

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

Nathana Fernandes

**INTERLOCUÇÕES DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS ENTRE A
EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EM BUSCA DA UNIDADE DE AÇÃO BILAQUIANA**

Santa Maria, RS
2017

Nathana Fernandes

**INTERLOCUÇÕES DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS ENTRE A EDUCAÇÃO
INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DA
UNIDADE DE AÇÃO BILAQUIANA**

Dissertação de apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação 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: Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fernandes, Nathana

Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana / Nathana Fernandes.- 2017.

181 p.; 30 cm

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

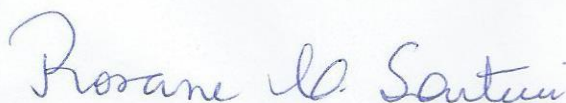
1. Políticas Públicas 2. Educação Infantil 3. Ensino Fundamental. 4. Desenvolvimento infantil. 5. Práticas Pedagógicas. I. Carneiro Sarturi, Rosane II. Título.

Nathana Fernandes

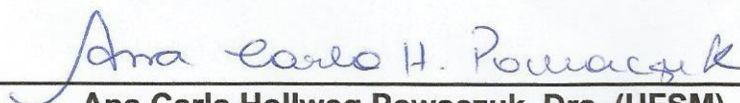
**INTERLOCUÇÕES DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS ENTRE A EDUCAÇÃO
INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DA
UNIDADE DE AÇÃO BILAQUIANA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação 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**.

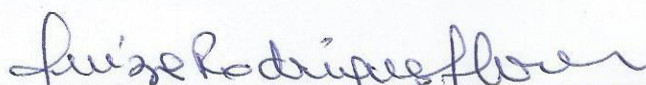
Aprovado em 21 de agosto de 2017:



Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)



Maria Luiza Rodrigues Flores (UFRGS), Dra. (UFRGS)

DEDICATÓRIA

Toda pesquisa provém de uma motivação no qual ao longo do processo se transforma em sentido e significado. Minha motivação se traduz em duas palavras: pai e mãe. Por isso, dedico este trabalho ao “Seu Olau”, o anjo que me guia e que com certeza me deu forças e coragem para continuar, e a “Dona Santina”, mulher guerreira e professora admirável que me inspirou a lutar e a realizar práticas emancipatórias, a fim de me tornar uma educadora que acredita que utopias podem sim tornarem-se realidade.

AGRADECIMENTOS

A formação do ser humano no âmbito pessoal e profissional se deve às relações que ele estabelece com o outro e as interferências destas no contexto onde atua. Para que esta pesquisa fosse possível, muitas pessoas contribuíram para que esta jornada fosse satisfatória. Em especial, eu agradeço:

Agradeço a Deus, por dar-me forças nos momentos de angústia e insegurança, possibilitando que eu seguisse em frente.

À minha mãe, Santina Fernandes, que sempre lutou para que eu e meus irmãos tivéssemos uma educação de qualidade, dando exemplo como mulher batalhadora e educadora dedicada aos seus alunos, me incentivando a seguir seus passos e lutar pelos meus objetivos mesmo passando por momentos difíceis.

Ao anjo que me guia, Olau Caldas Fernandes, meu pai, que mesmo não tendo terminado o Ensino Fundamental, entendia o valor dos estudos e vibrava a cada conquista minha, sendo que sei que de alguma forma ele me conduziu ao alcance de cada meta almejada de onde quer que ele esteja.

Ao meu companheiro de vida, Guilherme da Silva Kieling, que passou por este processo de pesquisa junto comigo, dividindo noites de estudo e buscando as forças para alcançarmos nossos objetivos, sempre com muito amor e compreensão.

Às professoras Leandra Bôer Possa, Nara Vieira Ramos e Rosane Carneiro Sarturi, por participarem da minha formação desde o início, acreditando no meu potencial e me impulsionando ao êxito. Pelos ensinamentos que me dedicaram enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que me instigou a me tornar uma educadora apaixonada pelo que faço.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Elos/UFSM, que participaram do processo de construção desta pesquisa, me apoiando e dialogando acerca das concepções e ideias que a construíram.

Aos educandos que foram, são e serão meus alunos, por me instigarem a edificar ações pedagógicas que os mobilizem a alcançar seus objetivos e por me deixarem participar do processo de construção de saberes significativos.

Finalizando, agradeço imensamente aos meus colegas educadores do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, que se dispuseram a trilhar junto comigo o caminho da pesquisa e, conseqüentemente, da mudança possível no contexto escolar através de práticas dialógicas e integradas.

*Brincar com crianças não é perder tempo,
é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem
escola, mais triste ainda é vê-los
sentados enfileirados em salas sem ar,
com exercícios estéreis, sem valor para a
formação do homem.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

INTERLOCUÇÕES DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DA UNIDADE DE AÇÃO BILAQUIANA

AUTORA: Nathana Fernandes

ORIENTADORA: Rosane Carneiro Sarturi

O presente trabalho apresenta como temática central o processo de transição da criança nas primeiras etapas da Educação Básica no âmbito das práticas constituintes de uma unidade de ação pedagógica, tendo em vista as políticas públicas que balizam estas etapas. O objetivo consiste em (re) construir as interlocuções entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma unidade de ação que perpassa por práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem numa escola da rede estadual de Santa Maria/RS. A metodologia proposta contempla uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Para a coleta de dados foi utilizado o estudo documental e bibliográfico para inferir conceitos relacionados às políticas públicas e ao desenvolvimento infantil, o questionário a fim obter um diagnóstico inicial dos sujeitos e suas concepções, a observação participante no contexto escolar e os círculos dialógicos investigativo-formativos para abordar as temáticas emergentes no âmbito da formação permanente. A base teórica constituiu-se de documentos legais e das pesquisas na área, articuladas às concepções dos educadores que atuantes na escola *lócus* da pesquisa, que são sujeitos colaboradores da mesma. Por meio deste estudo, percebeu-se que a escola pode construir espaços-tempo de formação permanente a partir de práticas dialógicas, o que requer uma maior flexibilização no contexto escolar e a constituição de uma unidade de ação pedagógica por meio de ações pedagógicas compartilhadas que visem o desenvolvimento infantil de forma articulada. Para tanto, é necessária a ampliação dos espaços de diálogo a fim de constituir uma relação teórico-prática na escola, de forma colaborativa e reflexiva. Estabelecendo, assim, uma interlocução entre as políticas públicas, que fundamentam a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, entre as próprias etapas, considerando as práticas pedagógicas e o desenvolvimento infantil, tendo em vista os tempos e espaços escolares específicos da infância.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Desenvolvimento infantil. Práticas Pedagógicas. Formação permanente.

ABSTRACT

DIALOGICAL PEDAGOGICAL INTERLOCUTIONS BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: IN SEARCH OF THE *BILAQUIANA* ACTION UNIT

AUTHOR: Nathana Fernandes
ADVISOR: Rosane Carneiro Sarturi

The present work has as central theme the transition process of the child in the first stages of Basic Education within the scope of the constituent practices of a pedagogical action unit, in view of the public policies that mark these stages. The objective is to (re) construct the interlocutions between Early Childhood Education and Early Years of Elementary Education based on a unit of action that is shared by shared pedagogical practices, considering the epistemological and formative foundations that constitute them in a school of the state network of Santa Maria / RS. The proposed methodology contemplates a qualitative, research-action type approach. For the collection of data, a documentary and bibliographic study was used to infer concepts related to public policies and child development, the questionnaire in order to obtain an initial diagnosis of the subjects and their conceptions, participant observation in the school context and the dialogical formative - to address emerging issues in the context of lifelong learning. The theoretical base was constituted of legal documents, the researches in the area, articulated to the conceptions of the educators who act in the school locus of the research, that are collaborating subjects of the research. Through this study, it was noticed that the school can construct spaces-time of permanent formation from dialogic practices, which requires a greater flexibility in the school context and the constitution of a unit of pedagogical action through shared pedagogical actions that Child development in an articulated way. Therefore, it is necessary to expand the spaces of dialogue in order to establish a theoretical-practical relationship in school in a collaborative and reflexive manner, thus establishing an interlocution between the public policies that underlie early childhood education and the initial years of elementary education and between the stages themselves, considering pedagogical practices and child development, taking into account the specific times and spaces of childhood.

