o primeiro ano do ensino fundamental.

Entre as particularidades já destacadas diante da importância deste momento de integração, ficam os aspectos positivos, visto que as duas escolas acolheram a pesquisa, assim como possibilitaram que o processo de transição fosse discutido, pensado, problematizado e vivenciado nos dois espaços educativos pesquisados. Essa relação foi de apropriação da “gestão da transição”, sendo realizada nas escolas e, quem sabe, ao longo do tempo, as ações desenvolvidas possam contribuir na harmonia do processo de transição das crianças.

Destaca-se, mais uma vez, que o fato de tornar a integração prevista no calendário letivo das escolas, como ação a ser desenvolvida na semana da educação infantil, se torna uma conquista em termos de visibilidade do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais.

10 AS PEÇAS SE UNEM NA MONTAGEM DO QUEBRA-CABEÇA, MAS PODEM AINDA SEREM TRANSFORMADAS: DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Quem diria... A vida é mesmo um quebra-cabeças, composto de pontos e cores, onde cada acontecimento é uma cor, cada história é um ponto, cada dia é uma peça. A vida vai sendo montada com pontos e cores, ganhando forma. Formas leves, formas pesadas, formas concretas e formas claras, formas escuras ou abstratas. Formas que podem formar, formas já deformadas. Assim construímos as peças do nosso quebra-cabeças, juntando daqui e espalhando de lá, pessoas que chegam, pessoas que se vão, com erros e acertos, crença e desconfiança, com o nosso querer, não querer, amar e sonhar. Quem diria da vida, um quebra-cabeças... E no fim de tudo sabemos o que somos ou o que fomos.

(Lino Moreira)

A presente pesquisa buscou problematizar a seguinte interrogação “Como construir o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, considerando a especificidades da infância?”. Essa interrogação surge porque esse processo ainda parece algo de menos importância. Optou-se por colocá-lo no centro da discussão na escola em que a pesquisadora atua e na escola próxima, separada apenas por um muro. O diálogo entre todos e a integração entre as duas escolas, para ultrapassar o buraco do muro, é o processo que, no momento, está sendo realizado. Tanto professoras como gestoras estão pensando e dialogando sobre o tema, e o mais importante é que as escolas estão abertas a adaptações como também a realizar ações necessárias para que esse processo seja pensado pela gestão para contribuir nas ações das professoras, que colocarão em prática esse processo com as crianças.

A partir da pesquisa, construíram-se algumas estratégias, nas duas escolas, para a construção do processo de transição pelas crianças. Esse processo tornou-se mais visível, tanto na escola de educação infantil, como na escola de anos iniciais.

Nesse momento final da montagem do quebra-cabeça, onde o jogo se forma, mas também se transforma, chegou-se ao momento em que algumas questões

apontaram indicações positivas e outras negativas diante do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. Foi um processo e a cada momento vivido, desde a entrevista, o momento de formação, nos diálogos informais, nas conversas de corredor e nas ações de integração, foram surgindo questões que nem estavam previstas e permitiram a descoberta de novas percepções e olhares, e, principalmente, de conhecimentos compartilhados entre os envolvidos com a pesquisa.

Desenvolver a pesquisa no contexto onde a autora atua como docente, sem dúvidas, foi desafiador, pois foi necessário atravessar uma barreira e colocar-se como alguém que tem algo a dizer sobre o tema, justificar a importância do mesmo e ter a credibilidade das colegas e das gestoras. Não há como a pesquisadora envolvida nos contextos pesquisados ser neutra diante da pesquisa, já que, enquanto pesquisadora, tem conhecimento sobre o tema, pois foi esse tema de estudo e sobre o qual se debruçou. Ela tornou-se uma colaboradora deste estudo, na medida em que defendia seu ponto de vista e buscava em conjunto com as demais promover a transição das crianças ou, pelo menos, fazer com que as crianças da educação infantil conhecessem melhor o ambiente que vão frequentar quando ingressarem no ensino fundamental. Ainda, ao mesmo tempo, possibilitar que as professoras dos anos iniciais compreendam melhor a especificidade da educação infantil e deixem de cobrar das professoras de pré-escola que as crianças tenham desenvolvido habilidades específicas que devem ser trabalhadas no ensino fundamental, pois educação infantil não é preparação para o primeiro ano.

Através dos conhecimentos construídos durante este estudo, foi possível a compreensão de que o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais é uma temática complexa. Quando percebido pelo olhar das crianças, materializam muitas expectativas e revelam os desafios que este processo de transição pode gerar; permite perceber o quanto é necessário possibilitar que as crianças vivenciem seu processo de transição.

As crianças da escola, que vivenciaram momentos de integração, evidenciam rupturas que aparecem antes mesmo do ingresso para a próxima etapa, já percebido na própria integração com a escola de anos iniciais, ao perceberem que a sala de aula do primeiro ano não era como eles esperavam ser, como também a ausência da ludicidade nas práticas desenvolvidas no primeiro ano. Embora, ainda, na visão da gestão da escola e, mais ainda, no conceito que envolve a gestão da

transição não se tenham muitas discussões e questões voltadas à forma como a gestão escolar juntamente com os professores pensa, aborda e articula esse processo, a própria pesquisa despertou o interesse das escolas em perceber o processo de transição como ação que pode contribuir na infância das crianças.

A pesquisa possibilitou, ainda, a reflexão acerca do processo de transição e que, com o tempo, pode gerar mudanças constantes e significativas nestes espaços educativos. Compreendeu-se que a formação continuada é fundamental para o processo de conhecimento e compartilhamento de ideias referentes às ações possíveis para o processo de transição.

Evidenciou-se, durante a pesquisa, que há uma contradição entre o discurso da professora do primeiro ano e sua prática. Destaca-se, ainda, o fato de as escolas terem acolhido a ideia de integrar as duas etapas e poder considerar como uma conquista para possibilitar às crianças a experiência de integração, já que as mesmas demonstravam interesse ao olhar através do buraco do muro. Foi possível, a partir disso, evidenciar o processo de transição e possibilitar às professoras e coordenadoras pensar sobre esse momento.

O que ficou evidente, diante das narrativas das coordenadoras, é que o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais e a gestão da transição ainda não haviam chamado atenção das mesmas, mas acreditam que, através das ações realizadas, a transição poderá ser uma ação presente a partir de agora nos dois contextos investigados. Mesmo diante de certo distanciamento da professora do primeiro ano em relação à temática de transição, encontra-se, na coordenadora dos anos iniciais, uma ponte para montagem das peças necessárias para a articulação entre as duas etapas, ou seja, ela se tornou uma importante articuladora para realizar o processo de transição com as crianças.

Espera-se que o fato de proporcionar os encontros formativos e a integração entre as duas etapas a partir das ações desenvolvidas na escola de anos iniciais, como também os encontros com as crianças da educação infantil se configure em motivação por parte das professoras para que dialoguem. Não existe a pretensão de que se tenha o poder de modificar a prática das professoras, no entanto, consegue-se chamar atenção para o tema, pois a compressão é de que, através do diálogo, o processo de transição poderá ser compreendido como parte das vivências das duas escolas pesquisadas.

Acredita-se que o olhar das crianças pelo buraco do muro foi o sinal para compreender a importância do processo de transição e a necessidade de realizar ações nas escolas. As duas escolas acolherem a proposta de integração já se considera como uma grande conquista. Sentiu-se que as crianças puderam perceber o que havia do outro lado e foi possível tornar as expectativas para o ingresso à próxima etapa mais harmonioso, sem, no entanto, deixar de entender que mudanças vão ocorrer.

O documento orientador do ensino fundamental de nove anos é muito claro nas orientações sobre o ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental. O documento orienta sobre a alfabetização, as práticas, os currículos, os espaços e, principalmente, sobre as ações construídas e oferecidas pela escola para tornar esse processo o menos difícil possível e sem rupturas para as crianças. A nova configuração do ensino fundamental vai muito além de apenas o aumento de um ano na escolarização das crianças, mas sim, prevê potencializar direitos que são conquistados para que as crianças vivenciem suas infâncias. Essa infância de práticas significativas não ocorre com rupturas ou pela antecipação de conhecimentos, mas consideram que a criança tenha um tempo maior para construir seu processo de alfabetização sem que sejam “atropeladas”.