Keywords: Public Policies. Early Childhood Education. Elementary School. Child development. Pedagogical practices. Ongoing training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Documentos, normas e leis essenciais para a análise da temática.....	46
Figura 2 - Articulação entre as fontes de dados	60
Figura 3 - Tópicos para elaboração da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).	63
Figura 4 - Conceitos constituintes do processo de construção do conhecimento.....	93
Figura 5 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola...	99
Figura 6 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola...	99
Figura 7 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola.	100
Figura 8 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola.	100
Figura 9 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola.	101
Figura 10 - Dinâmica de integração entre os educadores do turno da tarde	119
Figura 11 - Leitura de um dos textos discutidos nos grupos de diálogo	120
Figura 12 - Diálogos entre os educadores	120
Figura 13 - Leitura de um dos textos discutidos nos grupos de diálogo	121
Figura 14 - Elaboração dos mapas mentais sobre unidade de ação	121
Figura 15 - Elaboração dos mapas mentais sobre unidade de ação	122
Figura 16 - Apresentação dos mapas mentais	122
Figura 17 - Apresentação dos mapas mentais	123
Figura 18 - Diálogos entre os educadores	123
Figura 19 - Mapas mentais sobre unidade de ação construídos pelos educadores	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das categorias de análise a partir dos objetivos de pesquisa	44
Quadro 2 – Organização do primeiro e do segundo “Diálogos Pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”	55
Quadro 3 – Organização do terceiro e do quarto “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”.....	57
Quadro 4 – Organização do quinto e do sexto “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”.....	58
Quadro 5 – Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Políticas Públicas Educacionais”	64
Quadro 6 – Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Educação Infantil”	64
Quadro 7 – Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Anos iniciais do Ensino Fundamental”	65
Quadro 8 – Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos a partir da categoria “Infância”	65
Quadro 9 – Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Práticas pedagógicas”	65
Quadro 10 – Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Formação de professores”	66
Quadro 11 – Organização do caderno didático	69
Quadro 12 – Análise na perspectiva da categoria “Políticas Públicas Educacionais”	78
Quadro 13 – Análise na perspectiva da categoria “Educação Infantil”	94
Quadro 14 – Análise na perspectiva da categoria “Anos iniciais do Ensino Fundamental”	95
Quadro 15– Análise na perspectiva da categoria “Infância”	96
Quadro 16 – Análise na perspectiva da categoria “Práticas pedagógicas”	114
Quadro 17 – Análise na perspectiva da categoria “Formação de professores”.....	116

SUMÁRIO

	A TRAJETÓRIA DE DISCENTE À DOCENTE: CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR.....	21
1	INTRODUÇÃO.....	29
2	ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: PERCURSOS CONSTITUINTES DA UNIDADE DE AÇÃO PEDAGÓGICA.....	39
2.1	FORTE DOCUMENTAL.....	45
2.2	CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	47
2.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	52
2.4	FONTES DE DADOS E SUA TRIANGULAÇÃO.....	59
2.5	ABORDAGEM PARA A ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	61
2.6	PRODUTO DA PESQUISA: CADERNO DIDÁTICO COM ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	66
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	71
4	AS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA.....	83
5	FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA UNIDADE DE AÇÃO: DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA PRÁTICA EDUCATIVA DIALÓGICA.....	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS.....	141
	APÊNDICE B – CROQUI DO CADERNO DIDÁTICO (PRODUTO DA PESQUISA).....	145
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	171
	ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	173
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	174
	ANEXO D – ATAS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS INTITULADOS DE “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: EM BUSCA DA UNIDADE DE AÇÃO BILAQUIANA”.....	175

A TRAJETÓRIA DE DISCENTE À DOCENTE: CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Toda ação traz consigo histórias de vida que desvelam a construção do sujeito e as reflexões que abarcam escolhas e pensamentos em toda sua trajetória. Por isso, a pesquisa atrelada à prática pedagógica também contempla ações permeadas por experiências que revelam a intenção do sujeito: intenção de se desconstruir, de resgatar inquietações, de reviver limites, possibilidades e enfim concretizá-las juntamente com o que lhe faz sentido. Trata-se da velha premissa do “Se faz sentir, faz sentido”. Nesta perspectiva, a fim de situar o sentido e significado desta pesquisa, trago minhas experiências pessoais e escolares, bem como suas relações com a mesma, na qual foi edificada com a colaboração de outros sujeitos, buscando o sentido coletivo da prática pedagógica e dos elementos que a constituem.

O ato de falar da docência e como me construí como profissional da educação é algo que me possibilita lembrar o porquê de ser quem sou e fazer o que faço de forma prazerosa. Este processo de construção docente foi se fazendo muito antes da minha formação inicial, visto que tenho exemplos de professoras exemplares no meu contexto familiar: minha irmã e minha mãe. Sou filha de uma professora alfabetizadora que trabalha há 39 anos na rede pública de ensino, fazendo de seu ofício uma busca incessante pelo conhecimento e uma construção de sentidos compartilhados. Ela tornou-se sujeito de minha própria luta por conquistas profissionais e pessoais e da escolha da minha profissão, influenciando diretamente as minhas decisões.

Desde criança tive minha mãe como exemplo ao vê-la se dedicar a auxiliar as crianças a vencerem suas dificuldades e a forma com que ela as inspirava. Ela é do tipo de professora que luta pelos alunos, fazendo de tudo para motivá-los e atraí-los para a escola. Minha irmã seguiu este caminho e vejo nela um exemplo de docente dedicada e que busca sempre alcançar o que a maioria poderia julgar como inalcançável.

Essa influência começou antes da minha inserção no contexto escolar, pois aos quatro anos eu já estava alfabetizada e acabei não frequentando a Educação Infantil, ingressando em 1997 na 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola construtivista chamada “Cooperativa Educacional de Santa Maria”. Hoje percebo o

quanto essa inserção precoce no Ensino Fundamental influenciou em todo meu percurso educacional, pois apesar de já saber ler e escrever, eu não havia desenvolvido algumas habilidades básicas que poderiam ter sido construídas se tivesse frequentado a Educação Infantil, principalmente em relação à minha autonomia e interação sociocultural. O decorrer da 1ª série foi bastante difícil, pois eu não tinha maturidade suficiente para estar naquele espaço-tempo de ensino-aprendizagem. Já na 2ª série, me adaptei melhor ao contexto escolar, pois a escola que frequentava seguia uma metodologia construtivista que me instigava a buscar novos conhecimentos e construir relações entre eles.

Em 1999, tive que sair desta escola por motivos financeiros, migrando para a Escola Estadual de Ensino Fundamental General Edson Figueiredo, onde frequentei da 3ª à 8ª série do Ensino Fundamental. No início, esta transição foi repleta de resistências e dificuldades, pois tive que me adaptar a uma nova metodologia de ensino e a novos sujeitos que fariam parte da minha história. As aulas já não eram mais baseadas em jogos, em dinâmicas que possibilitavam que nós, educandos, construíssemos os conhecimentos a partir de reflexões mediadas pelos professores. Desta forma, tive que me acostumar à transmissão de conhecimento, na qual o aluno aprende aquilo que somente o professor pode ensinar. Acabei me adaptando muito bem à “forma” do conhecimento transmitido e me tornei uma aluna exemplar dentro desta lógica. Em 2004, cheguei à 8ª série com notas máximas em todas as disciplinas e sempre buscando me posicionar perante as (poucas) discussões estabelecidas em aula, momentos estes que me instigavam a resgatar os elementos construtivistas de minha primeira escola.

No final deste ano, todos os professores nos questionavam sobre qual seria a nossa escola no próximo ano, quando iniciáramos o temido Ensino Médio. A maioria dos meus colegas iria frequentar esta etapa da Educação Básica em escolas tidas como “fortes” a fim de prepará-los melhor para a inserção no Ensino Superior e isso agradava os nossos professores. Mas, quando relatei que iria fazer o Curso Normal (Magistério) no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, o olhar de satisfação dos professores se transformava em decepção. Ouvi frases como “Mas que desperdício!”, “Uma guria tão inteligente...”, “Tu poderias entrar nas escolas da Universidade Federal de Santa Maria...”, ou, a mais marcante “Vai ser professora? Que pena!”. Essas reações juntamente com os olhares estranhos dos meus colegas me motivaram a desistir de cursar o Curso Normal e a zerar propositalmente a prova

que faria para ingressar no curso. Não falei para minha mãe, pois era um sonho para ela ver a segunda filha se constituindo como professora. Chegando à primeira reunião sobre o Curso Normal na minha futura escola, fui surpreendida com a extinção da prova para a inserção no Curso Normal. A partir daquele momento meu destino estava traçado sendo ou não a minha vontade: eu faria o Curso Normal, sendo a terceira geração da família a cursá-lo.

Entrei com 13 anos no 1º ano do Ensino Médio, completamente imatura e sem vontade em estar ali. Aquele espaço-tempo não tinha sentido para mim e no decorrer do primeiro ano do curso eu simplesmente estagnei. Fazia todas as atividades propostas, mas as fazia por obrigação, sem nenhuma motivação ou reflexão. No 2º ano do Curso Normal, as aulas começaram a ser mais extensas, pois ficávamos o dia todo na escola. Durante alguns dias da semana realizávamos práticas com os alunos da Educação Infantil, da classe especial e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir daquele momento eu comecei a me motivar a estar naquele contexto, pois os conhecimentos que estava construindo confrontavam-se com a prática e estavam tornando-se significativos para mim e para os outros sujeitos que eram influenciados por elas. Isso ocorreu porque passei a atuar diretamente no desenvolvimento da ação para estabelecer relações entre o meio e o contexto a partir de uma construção que resultou na produção de sentido. Esta “[...] definição do homem enquanto sujeito se confronta com a pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Com minha inserção no contexto escolar de forma mais ativa e reflexiva, o curso passou a ter outro significado, pois me possibilitou o amadurecimento perante as práticas pedagógicas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. O Curso Normal, além de experiências significativas, fez com que eu aprendesse e ensinasse com os professores que se tornaram mestres e me instigaram a buscar sempre o meu melhor. O curso não nos preparava especificamente para o vestibular, mas nos preparou para vida de forma contextualizada. Então, no final de 2007 terminei o 3º ano do ensino médio e no primeiro semestre de 2008 fiz o estágio do Curso Normal em uma turma de pré-escola. Ali, comecei a perceber a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e a compreender um pouco da rotina escolar. Mesmo assim, optei por outra carreira ao ingressar no Ensino Superior.