Os anos iniciais, nesse sentido, ainda têm muito a aprender com as práticas desenvolvidas na educação infantil. A articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental ainda se configura em um desafio, contudo, pode ser um momento de integração entre as duas etapas, permitindo a vivência da infância de modo pleno pelas crianças.

A articulação entre os dois contextos pode ser assumida como uma transição sem rupturas, como um exercício ético-pedagógico que assume e respeita a singularidade dos processos, como um percurso natural, mediado pela profissionalidade das instituições. Negar a necessidade de construção desse processo de transição equivale a silenciar a criança, negar sua angústia diante do novo, negar sua necessidade de brincar e de viver plenamente esse tempo da vida que necessita de acolhimento de suas singularidades.

As professoras manifestaram que sentem a falta de orientações, trocas, conversas e ações que pudessem contribuir com a prática e permitir que esse processo de transição fosse pensado de forma diferente e de forma coletiva. As professoras apontam a necessidade de que formações específicas sobre o tema,

para que esse processo, sejam pensadas nas escolas. Nesse interim, os encontros formativos tiveram a função de possibilitar a construção de conhecimentos acerca do tema e pensar modos de fazer a integração.

As duas coordenadoras demonstraram interesse em tornar o processo de transição uma ação permanente nas escolas, entretanto, na escola de anos iniciais, esse caminho parece mais difícil e indica que se tem um longo percurso a percorrer para que o acolhimento e as ações, na prática, tornem o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais praticado através das ações na escola. Deseja-se que, de fato, as coordenadoras vivenciem a gestão da transição para contribuírem, junto às professoras, para que o processo de transição ocorra além dos muros das escolas e que propiciem momentos de reflexão sobre a transição das crianças.

A coordenadora da educação infantil demonstrou mais aproximação com o processo de transição, talvez por também atuar como docente na turma do pré B e estar vivenciando na prática as expectativas e desafios das crianças ao vivenciarem este momento de transição.

As professoras, tanto da educação infantil quanto do primeiro ano do ensino fundamental, questionaram em relação à antecipar ou não a alfabetização, visto que uma se preocupa em iniciar o processo de alfabetização na educação infantil e a outra acredita que alfabetizar seja função do primeiro ano. Em relação a esse posicionamento, defende-se que a educação infantil deva ser exclusivamente um espaço de socialização, interação, expressão, ludicidade e aprendizagem, sem, contudo, enfatizar o ensino formal. Quando essa curiosidade surge da criança, deve-se acolher, visto que, nesse momento, a escrita para a criança tem um objetivo e um significado, que está distante da lógica da reprodução e conteudista do ensino fundamental.

O primeiro ano também deve ser um espaço de continuidade e a responsabilidade de alfabetizar não pode engessar as práticas, considerando que cada criança tem seu tempo para a construção de sua aprendizagem. A alfabetização não pode ser algo imposto, mas sim construído pela própria criança e de forma significativa.

O fato de as crianças da pré-escola se depararem com um espaço de sala de aula com ausência de brinquedos e a sala decorada apenas com letras gerou certa

insegurança e, posteriormente, as mesmas manifestaram que não gostaram muito do que viram na sala dos anos iniciais.

Como, então, tornar essa passagem atrativa, se o que encontram lá não é atrativo? O que se deseja é que, a partir da integração e dos encontros formativos, a professora do primeiro ano possa ampliar seus conceitos sobre a forma como realiza o acolhimento das crianças que recebe e que perceba a importância de possibilitar a articulação entre as etapas. Também, possa permitir que as crianças tenham um espaço lúdico para consolidar seu processo de construção da leitura e da escrita a partir de uma prática que aproxime a alfabetização com o letramento por meio de significados para as crianças.

A gestão da transição pode acontecer nas duas escolas onde foi possível realizar a pesquisa. Nesse sentido, a escola pode ser um espaço que possibilita que os professores tenham trocas, construam o planejamento de forma coletiva e desenvolvam suas práticas com autonomia, o que pode auxiliar o processo de transição, pois a escola é um espaço onde a criança vive sua infância, constrói múltiplas habilidades e produz cultura. A gestão da transição poderá ser vista quando as duas escolas continuarem a tornar o processo de transição visível nos dois espaços educativos, transcendendo os muros que separam as escolas, e possibilitando a construção efetiva dessa articulação que se acredita ser necessária entre as duas etapas.