Em janeiro de 2008 havia sido aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia (noturno) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com ingresso

no segundo semestre deste ano. Um mês antes do começo das aulas na UFSM, recebi a notícia que havia conquistado uma bolsa integral pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) no curso de Jornalismo no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Tive que optar por um dos cursos, pois a bolsa não permitia que eu cursasse as duas graduações. Minha escolha foi feita com base na paixão que tenho pela escrita e acabei cursando uma semana do curso de jornalismo. Esta era apenas uma válvula de escape para que eu resistisse em seguir o mesmo destino de minha mãe e minha irmã. Depois de uma semana de curso, decidi que aquilo não fazia sentido para mim. Decidi seguir a vontade da minha mãe e minha também, pois mesmo que eu resistisse em assumir, ser professora já era uma decisão tomada intrinsecamente. Então, já com o diploma de professora de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em Educação Especial, acabei ingressando no curso de Pedagogia (noturno) da UFSM em agosto de 2008.

Comecei o curso de Pedagogia na UFSM motivada e querendo aprender mais, mas nos dois primeiros semestre eu tive muitas dificuldades em relacionar os pressupostos teóricos ofertados pela academia com a minha prática, pois trabalhava concomitantemente com a faculdade e via que o curso vivia num mundo de ideias e discursos que eu ainda não conseguia aplicar à prática. Então, resolvi largar o emprego de estagiária em uma creche e decidi participar de grupos de pesquisa. Após, consegui uma bolsa de iniciação à docência.

Quando ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) eu mudei minha percepção de docência e percebi que aquela era a profissão que eu queria seguir por toda a vida. Ao ter contato com crianças com dificuldades de aprendizagem, que eram marginalizadas pela sociedade pela condição financeira e estigmatizadas como “burros” por não aprenderem no mesmo tempo que os demais colegas, eu mudei. Vi a docência com outros olhos e me dispus a aprender junto com aquelas crianças, a lutar com eles pela liberdade de aprendizagem deles e minha também.

Ao mesmo tempo em que eu estava aprendendo a docência, eu aprendi a discência juntamente com os educandos. O PIBID me transformou enquanto educadora e a forma com que eu via os educandos, me dando a certeza que eu buscava de que seria sim uma educadora. Desta forma, as experiências que vivenciei no PIBID possibilitaram que eu percebesse o contexto escolar com outros

olhos, de forma mais sensível e dando importância ao diálogo em sala de aula, perpassando pelos fundamentos freireanos. Por ter trabalhado em escolas da periferia e com alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, eu tive que me desconstruir enquanto sujeito e sair do “meu mundinho cor de rosa”.

Além disso, fui percebendo como os educandos podem se produzir a partir das ações do educador perante sua aprendizagem, por isso é importante construir uma relação de confiança mútua e mostrar que eles são sujeitos de potencialidades e não os estigmatizá-los por meio de suas dificuldades. Esta relação permeada pela afetividade tem se feito presente em minha atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois percebo que meus alunos têm atendido umas das necessidades básicas do ser humano através desta interação comigo: a autoestima. Incentivá-los a porem-se em movimento e a mobilizarem-se perante uma ação é de suma importância para que eles relacionem saberes e constituam-se como sujeitos apreendentes, sendo este um elemento que norteia minha prática e minha formação profissional.

Mesmo gostando de atuar no PIBID, decidi sair do projeto no início de 2012 para dar a oportunidade pibidiana a outros acadêmicos e ter novas experiências profissionais. Assim, em março de 2012 eu comecei a atuar como estagiária na Escola de Educação Infantil do Serviço Social do Comércio (SESC) (Sesquinho), onde pude vivenciar práticas transformadoras em relação a esta etapa da Educação Básica, práticas nas quais eu gostaria de ter vivenciado quando era criança e não tive a oportunidade. No Sesquinho eu pude perceber o quanto a Educação Infantil influencia positivamente no desenvolvimento infantil, pois lá as crianças tinham a oportunidade de serem sujeitos de suas construções e de brincarem livremente para se descobrir.

Mas, em outubro de 2012 eu recebi a bela notícia da minha primeira aprovação no concurso do Magistério Estadual e em novembro deixei o Sesquinho para passar a atuar como professora dos anos iniciais no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Sim! A instituição de ensino que me formou enquanto professora naquele momento passou a ser o espaço-tempo inicial de minha trajetória como profissional da educação. Quando me apresentei na escola, muitas professoras duvidaram do meu potencial, pois eu tinha apenas 21 anos e ainda estava frequentando o Curso de Pedagogia, faltando dois semestres para me formar. Logo na primeira semana, comecei a atuar numa turma de 2º ano e trouxe

alguns jogos para fazer um circuito com as crianças baseando-me nas práticas que realizava quando era pibidiana. Ao entrar na sala dos professores com a sacola de jogos, ouvi de uma colega que não adiantava mais tentar nada com aquela turma e que “vassoura nova não iria varrer bem”. Aquela vassoura era eu! Aquilo me marcou muito e por este motivo me desafiei a construir práticas transformadoras e motivadoras com aquelas crianças nos dois meses que restavam do ano letivo.

Desta forma, fui aos poucos conquistando meu espaço na escola e mostrando que havia sim outra forma de trabalhar e que ela era possível. Concluí o Curso de Pedagogia em agosto de 2013 e a partir deste momento percebi que os olhares mudaram em relação a mim. Já faz quase cinco anos que atuo com carga horária de 40 horas semanais nesta escola, podendo dizer que hoje conquistei o meu espaço e o respeito dos meus colegas pelo meu trabalho e profissionalismo. A escola teve que se adaptar a novas ideias e possibilidades, visto que nestes últimos anos seu corpo docente foi renovado e o grupo de educadores teve que se unir, tanto na realização de projetos em comum que viabilizassem propostas pedagógicas diversificadas, quanto na organização da luta pelos direitos enquanto profissionais da educação.

Em 2015 eu e algumas colegas criamos a Rádio Bilac, um projeto de educomunicação que têm auxiliado no desenvolvimento das crianças de forma lúdica e interligada aos interesses delas, além de integrar todas as turmas a partir de uma produção proveniente das “vozes dos alunos”. Este projeto auxiliou na interlocução de práticas e concepções em relação ao processo de ensino e aprendizagem, promovendo a integração entre professores e alunos. Além disso, em 2015 e 2016 fizemos a frente de duas greves históricas, o que aproximou o grupo e nos sensibilizou enquanto educadores que lutam por uma educação pública de qualidade. Por isso, são muitas ideias novas que nem sempre conversam e que necessitam de um espaço de reflexão coletiva a fim de formarmos a unidade de ação, proposta mobilizadora desta pesquisa.

Poucos meses antes de me formar no Curso de Pedagogia (noturno), em março de 2013, fui convidada pela professora Rosane Carneiro Sarturi para participar do grupo de pesquisa Elos/CNPq como bolsista do Projeto de Pesquisa financiado pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Edital 2012, intitulado: “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e

possibilidades”, a fim de estabelecer relações entre a Educação Básica e o Ensino Superior perpassando pelas interlocuções entre as políticas públicas e as práticas escolares.

Dentro desta perspectiva de pesquisa da escola com a escola, finalizei o Curso de graduação com um Trabalho de Conclusão de Curso que discutia a produção dos alunos “incapazes” a partir dos discursos escolares que os estigmatizam a partir de suas dificuldades de aprendizagem. A partir desta pesquisa, busquei ter um olhar sensível em relação ao contexto escolar no qual atuo e às práticas que exerço juntamente com meus colegas educadores. De fato, ali nascia uma professora movida pelo inquietamento que a pesquisa nos possibilita, instigada pelos movimentos da práxis escolar. A minha inserção no grupo Elos foi o fio condutor para que eu percebesse o significado da pesquisa na escola, principalmente no processo em que me constitui enquanto professora pesquisadora. A temática do projeto Obeduc acabou traduzindo-se nas minhas inquietações perante a formação de professores atrelada ao desenvolvimento da criança, tendo em vista as relações entres estes dois processos na *práxis* educativa. Assim, percebi que a escola precisava ir além de ser um objeto de pesquisa. Ela deveria ser a pesquisa em si, fazendo dela um instrumento de luta e transformação de suas práticas por meio de reflexões compartilhadas que vão constituindo a docência e a discência.

Atrelado a isso, em 2015, decidi me desafiar e tentar a seleção do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, a fim de promover algo que mexesse com a estrutura da escola e das ações pedagógicas construídas neste contexto. Mesmo já tendo concluído o Curso de Especialização em Mídias na Educação pela UFSM, no final de 2014, sentia que precisava me qualificar ainda mais a fim de fomentar novas possibilidades na escola. Percebi que o mestrado profissional, sendo um curso voltado para profissionais que atuam no contexto educacional, seria essencial para possibilitar um processo de reconstrução pessoal e profissional em mim. Perpassando por isso, vejo que estas mudanças estão articuladas com as transformações que posso edificar no contexto escolar em que atuo juntamente com meus colegas.

Por isso e pelas outras práticas educativas, vejo que esta constituição enquanto educadora ainda é inacabada, pois todos os dias eu me refaço e esta disponibilidade à reflexão e reconstrução é que me possibilita proporcionar novas

aprendizagens aos educandos. O educador não fica pronto, vai se fazendo ao longo da prática reflexiva e, segundo Freire, se faz a partir da boniteza da docência e da discência.

1 INTRODUÇÃO

*“Escola é”...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.”*

Paulo Freire

O poema de Paulo Freire retrata o contexto escolar com muita sensibilidade, tendo como princípio a relação entre os sujeitos que constituem este espaço-tempo. Em um rápido descortinar, meus olhos puderam perceber que Freire, ao afirmar que “O professor também é gente” e que “o funcionário é gente” enfatiza que esta não é apenas uma constatação óbvia, mas que precisa ser constantemente afirmada na escola no cotidiano das relações estabelecidas neste espaço. Estes, junto com diretor, coordenador, educandos e outros sujeitos da escola, corporificam este

contexto de limites e possibilidades.

Para tanto, é preciso tratar quais os fundamentos que balizam este contexto escolar, buscando edificar a coerência entre o dizer e o fazer das ações pedagógicas e, assim, possibilitarmos o desenvolvimento infantil de forma integral e contínua. Neste sentido, precisamos resgatar o sentido poético e real da escola, (re) construindo valores coletivos e propondo práticas integradas. Ela se constitui de propostas, sonhos, necessidades, reflexões e, principalmente, compartilhamento de saberes e fazeres. Por isso, o processo de interlocução entre estes elementos necessita ser constantemente discutido e fundamentado, sendo essencial a viabilização de um espaço-tempo para a (re) construção da própria escola e seus princípios.

Atrelada a esta necessidade de reflexão acerca do contexto pedagógico, a Educação Básica (EB) no Brasil tem sofrido algumas mudanças em relação às políticas públicas educacionais balizadoras das primeiras etapas deste nível escolar. Isso tem originado uma crescente necessidade de discussão acerca da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil no decorrer da Educação Infantil (EI) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AI). Para que a escola possibilite aos educandos uma formação emancipatória, é preciso que este conceito de qualidade perpassa pelo desenvolvimento das relações sociais de forma integrada e por uma relação efetiva entre democratização e qualidade¹.

A interlocução entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se essencial a fim de que essas primeiras etapas sejam concebidas de forma indissociável e neste âmbito da qualidade, tanto no sentido pedagógico quanto político, promovendo o encontro delas na ação pedagógica. Os educadores que atuam nestas etapas da Educação Básica precisam conhecer as

¹ No Caderno 2 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (MEC, 2004, p. 33), este processo de qualificação do contexto escolar está diretamente ligado à transformação da realidade, pois “[...] visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação esposada, que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Assim, a “escola de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social”.

políticas públicas educacionais a fim de discuti-las e implementá-las no contexto escolar por meio de uma transcendência que perpassasse práticas pedagógicas inovadoras e articuladas. Para tanto, é necessário proteger os direitos, que foram conquistados historicamente pelo homem e sociedade, tendo em vista o direito dos educadores em participarem da construção, discussão e implementação das políticas públicas educacionais de forma crítica e reflexiva, pois: “Os que obedecem às leis, devem também, reunidos, legislar” (BOBBIO, 2004, p. 27).

Nesse sentido, os níveis de qualidade do ensino na Educação Básica perpassam pelos saberes docentes que se constituem durante sua formação de forma permanente, tendo em vista os elementos teóricos, legais, metodológicos e as concepções acerca do desenvolvimento infantil. A qualificação da escola para garantia de resultados positivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem exige que esta formação seja garantida, pois este é um direito dos educadores que ao ser garantido passa a ser um instrumento de luta para a conquista de novos direitos que dão pilares à edificação de uma educação de qualidade. O poder de legislar as ações e políticas que fomentam as práticas educativas perpassa pela ampliação da autonomia dos sujeitos a partir do Estado em ação, tendo em vista sua responsabilidade perante a implementação e manutenção das políticas públicas educacionais, bem como das práticas pedagógicas relacionadas a elas.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 deu uma nova redação aos incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009), prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Além disso, a Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013) também traz subsídios legais para a Educação Básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos. Estas prerrogativas legais consideram a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral do educando ao torná-la obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Ao encontro delas, em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de

Educação² (BRASIL, 2014), o qual apresenta suas metas para serem alcançadas até 2024. Entre elas, apresenta como sétima meta “[...] fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, p. 10). Para tanto, é essencial que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam integrados numa concepção de indissociabilidade entre as mesmas, tendo em vista o processo de democratização da educação brasileira, pois a quinta meta visa “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 25), tendo como primeira estratégia a “[...] estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças” (BRASIL, 2014, p. 26).

A interlocução pedagógica destas primeiras etapas da Educação Básica consiste em um elemento que pode interferir na forma como ocorre a gestão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil de forma integral. Por isso, esta pesquisa apresenta uma proposta que visa à construção de espaços-tempo de integração e discussões docentes intitulado de “Diálogos Pedagógicos: uma busca pela unidade de ação bilaquiana”, visando a integração dos educadores que atuam na Educação Infantil (contexto da pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As discussões acerca do desenvolvimento infantil nestas etapas da Educação Básica foram provocadas para que nós, educadores, possamos traçar estratégias para a transição da criança da Educação Infantil (contexto da pré-escola) para o Ensino Fundamental (contexto dos anos iniciais) ocorra de forma indissociável e natural a partir de uma práxis educativa dialógica³. Estas discussões tiveram como base as políticas públicas que orientam estas etapas, a fim de compreendê-las e traçar estratégias conjuntas para viabilizá-las no contexto escolar.

² O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.

³ Segundo Freire (2001), uma práxis educativa dialógica constitui-se de quefazeres pedagógicos permeados pelo constante processo de ação e reflexão acerca da prática educativa fundamentada por bases teóricas. Ela segue o princípio de igualdade do conhecimento, tendo em vista a democratização do saber na relação educador-educandos.

Esta reflexão dialógica e compartilhada teve o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac como espaço-tempo de constituição, uma escola da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS na qual atuo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta inserção como profissional da educação no contexto pesquisado possibilita-me uma autorreflexão crítica fundamentada pela relação teórico-prática e visando promover uma formação permanente neste espaço-tempo educativo, pois “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Em regime de colaboração com o poder municipal⁴, esta é a única escola estadual de Santa Maria que ainda oferta Educação Infantil, além das outras etapas da Educação Básica, incluindo o Curso Normal em Nível Médio e o Aproveitamento de estudos do Curso Normal. Por ofertar o Curso Normal que consiste na formação de professores que irão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica, as classes destas primeiras etapas da Educação Básica funcionam como turmas de aplicação para estes profissionais em formação inicial.

Por isso, é preciso que se constitua uma unidade de ação acerca das práticas pedagógicas para que elas possibilitem o desenvolvimento das crianças durante a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta é uma necessidade apontada pelos educadores da escola, conforme pode ser percebido na ata feita pelos mesmos solicitando à direção que o tema do eixo temático do ano 2017 da escola fosse a própria unidade de ação prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Aos trinta dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezesseis as professoras do CAT (Currículo por Atividades), turno manhã, reuniram-se na sala dos professores para discutirem o tema para o eixo temático para o ano de dois mil e dezessete. Ao final do debate, ficou definida a proposta “Unidade de Ação: cooperando para aprender”. Sem mais para discutir no

⁴ A Educação Infantil, responsabilidade prioritária do Município, segundo o Artigo 211 da Carta Magna, pois “Proporcionar a oferta de Educação Infantil (e de Ensino Fundamental), constitui sua função própria. Não quer isto dizer que deva fazê-lo sozinho. Os outros entes federados têm o dever de exercer a função supletiva no que toca a esta etapa da educação básica” (BRASIL, 1996).

grupo, lavram a ata os professores abaixo assinados (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Durante as reuniões pedagógicas semanais que ocorrem na escola, os educadores constantemente ressaltam a importância da efetivação desta unidade de ação, bem como do conhecimento e diálogo acerca das políticas públicas educacionais. Mas, estes encontros acabam se constituindo de momentos de troca de recados e discussões acerca das demandas técnico-administrativas da escola, como organização de eventos escolares, dias letivos, entre outros.

Neste sentido, o acesso aos conhecimentos teóricos e aos documentos legais que embasam as primeiras etapas da Educação Básica a partir de uma análise de suas implicações práticas está interligado ao interesse destes educadores, principalmente por ambas as etapas serem ofertadas na mesma instituição de ensino. Ao encontro desta demanda, segundo o PPP da escola é preciso que o corpo docente edifique:

[...] uma unidade de ação, através de um processo dinâmico e participativo na construção de conhecimento, onde todos os envolvidos sintam-se comprometidos e revejam, sistematicamente, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação em consonância com a filosofia da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.7).

Esta perspectiva de unidade de ação conduz a presente pesquisa, visando uma sensibilização dos educadores para a sua efetiva (re) construção, pois se percebe que é preciso constituir a Educação Básica no âmbito de sua totalidade. Isso requer a edificação de uma interlocução entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, concebendo o desenvolvimento da criança como um todo e não fragmentado de acordo com a etapa ou o ano que ela frequenta na escola. Nesta perspectiva, a unidade de ação se constitui a partir da integração de concepções e ações pedagógicas visando o processo de ensino e aprendizagem de forma articulada no contexto escolar. Esta integração é delineada para além das esferas fechadas que se formam neste espaço-tempo e busca abranger uma totalidade na prática pedagógica de forma coerente e fundamentada, tendo em vista:

[...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Neste sentido, a qualidade do ensino na Educação Básica perpassa pela formação permanente dos educadores, integrada às reuniões pedagógicas e que possibilite a reflexão acerca da ação pedagógica e os elementos que a constituem. A qualificação da escola para garantia de resultados positivos, relacionados ao desenvolvimento infantil, exige que esta formação seja garantida, pois o professor no exercício da regência ou da gestão não pode viabilizar o que não conhece ou reflete (CAMPOS, 2010).