As professoras da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental e as duas coordenadoras, embora tenham visões diferentes sobre o conceito de infância, acreditam que essa deva ser uma fase vivenciada pelas crianças, que tem muita importância na sua formação pessoal e social. A professora e a coordenadora da educação infantil compreendem que a infância continua a ser vivida no primeiro ano do ensino fundamental, permitindo, com isso, ressaltar que essas duas etapas devam promover um diálogo e uma continuidade. Este diálogo ocorreu de forma efetiva nas duas escolas por meio dos encontros formativos e da integração entre a educação infantil e os anos iniciais, oportunizando uma forma de articulação entre uma etapa e outra.

Acrescenta-se que as coordenadoras, para tornar a gestão da transição uma prática, necessitam sim orientar os professores diante desse processo de transição e atentar para práticas que compreendam esse primeiro ano articulado às práticas desenvolvidas na educação infantil. Da mesma forma que se acredita que os

professores necessitam estar em constante busca de conhecimentos, também se acredita que a escola possa possibilitar ferramentas específicas de formação que visem contribuir para as práticas desenvolvidas e repercutir na formação da criança, principal sujeito nas relações estabelecidas na escola.

Deseja-se que, com este estudo, seja possível possibilitar pensar e fazer um processo de transição que considere a criança como o “ser social que ela é, sujeito de sua história e também produtora de cultura” (KRAMER, 1999, p. 244). Também, que possam entender a infância como “categoria social, carregada de cultura” (SARMENTO; PINTO, 2009, p. 24), compreendendo que a educação infantil deve ser o “espaço/tempo onde a criança possa viver a sua infância” (REDIN, 2002, p. 136). Assim como o primeiro ano do ensino fundamental seja uma continuidade das práticas desenvolvidas na educação infantil com práticas lúdicas.

Ao tornar a criança protagonista desta pesquisa e permitir que seu olhar através do buraco do muro pudesse transformar o quebra-cabeça, foi uma forma de construir pesquisas com crianças a fim de que seus olhares possam dar sentido para que o processo de transição se torne realmente uma realidade.

Como pesquisadora atuante nos contextos pesquisados, o fato de que o primeiro olhar do menino através do buraco do muro fosse para compreender o que de fato havia do outro lado na “escola dos grandes” se tornou, sem dúvidas, a principal motivação para que toda a pesquisa fosse construída. O grande quebra-cabeça não foi totalmente montado, mas as peças foram se unindo, possibilitando uma visão mais ampla do processo. Cada peça pode sempre ser trocada de lugar e o quebra-cabeça pode ir se modificando, porque tanto as práticas como as professoras e crianças também estão em processo. O olhar das crianças e a curiosidade de saber o que havia do outro lado foi a peça fundamental do quebra-cabeça e terá ainda muito jogo pela frente, visto que as crianças, através de suas percepções sobre o mundo, oferecem inúmeras reflexões.

Deseja-se que o muro continue a despertar o olhar de outras crianças que também são construtoras do seu próprio processo de transição, bem como se encontrem sempre crianças que, com sua fantasia, contagiem os adultos e façam colocar em discussão e temas de pesquisas os assuntos às crianças, porque é para elas e com elas que se está construindo a educação.

Ficou evidente que as rupturas no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais ainda estão presentes nas práticas desenvolvidas na educação

infantil e nos anos iniciais das duas escolas, principalmente no que se refere às ações desenvolvidas pela professora regente do primeiro ano, em que demonstrou por meio de suas ações, que ainda desenvolve sua prática pautada no não acolhimento e na não realização de ações lúdicas e significativas no processo de transição, bem como ainda na educação infantil existe uma preocupação em desenvolver uma preparação e antecipação de práticas que não são os objetivos nesta etapa. O que nos permite refletir, que devemos reafirmar que o processo de transição ocorra de fato respeitando as singularidades da infância, respeitando o ser criança nas duas etapas, educação infantil e anos iniciais.