As minhas inquietações e dos demais educadores colaboradores da pesquisa constituem o problema gerado de forma coletiva, no que se refere à unidade ação pedagógica neste espaço-tempo escolar. Esta temática foi abordada a partir das seguintes questões de pesquisa: Quais os conhecimentos do corpo docente acerca das políticas públicas educacionais balizadoras das primeiras etapas da Educação Básica? De que forma são discutidas e viabilizadas estas políticas públicas no contexto escolar? Como se dá a transição da criança da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Como os educadores percebem o processo de desenvolvimento infantil no contexto escolar e caracterizam a própria criança nestas primeiras etapas da Educação Básica? Como (re) construir os espaços de encontros docentes como momentos de discussão acerca da interlocução entre as políticas públicas e o desenvolvimento infantil nas primeiras etapas da Educação Básica? Em que aspectos a qualidade da formação permanente do corpo docente interfere na qualidade da educação ofertada nas primeiras etapas da Educação Básica e no desenvolvimento integral da criança?

A partir das mesmas, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são os limites e possibilidades da interlocução entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de (re) construção de uma unidade de ação pedagógica no contexto de uma escola da rede pública estadual de Santa

Maria/RS?

Para tanto, delinea-se como objetivo geral: (Re) construir as interlocuções entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma unidade de ação que perpassa por práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem.

Por esta razão, a pesquisa aqui apresentada tem como pretensão inicial, além do objetivo geral explicitado, desenvolver os três objetivos específicos: compreender as influências das políticas públicas educacionais no desenvolvimento das práticas pedagógicas edificadas no decorrer das primeiras etapas da Educação Básica, tendo em vista os documentos legais que balizam a mesma; identificar as concepções docentes acerca da criança e o seu desenvolvimento no decorrer das primeiras etapas da Educação Básica; e problematizar as estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas na pré-escola e no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no que tange ao processo de transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto escolar como espaço de formação permanente.

Esta pesquisa foi realizada com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, que busca identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, a partir dos impactos, impasses e desafios enfrentados pelos sistemas e respectivas instituições no contexto de implementação e interferência das políticas públicas educacionais nas reformas regionais e locais realizadas a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior.

Nesta perspectiva, a metodologia proposta contempla uma abordagem qualitativa, (TRIVIÑOS, 1987), do tipo pesquisa-ação (BARBIER, 2007). Para a coleta de dados utilizou-se o estudo documental e bibliográfico como forma de inferir conceitos relacionados às políticas públicas, às práticas pedagógicas atreladas ao desenvolvimento infantil nas etapas destacadas e à formação permanente dos educadores. A fim de coletar dados para um diagnóstico inicial da problemática de pesquisa, foi realizado um questionário com os professores no exercício da regência

e da gestão.

Atrelada a isso, foi proposta a construção de Círculos Dialógicos Investigativo-formativos⁵ (HENZ, 2015) intitulados como “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”, os quais foram realizados com estes educadores abarcando temáticas emergentes do grupo que foram destacadas neste questionário e que estão entrelaçadas aos conceitos e fundamentos teóricos abordados nesta pesquisa. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) a partir de três dimensões: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento, inferência e interpretação.

Esta pesquisa reitera que os educadores que atuam nestas etapas da Educação Básica precisam intensificar a discussão e reflexão acerca das políticas públicas educacionais para articulá-las ao contexto escolar através de uma prática educativa dialógica. Estas políticas públicas consistem nos fundamentos legais que são constituídos a partir do planejamento e do financiamento provenientes da ação do Estado. Para que haja uma interlocução entre elas e o contexto escolar, Mainardes (2006) considera que:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 47).

Diante disso, esta pesquisa foi organizada nos seguintes capítulos: o capítulo 2 intitulado de “Encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa: percursos constituintes da unidade de ação pedagógica”, o qual apresenta o percurso metodológico da pesquisa; o capítulo 3 intitulado de “Políticas Públicas para as

⁵ Esta proposta metodológica-epistemológica consiste na constituição de um espaço formativo que visa potencializar as vozes dos sujeitos que atuam na escola enquanto educadores e que, neste caso, são sujeitos colaboradores da pesquisa. A partir a relação entre os educadores e suas inteirezas político-pedagógicas, objetiva a construção de reflexões sobre a práxis educativa e as nuances políticas, metodológicas e conceituais que a fundamentam (HENZ, 2015), sendo elas determinantes para a (re) construção da unidade de ação bilaquiana.

primeiras etapas da Educação Básica”, o qual apresenta um histórico das políticas públicas educacionais e suas relações com o contexto educativo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o capítulo 4 intitulado de “As primeiras etapas da Educação Básica e os processos de transição escolar na perspectiva da infância”, o qual aborda as relações entre a infância e o processo de ensino e aprendizagem no contexto das primeiras etapas da Educação Básica a partir da transição entre as mesmas; e o capítulo 5 intitulado de “Formação docente na perspectiva da unidade de ação: desenvolvimento a partir da prática educativa dialógica”, que trata dos elementos epistemológicos e pedagógicos que constituem a formação docente a fim de constituir uma unidade de ação no cotidiano das práticas escolares. Os fundamentos teórico-práticos que balizam os capítulos 3,4 e 5 estão entrelaçados com a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa, sendo apresentados de forma articulada ao longo da escrita de cada um destes capítulos.

2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: PERCURSOS CONSTITUINTES DA UNIDADE DE AÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa consiste em um processo que deveria estar interligado a toda ação humana e, principalmente, à ação educativa. A interface entre os fundamentos teóricos e o *lócus* escolar a partir dos princípios científicos e educativos da pesquisa movimenta o educador, as práticas escolares e, conseqüentemente, os educandos e suas aprendizagens.

Por meio desta interlocução se constitui a qualidade da pesquisa e da própria práxis escolar, pois esta se trata de um processo político que estabelece um diálogo inteligente com a realidade por meio da comunicação crítica e dialógica, a fim de superar a ideia de pesquisa como simples descoberta que termina na análise teórica. A pesquisa vai, além disso, principalmente no que tange à educação e ao contexto escolar em si, ou seja, “o chão da escola”.

Esta união do fazer com o “teorizar o fazer” é permeada por uma ação reflexiva perante a prática que traz à tona questionamentos e confrontos que constituem caminhos emancipatórios no decorrer do processo educativo independente dos níveis, tempos e espaços. A emancipação se dá a partir da conquista da consciência dos educadores de seu inacabamento e, a partir disso, da mobilização pelo saber e fazer mais.

Para que haja esta transcendência, o educador precisa conceber-se como pesquisador, mobilizador e socializador dos saberes e fazeres, trazendo o diálogo crítico, a multidimensionalidade da pesquisa e atualizando-se constantemente através da interlocução entre os dados empíricos e do domínio teórico. Este caráter dialético e dialógico da pesquisa se constitui do movimento complexo do fenômeno educativo, visto que:

O objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ser significado, precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações da existência humana. A pesquisa em educação tem-se confrontado com a necessária tarefa de superação dos conceitos de linearidade, de previsibilidade, de controle – dos quais o sentido da concepção de ciência

esteve historicamente impregnado -, sem que, no entanto, esse propósito venha a realizar-se em detrimento do rigor científico, de sua consistência e plausibilidade (GHEDIN, 2008, p.104).

Neste sentido, esta pesquisa constituiu-se deste movimento construído a partir do questionamento metódico que instigou interpretações acerca das relações estabelecidas no contexto escolar pesquisado. Seguindo esta premissa, para desenvolver a pesquisa: “Interloquções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana” optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, visto que esta abordagem contempla questões particulares ao se preocupar com níveis de realidade que não possibilitam quantificação. Tendo a interpretação como foco, a abordagem qualitativa apresenta as seguintes características:

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987, p. 129-130).

Este tipo de abordagem abarca a compreensão, explanação e detalhamento do fenômeno a ser estudado, buscando desvelar os sentidos e significados da intervenção pedagógica proposta no contexto escolar. Para tanto, deve-se atentar para estas relações que constituem o fenômeno estudado, compreendendo de que forma ele será delineado e discutido pelos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa-ação, neste caso, contemplou a necessidade da análise destas relações, principalmente em relação à prática docente e os sujeitos que a integram, promovendo assim a constituição de uma reflexão coletiva e que vise à transformação da realidade. Neste sentido, Barbier (2007) considera que:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo ‘participação’ epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada

se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2007, p. 70-71).

Esta integração entre sujeitos e pesquisa perpassa pelo processo de conscientização de que eles possuem um compromisso histórico com a práxis educativa a partir do contexto em que atuam e das reflexões coletivas que (re) constroem constantemente. Por isso, os sujeitos colaboradores da pesquisa caracterizaram-se, neste caso, como atores que participaram ativamente do processo de construção dela e da resolução da problemática apontada pelo grupo.

Enquanto pesquisadora, também assumi o papel de sujeito da pesquisa e participei ativamente da elaboração, efetivação e análise das discussões realizadas entre o corpo docente da escola. A partir deste posicionamento enquanto sujeito, pesquisadora e mediadora da pesquisa, houve a necessidade de que eu me (re) colocasse neste contexto de forma a conceber momentos de ação e reflexão enquanto mediadora dos grupos de diálogo, desempenhando um papel de equacionadora dos “[...] problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas [...] que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” (THIOLLENT, 2009, p.17-18).

Segundo Barbier (2007), estes elementos constituem uma pesquisa-ação, considerada como:

[...] eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano (BARBIER, 2007, p. 19).

Desta forma, a pesquisa não foi *sobre* os sujeitos, mas *com* eles enquanto colaboradores da mesma. O fato de atuar como pesquisadora e professora da escola, de conhecer a realidade do contexto escolar e dos sujeitos da pesquisa, bem

como suas demandas pedagógicas, tornaram esta pesquisa integrada ao *locus* escolar e não imposta aos seus sujeitos. Para tanto, buscou-se possibilitar o conhecimento a todos envolvidos no processo de investigação acerca da temática abordada, bem como a elaboração de estratégias para a realização da proposta desta pesquisa. Em relação a esta interação entre os sujeitos e os conhecimentos edificados pelos mesmos, Gil (2002) corrobora que:

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que nos ocorre mais diversos momentos da pesquisa (GIL, 2002, p. 143).

Abrangendo a perspectiva da pesquisa-ação, os sujeitos colaborativos da pesquisa foram os educadores que atuam no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, mais precisamente na Educação Infantil (pré-escola) e no Ensino Fundamental (anos iniciais - 1º ao 5º ano). Estes educadores, sejam regentes de turma ou membros da equipe diretiva da escola, foram convidados a formar um grupo de discussões e elaboração de estratégias pedagógicas e metodológicas.

Este grupo teve como enfoque o diálogo acerca do desenvolvimento infantil, partindo dos documentos legais que embasam este processo no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, perpassando pelo princípio científico e educativo da pesquisa. Juntamente com estes documentos, foi proposta uma discussão baseada em textos de autores que corroboram com pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam o desenvolvimento infantil, propondo assim uma interlocução entre as primeiras etapas da Educação Básica.

Estes espaços-tempos de reflexão pedagógica coletiva e colaborativa ocorreram mensalmente, durante as reuniões pedagógicas que acontecem no período de duas horas dentro da carga horária semanal da escola. Para isso, enquanto pesquisadora e sujeito da pesquisa desempenhei uma função profissional “[...] numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a

auto formação e a heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p.18).

Este papel constituiu-se de um eu reflexivo considerando a subjetividade do sujeito e sua relação com o contexto pesquisado, tendo em vista sua historicidade frente a ele. Por isso, a pesquisa ação requer uma transformação epistemológica no âmbito da postura do pesquisador, pois “[...] essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do pesquisador envolvido com respeito à sua própria relação com o mundo” (BARBIER, 2007, p. 32).

Esta relação perpassou pela ação atribuída aos demais sujeitos da pesquisa, tendo em vista a essencial participação deles na constituição do problema no que concerne ao sentido político da pesquisa-ação. Através da realização de um questionário (GIL, 2008) para o reconhecimento do problema de pesquisa gerado pelo grupo pesquisado, foi traçado um plano de ação que os beneficiasse e suas necessidades políticas, pedagógicas, teóricas e metodológicas. Neste sentido, proporcionou-se um aprendizado de pesquisa da própria realidade a fim de conhecê-la melhor e aperfeiçoar a atuação profissional, transformando-a através de uma *práxis* educativa dialógica.

Neste sentido, o problema traçado percorreu os inquietamentos e necessidades apontadas pelos sujeitos da pesquisa, considerando os fundamentos legais e metodológicos das primeiras etapas da Educação Básica no âmbito da ação pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento da criança no decorrer das mesmas: A partir destas nuances e das reais necessidades dos sujeitos da pesquisa e do contexto escolar pesquisa, delineou-se o seguinte problema de pesquisa: **Quais são os limites e possibilidades da interlocução entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de (re) construção de uma unidade de ação pedagógica no contexto de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria/RS?**

A fim de buscar respostas teórico-práticas para o mesmo, foram delineados um objetivo geral e três objetivos específicos que se constituíram a partir das três categorias elencadas antes da análise dos dados da pesquisa. Estas categorias

deram origem aos três capítulos fixos do trabalho e que visam abarcar os principais elementos que constituem a discussão teórica, sendo eles:

Quadro 1 – Organização das categorias de análise a partir dos objetivos da pesquisa

CAPÍTULO	CATEGORIA	OBJETIVO ESPECÍFICO
Capítulo 3: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	<ul style="list-style-type: none"> Políticas Públicas Educacionais 	Compreender as influências das políticas públicas educacionais no desenvolvimento das práticas pedagógicas edificadas no decorrer das primeiras etapas da Educação Básica, tendo em vista os documentos legais que balizam a mesma;
Capítulo 4: AS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA	<ul style="list-style-type: none"> Educação Infantil <ul style="list-style-type: none"> Anos iniciais do Ensino Fundamental <ul style="list-style-type: none"> Infância 	Identificar as concepções docentes acerca da criança e sua aprendizagem no decorrer das primeiras etapas da Educação Básica;
Capítulo 5: FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA UNIDADE DE AÇÃO: DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA PRÁTICA EDUCATIVA DIALÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> Práticas Pedagógicas Formação de professores 	Problematizar as estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas na pré-escola e no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no que tange ao processo de transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto escolar como espaço de formação permanente;

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Estas categorias foram elencadas *a priori* do início da coleta de dados, a fim de possibilitar a problematização inicial frente aos sujeitos da pesquisa. O questionário foi realizado como diagnóstico inicial sobre as concepções dos educadores acerca destas categorias, atrelando-as ao contexto escolar em que atuam e, assim, possibilitando a formulação do problema coletivo. Esta técnica consiste numa investigação constituída por um “[...] conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (GIL, 2008, p. 121). Com base nas falas, concepções e das interpretações que fiz das mesmas, as categorias foram

reorganizadas até chegarem à sua atual constituição apresentada no Quadro 1. Ou seja, a formulação das categorias partiu de fundamentos teóricos e práticos acerca da temática de pesquisa, buscando contemplar a perspectiva dialética da pesquisa.

O critério utilizado foi fundamentado pela definição de Meksenas (2002) acerca das categorias iniciais da pesquisa:

Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo. Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (MEKSENAS, 2002, p.146).

Neste sentido, estas categorias de análise *sulearam*⁶ a organização e fundamentação desta pesquisa, bem como delinearão a coleta, análise e interpretação dos dados. A fundamentação teórica e a análise dos dados coletados se desenvolvem a partir de cada uma delas, bem como as concepções atribuídas a elas pelos sujeitos de pesquisa, sendo que estas interlocuções serão apresentadas nos capítulos seguintes.

2.1 FONTE DOCUMENTAL

A análise documental foi inserida nesta pesquisa por possibilitar o conhecimento objetivo da realidade e os fundamentos legais e metodológicos que os constituem, a investigação dos processos de mudança social e cultural, além de favorecer a coleta de dados sem constranger os sujeitos.

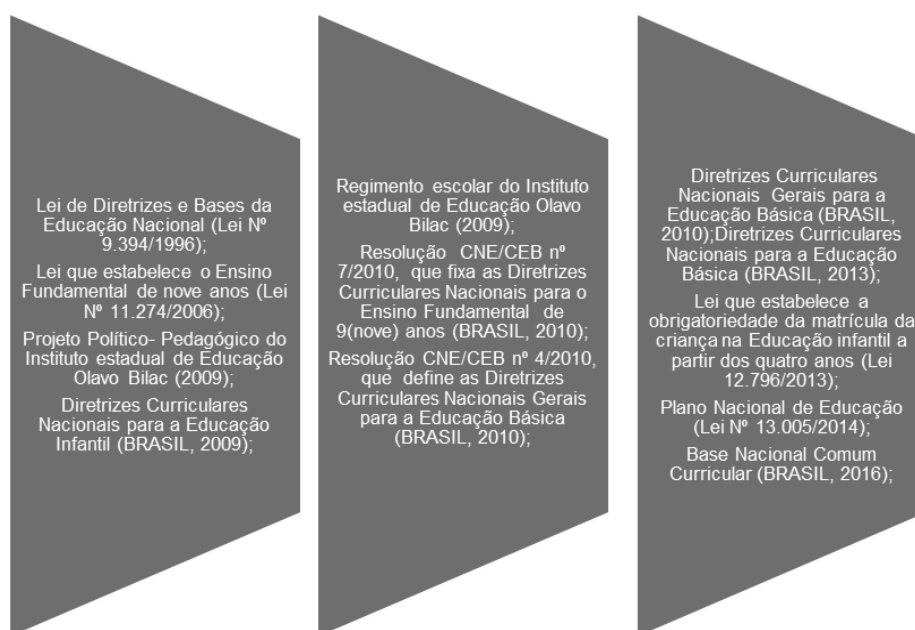
O uso destas fontes buscou compreender quais significados são construídos por um conjunto de textos sem retirá-los do contexto que os produziram e

⁶ Segundo o pensamento freireano, o uso do *verbeta sulear* transcende o *verbeta nortear*, tendo o intuito de contrariar a lógica que apresenta o Norte como ponto de referência dominante e, assim, conceber o sul como uma contrariedade frente a esta concepção. Desta forma, *sulear* caracteriza uma intenção de edificar paradigmas alternativos que centralizam o Sul no processo de construção de práticas educativas emancipatórias (FREIRE, 2008).

disponibilizaram, através de uma análise interpretativa que os relacionou com a temática de pesquisa e os reconstituiu como parte de seu conteúdo. Ela tem o objetivo de resgatar um conjunto de textos, sem apartá-los de seu contexto de produção e circulação, para reconstituir parte de seu conteúdo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Ao encontro desta perspectiva, destacam-se alguns documentos, normas e leis essenciais para a análise da temática abordada (Figura 1), perpassando por sua interlocução com as categorias de análise elencadas e as concepções iniciais apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Eles trouxeram elementos fundamentais para a construção e análise das ações pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento infantil no decorrer deste processo.