A última reflexão desta pesquisa se faz por meio da fala de um menino, que, ao ser relatado a ele que haveria um novo passeio na escola, o mesmo disse: “Profe! Não me diz que o passeio é no primeiro ano?!”. Essa reflexão é intensa e faz perceber que o quebra-cabeça não está totalmente montado e que novas pesquisas sobre o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais ainda devam ser pensadas, assim como o buraco do muro continue despertando a curiosidade e imaginação daqueles que são os protagonistas da atual pesquisa, as crianças. Assim sendo, deseja-se que a transição da educação infantil para os anos iniciais seja de fato sensível.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRAIDY, Carmem Maria. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos. Falsa solução para um falso problema. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2007.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2007. p. 33-45.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988.
- BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 07 fev. 2006a. PL 3675/2004.
- BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. PL 8035/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_consolidado.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia C. **Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2015. 200f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental**: a criança no foco das investigações. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, SP, 2016.

CORREA, Bianca. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Anped, 2015.

CORRÊA, Lílian Rodrigues. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental**: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição. 2016. 109f. Relatório Crítico-Reflexivo (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS, 2016.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação infantil e as novas definições da legislação. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. São Paulo: Bookmam, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA DE ENSINO, 16., 2012. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013.

DEMARTINI, Patrícia. **Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar**. Texto apresentado na Disciplina “Seminário Especial - Sociologia da Infância”. Florianópolis: UFSC, 2001.

DICIO. Amálgama. **Dicionário Online de Português**, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=Am%E1lgama>. Acesso em: 23 jan. 2019.

É BOM SER CRIANÇA. [Compositor e intérprete]: Toquinho. Rio de Janeiro: Movieplay, 1997. 1 CD (42 min).

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar?. *In*: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Orgs.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Água, 1997b.

GABRE, Solange. Contribuições da pesquisa de intervenção na construção de um projeto educativo no museu de arte: pensando a mediação cultural para a pequena infância. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Estado do Conhecimento n. 8).

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs.). Infância e educação infantil*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 269-280.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloisa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio**: outra forma de viver a escola. Porto Alegre: Ed. UniRiter, 2009.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a aluno**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?**: o papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Eloísa da Silva Gomes de. **Princípios e métodos de gestão integrada**. Curitiba: IESDE, 2003.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora e as professoras?. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Anped, 2015.

PIMENTA, Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! *In*: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 193-212.

REDIN, Euclides. **Entrando pela janela**: o encantamento do aluno pela escola. Porto Alegre: Mediação, 2002.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo: Editora Segmento, 2012.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Anped, 2015.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogos. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROSSETTO, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva; BAPTAGLIN, Leila; FIGHERA, Adriana Claudia Martins. Narrativas socioculturais: abordagem investigativa para as pesquisas em formação de professores. *In*: ANPED SUL, 5., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Udesc, 2014.

SALVA, Sueli. Educação infantil - uma reflexão acerca do tempo. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 309-323.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 25-49.

SCACHETTI, Ana Ligia.; CAMILO, Camila. Construtivismo na prática. **Nova Escola**, São Paulo, 01 ago. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3428/construtivismo-na-pratica>. Acesso em: 10 set. 2019.

SOARES, Mágda. Reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

STÜRMER, Arthur Breno; FERREIRA, Liliana Soares. A gestão democrática nas escolas públicas de Santa Catarina. **Educação UFSM**, v. 35, n. 1, p. 155-168, jan./abr. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

ZANATTA, Joana. **Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. 2017. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2017.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Sueli Salva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão educacional

Telefone para contato: (55) 9-9675-5191

Autora: Joceane da Silva Machado

Endereço: Travessa Benjamim Desconzi, nº 60

Telefones para contato: (55) 996755191 e (55) 32132825 (do estudante/pesquisador) e (55) 999942499 (pesquisador responsável)

Local da coleta de dados: Escola ou onde for melhor para o entrevistado e para realizar os encontros formativos.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como problema de pesquisa Como construir o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, considerando as especificidades da infância?

Para tal, pretende-se entrevistar uma professora atuante na educação infantil, uma que atue no primeiro ano do ensino fundamental e um representante da coordenação de cada uma das escolas.