Figura 1 - Documentos, normas e leis essenciais para a análise da temática abordada



Fonte: Sistematização da autora (2017).

Estas fontes documentais foram discutidas ao longo da realização da pesquisa de acordo com as necessidades de discussão dos sujeitos no que tange às práticas pedagógicas e o *lócus* escolar em que atuam.

2.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa no campo educacional abarca uma teia de sentidos e significados, pois instiga o movimento entre a exterioridade e interioridade do processo educativo. No âmbito da subjetividade, ela requer uma reflexão acerca das ações pedagógicas exercidas no lócus escolar, ou seja, o repensar sobre “o que se faz”.

Para tanto, fez-se necessário um estudo aprofundado acerca do contexto estudado, mesmo quando ele já é familiar ao pesquisador. Neste caso, o contexto do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB) já me é familiar, pois foi o espaço da minha constituição inicial enquanto professora e é o meu espaço de atuação profissional há quase cinco anos. Mesmo assim, foi preciso que houvesse um aprofundamento dos elementos que constituem a historicidade desta escola e suas concepções metodológicas, teóricas e práticas acerca do processo de ensino-aprendizagem no contexto das duas primeiras etapas da Educação Básica.

Para isso, foi importante que fazer um recorte acerca da organização das etapas e modalidades ofertadas na escola. O IEEOB é mantido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul e atende as seguintes etapas de Ensino: Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio, além de atender as seguintes modalidades: Curso Normal (a nível médio e pós-médio) e Educação de Jovens e Adultos.

A escola está localizada na região central da cidade de Santa Maria/ RS, mas a maioria de seus alunos não mora nos arredores da escola, dificultando a constituição de uma comunidade escolar presente no íterim de suas práticas. A escola é a mais antiga e maior da região central do Rio Grande do Sul, pois foi fundada em 1901 e já foi tombada como Patrimônio Histórico do estado do Rio Grande do Sul, carregando consigo a tradição de ser uma escola renomada. Por isso, a busca por vagas na mesma é alta e em sua maioria os alunos atravessam a cidade para estudar na mesma.

A equipe diretiva da escola se constitui da diretora e vice-diretora geral, vice-diretora no Ensino Fundamental, sendo uma nos anos iniciais e outra nos anos

finais, vice-diretora do Curso Normal e Ensino Médio e vice-diretora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além destas, cada etapa de ensino também possui uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional.

Além disso, a escola conta com quatro educadores especiais que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos, atendendo os alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio. O IEEOB também conta com uma enfermeira e uma fonoaudióloga que integram a Equipe de Saúde Escolar (ESAE) e atuam em um turno na mesma.

O Instituto conta com duas bibliotecas, sendo uma infantil, duas quadras poliesportivas, dois pátios amplos, uma pracinha em estado de conservação razoável, uma sala de informática e uma sala digital e duas salas de vídeo. Mas, não apresenta espaços atrativos e que condizem com as necessidades da criança no âmbito do brincar. Neste ano foi realizado um mutirão de limpeza e pintura do pátio e da pracinha envolvendo toda a comunidade escolar, mas ainda assim o espaço continua pouco mobilizador frente às crianças.

As reuniões pedagógicas são realizadas semanalmente quando são dados avisos gerais e o tempo restante é disponibilizado para planejamentos entre as etapas e os anos de ensino. Mas, este tempo geralmente é curto ou inexistente, devido às demandas técnicas da escola. No decorrer do ano letivo são realizadas atividades de formação, nas quais são oferecidas palestras com especialistas de fora do contexto da escola.

O Instituto atende nos turnos da manhã e da tarde cerca de setecentos e cinquenta alunos entre a Classe Especial, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A Classe Especial conta uma turma em cada um destes turnos. A Educação Infantil conta três turmas de pré-escola no turno da manhã e três turmas no turno da tarde, sendo três de pré- A e três de pré-B e tendo em média dezesseis a vinte alunos por turma.

Os anos iniciais são distribuídos em vinte e cinco turmas, sendo: cinco turmas de primeiro ano, duas no turno da manhã e três no turno da tarde; cinco turmas de segundo ano, duas no turno da manhã e três no turno da tarde; cinco turmas de terceiro ano, duas no turno da manhã e três no turno da tarde; cinco turmas de

quarto ano, duas no turno da manhã e três no turno da tarde, e seis turmas de quinto ano, três no turno da manhã e três no turno da tarde.

Segundo o PPP da Escola (RIO GRANDE DO SUL, 2008), a Educação Infantil deve possibilitar o desenvolvimento integral da criança⁷ a partir dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais. A Educação Infantil visa ampliar o convívio social da criança através de sua inserção em práticas diversas a fim de desenvolvê-la no âmbito linguístico, psicomotor, afetivo, cognitivo, ético e das relações intra e interpessoais. A Instituição concebe a criança como um ser ativo, receptivo, cognitivo, afetivo e emocional que apresenta características próprias às quais são levadas em conta. É importante destacar que em suas concepções, o PPP aborda incisivamente os deveres da criança e não abrange os seus direitos no contexto escolar, principalmente no que tange o direito ao brincar⁸.

No que se refere ao Ensino Fundamental, com nove anos de duração, entende-se a educação oferecida para crianças e adolescentes a partir dos seis anos, pois segundo o que está definido na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), o corte etário para ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental é de seis anos completos até 31 de março do período letivo. As crianças que fazem aniversário após essa data devem ser matriculadas na pré-escola, possibilitando que as crianças com seis anos de idade estejam na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Esta etapa deve primar por responsabilidades compartilhadas na qual a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo articulem conhecimentos estabelecidos nas ementas à

⁷ Com base na teoria sociointeracionista de Vygotsky(1991), esta pesquisa abordará o desenvolvimento da criança como um processo de contínua evolução nos campos afetivo, cognitivo, social e motor. Nesta perspectiva, a criança atua como sujeito pensante, interligando suas ações com o meio onde vive e sua respectiva cultura. O contexto escolar é um espaço-tempo onde este processo é vivenciado a partir da interação entre os sujeitos e entre sujeito e conhecimento.

⁸ Este direito está previsto nos seguintes documentos legais:

Art. 24 da Declaração Universal dos Direitos dos Humanos - direito a repouso e lazer;

Art. 31 da Convenção das Nações Unidas- direito ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade.

Princípio 4º da Declaração dos Direitos da Criança - direito à alimentação, recreação e assistência médica adequadas;

Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança – a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se;

vida cidadã do aluno. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, e a Educação Infantil, nível A e B, constituem as Classes de Aplicação e devem ter seu aspecto didático-pedagógico articulado ao Curso Normal, pois servem como espaço-tempo de ações práticas dos normalistas da escola.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, eles foram delineados a partir da atuação nas primeiras etapas da Educação Básica, na Educação Infantil, nível A e B, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto. Desta forma, entre diretora geral, vice-diretora, coordenadoras, supervisoras educacionais, educadoras especiais e regentes de turmas da Educação infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da classe especial, totalizam-se trinta e cinco educadores nestas etapas e modalidades no ano de 2017. Uma destas educadoras/sujeitos da pesquisa sou eu, que atuo em duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, uma pela manhã e outra pela tarde.

Em 2016, quando foram coletados os dados iniciais da pesquisa, eram trinta e três educadores ao total, sendo que seis deles deixaram de atuar nas classes de pré-escola (Educação Infantil) e nos anos iniciais (Ensino Fundamental) no ano de 2017. Dentre estes seis educadores, dois se aposentaram, dois estão afastados por motivos de saúde, um foi transferido para outra cidade e um passou a atuar no Curso Normal- Nível Médio da mesma instituição de ensino. Mas, ao mesmo tempo em que alguns educadores migraram para outros caminhos, sete educadores começaram a atuar no contexto da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no IEEOB a partir de 2017, participando ativamente da pesquisa a partir do momento que começaram a fazer parte deste grupo de educadores. Dentre os trinta e cinco educadores que atuam na escola neste ano, apenas um não quis participar dos encontros de diálogo propostos ao grupo.