Nesta medida, os professores participarão de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores também participarão de dois encontros formativos, a fim de promover diálogo e as trocas entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados com o objetivo de compreender o processo de transição que respeite as especificidades da infância.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação. Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 996755191 e (55) 32132825 e (55) 999942499 (pesquisadora responsável).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

Assinatura da Pesquisadora

Nº. de identidade

Assinatura da Autora

**APÊNDICE A - TÓPICOS-GUIAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ANOS INICIAIS E COORDENADORAS DAS
ESCOLAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

PESQUISA Percursos da infância: A Gestão da TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

AUTORA: Joceane da Silva Machado

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sueli Salva

1. Dados de Identificação e perfil profissional

Nome completo: _____

Nome Fictício: _____

Qual a faixa etária: () 20-30 () 30-40 () 40-50 () 50-60 () 60-70

atuação:

Formação Profissional

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Para coordenadora: Quanto tempo na gestão:

Níveis de Ensino nos quais atuou:

Educação infantil:

() Pré B-escola, quanto tempo? _____

Ensino fundamental:

() Anos iniciais, primeiro ano? _____

() Outros anos do ensino fundamental? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

2. Tópicos-Guia (questões iniciais possíveis¹⁶, outras poderão ser incorporadas)

2.1. O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental

- O que você entende por criança? Para você o que significa infância?
- Há orientações oferecidas aos professores da educação infantil para o processo de transição das crianças ao ingresso no primeiro ano do ensino fundamental? Se sim. Quais?
- Existem orientações oferecidas aos professores do primeiro ano do EF quanto às ações pedagógicas de recepção das crianças da EI quando ingressam no primeiro ano do ensino fundamental? Em relação à adaptação, aos tempos, espaços, atividades, estratégias e metodologias, acolhimento, dentre outros. Quais?
- Como você acredita que deve ser a prática pedagógica sendo professora da educação infantil, pré B/e como professora do primeiro ano?
- A escola oferece formações voltadas para realizar o processo de transição da EI para o primeiro ano do EF?
- O que você entende por Transição da educação infantil para os anos iniciais?
- Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI/para o ensino fundamental, você acredita que contribuem para sua prática junto às crianças? De que forma?
- Você tem algo a acrescentar a esta reflexão sobre o ensino fundamental de 9 anos?

¹⁶ Questões de apoio para os desdobramentos dos tópicos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

2.2. A gestão da transição, reflexões das coordenadoras pedagógicas

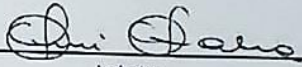
- O que você entende por criança? Para você o que significa infância?
- Há orientações oferecidas aos professores da educação infantil para o processo de transição das crianças ao ingresso no primeiro ano do ensino fundamental? Se sim. Quais?
- Como você definiria o papel da gestão no processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental?
- Você conhece o documento que trata sobre o ensino fundamental de 9 anos? Ele contribui para sua ação docente?
- Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI/para o ensino fundamental, você acredita que contribuem para sua prática junto às crianças? De que forma?
- Você tem algo a acrescentar a esta reflexão sobre o ensino fundamental de 9 anos?



1. Projeto de Pesquisa: As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educacionais, culturas, relações de gênero e políticas públicas			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 100			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Sueli salva			
6. CPF: 363.408.710-20		7. Endereço (Rua, n.): PEDRO AMERICO CAMOBI 243, 702 SANTA MARIA RIO GRANDE DO SUL 97110580	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (55) 9994-2499	10. Outro Telefone:
		11. Email: susalvaa@gmail.com	

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 16 / 05 / 2014


Assinatura

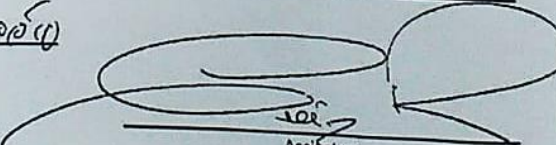
INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa		13. CNPJ: 95.591.764/0001-05
14. Unidade/Orgão:		15. Telefone: (51) 3220-9362
16. Outro Telefone:		

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Luiz Carlos N. da Rosa CPF: 603 986 897 - 20

cargo/Função: CHEFE DA DIVERSIDADE

Data: 16 / 05 / 2017


Assinatura

INTERLOCUTOR PRINCIPAL
se aplica.

Luiz Carlos Nascimento da Rosa
 SIAPE 379029
 Chefe do Departamento de Metodologia do Ensino
 Centro de Educação - UFSM