Para traçar um perfil destes educadores e conhecer suas concepções acerca dos elementos teórico, práticos e legais que iriam compor a pesquisa, foi realizado um questionário preliminar com os educadores em 2016 e em 2017 com aqueles que migraram para a nossa escola, sendo que todos eles o responderam. Neste questionário, os professores foram instigados a construir coletivamente o problema de pesquisa a partir das categorias previamente elencadas. Além disso,

eles foram convidados a participar da pesquisa, que consiste na realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (HENZ, 2016) acerca das temáticas emergentes deste contexto escolar.

Após a análise dos trinta e cinco questionários, constatou-se que destes, trinta e quatro⁹ aceitaram participar da pesquisa no âmbito da formação: vinte três possuem o Curso Normal (Magistério); dezoito educadores possuem graduação em Pedagogia-Licenciatura Plena, catorze possuem graduação em outras licenciaturas, três estão cursando Pedagogia-Licenciatura Plena e um possui graduação em Agronomia¹⁰ vinte e dois possuem pós-graduação em nível de especialização, sendo três em andamento; sete possuem pós-graduação em nível de mestrado, sendo três em andamento; e um possui pós-graduação em nível de doutorado.

Destes trinta e cinco educadores, nove tem entre dois a cinco anos de atuação profissional, o que os configura como professores iniciantes da carreira. O restante tem entre dez a vinte e cinco anos de atuação profissional.

Pensando nestes sujeitos, esta pesquisa os colocou como colaboradores devido ao papel que desempenharam frente à problemática apresentada, buscando refletir sobre suas práticas e reconstruí-las para dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Nos espaços-tempo constituídos no decorrer da construção destes grupos de diálogo, esta colaboração dialógica parte da premissa da escuta sensível para que haja um desvelamento da realidade, pois os sujeitos:

[...] são reconhecidos como sujeitos epistemológicos e caracterizam-se como coautores para intervir nos problemas levantados, refletindo e analisando sobre como se dão as diferentes relações e interações nas práxis educativas escolares e nas relações sociais (HENZ, 2015, p.18).

Na maioria das pesquisas na área educacional, os educadores eram apenas objetos de pesquisa, pois “[...] a falta de formação em pesquisa e a ausência de uma linguagem pedagógica própria conduziram-na ao isolamento da sala de aula,

⁹ A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, eles serão numerados e não nomeados.

¹⁰ Neste caso, o educador também possui graduação em pedagogia, pois este é um dos pré-requisitos de formação para que os profissionais da educação atuem nos anos iniciais do Ensino fundamental.

isolamento esse agravado pelo desprestígio da carreira e falta de tempo para reflexão e estudo” (FAZENDA, 2010, p. 89).

Ao encontro desta demanda social e pedagógica, a pesquisa possibilitou-me, juntamente com meus colegas, o enfrentamento da problemática construída por nós e o desafio de revelar os aspectos das nossas práticas que até o presente momento não tinham sido revelados. Para tanto, este é um caminho constituído de mudanças proativas no qual cada um se (auto) transforma através da interação consigo mesmo, com o outro e com o espaço-tempo em que atua. O processo de reflexão compartilhada é o produto de nossa pesquisa no seio da práxis dialógica: as mudanças que ocorreram e as que ocorrerão em cada pessoa envolvida na pesquisa.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados iniciou antes da qualificação desta pesquisa, a fim de estruturar as categorias que iriam orientá-la posteriormente. Primeiramente, estes dados iniciais foram coletados a partir da aplicação de um questionário (APÊNDICE A) composto questões abertas e fechadas com o corpo docente.

As perguntas abertas possibilitaram que os sujeitos respondessem livremente, não delimitando suas respostas e a linguagem que utilizaram, contemplando uma investigação mais profunda e precisa das temáticas abordadas no âmbito da subjetividade deles. Já as perguntas fechadas delimitaram as opções de respostas ao atribuírem uma maior uniformidade às respostas e ao processamento das mesmas.

Juntamente com este instrumento e as fontes documentais, em um momento posterior à fundamentação teórica da pesquisa, foi proposta a construção de grupos de diálogos conceituados como Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015), intitulados como “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana” e realizados durante as reuniões pedagógicas da escola, otimizando este espaço-tempo de formação permanente. Estes grupos foram constituídos pelos educadores colaboradores da pesquisa e neles foram abordadas as temáticas

emergentes do grupo destacadas no questionário aplicado preliminarmente. Estes diálogos se corporificaram pelos aportes teóricos, metodológicos e legais que fundamentam o desenvolvimento infantil, propondo assim uma interlocução entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A construção destes grupos de diálogo eminentemente dialéticos requereu que todos os sujeitos envolvidos fossem reconhecidos como construtores de conhecimento, perpassando por um processo no qual o diálogo se constituísse como elemento construtor dos conhecimentos e das transformações por meio da valorização das experiências práticas de cada sujeito colaborador, tendo em vista que a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” se entrelaçam e dão sentido às reflexões e construções edificadas (HENZ, 2015).

A fim de compreender e interpretar melhor este processo de construção dialógica foi realizada uma observação participante de forma natural, pois pertencem ao grupo investigado. Desta forma, as discussões e estratégias elaboradas pelos sujeitos da pesquisa no decorrer da realização dos grupos de diálogos foram analisadas a partir deste instrumento, pois o mesmo auxilia a “[...] desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 71). Também foram analisados os conceitos de criança, desenvolvimento infantil, gestão da aprendizagem, gestão escolar e políticas públicas construídos e reconstruídos pelo corpo docente ao longo deste processo de reflexão conjunta.

O questionário inicial, os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e a observação participante foram utilizados a fim de considerar as experiências e percepções dos educadores acerca da temática abordada, buscando realizar uma análise aprofundada a partir das falas e preposições dos sujeitos, tendo em vista a interação entre todos nós, educadores da escola, caracterizando-me como pesquisadora e mediadora do grupo. Desta forma, os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos¹¹ delinearam-se como um percurso pedagógico e

¹¹ Os Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos são baseados nos Círculos de Cultura propostos por Freire, que consistem na proposição de uma transformação onde os sujeitos são estimulados a dialogarem de forma reflexiva e colaborativa, baseando no diálogo, no respeito ao outro e na

epistemológico-político baseado na reciprocidade de consciência, pois os sujeitos colaboradores:

[...] ao refletirem sobre a sua própria prática, buscam evidenciar as contribuições desses diálogos cooperativos na sua auto (trans) formação permanente. Além disso, nesses momentos todos compartilham as vivências e práticas educativas escolares, a fim de (re) significá-las. (TONIOLO; HENZ, 2015, p.32).

Estes instrumentos tiveram como base alguns enfoques centrais. Primeiramente, a relação que os professores estabelecem entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange o desenvolvimento contínuo e integral da criança; a forma com que este processo é caracterizado e viabilizado no contexto escolar; como ocorre o processo de gestão da aprendizagem infantil e sua relação com a gestão escolar; a relação entre as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas edificadas nas primeiras etapas da Educação Básica; o conhecimento do corpo docente das políticas públicas que fomentam as etapas da Educação Básica em que atuam.

Para abranger estes aspectos, foram realizados seis grupos de diálogo sob a perspectiva dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, sendo que três deles tiveram como sujeitos os educadores que atuam no turno da manhã na escola e três tiveram como sujeitos os educadores que atuam no turno da tarde. Foram três propostas diferentes organizadas verticalmente a partir de cada objetivo específico da pesquisa e articulados horizontalmente pelo objetivo geral, sendo que cada uma foi realizada duas vezes: uma com o turno da manhã e outra com o turno da tarde.

No início de cada grupo de diálogo foi solicitado que um dos colaboradores registrasse o encontro utilizando uma máquina fotográfica e que outro colaborador registrasse o momento em forma de ata, ressaltando os pontos mais importantes do encontro. Estas atas não foram assinadas por todos os educadores, pois alguns saíam antes de registrar sua participação na mesma.

realização de um trabalho colaborativo e interativo com sujeitos que provém e transformam a sua própria cultura (FREIRE, 2011).

Além disso, todos os grupos foram gravados integralmente com a autorização de todos os sujeitos e posteriormente transcritos para a análise das falas. Estas formas de registros tiveram o enfoque no olhar e escuta sensível de cada um sobre a ação colaborativa do grupo. O primeiro e o segundo encontro tiveram o mesmo planejamento e foram realizados em dias diferentes, sendo que no dia 30 de março de 2017 com os educadores que atuam no turno da manhã e no dia 5 de abril de 2017 com os educadores que atuam no turno da tarde. Eles tiveram como objetivo promover o diálogo acerca das estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas na pré-escola e no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no que tange ao processo de transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto escolar como espaço de formação permanente.

Para isso, estes dois encontros tiveram como base a constituição da unidade de ação a partir da perspectiva do conhecimento pedagógico compartilhado edificado pelo grupo de educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental. Estes encontros foram organizados da seguinte maneira:

Quadro 2 - Organização do primeiro e do segundo “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”

(continua)

Proposta	Síntese do encontro
<p>1º momento: Dinâmica para quebrar o gelo e trabalhar a constituição da sintonia entre a equipe docente.</p> <p>Na primeira etapa da dinâmica, foi pedido ao grupo que se dividissem em duplas para que pudessem fazer a brincadeira juntos. Em seguida solicite que, alternadamente, cada membro comece a contar 1, 2, 3 e depois o outro faça o mesmo. Na segunda fase, a coisa começa a mudar um pouquinho. Agora, ao invés de dizer o número um, os participantes deverão bater palmas uma vez, e continuam a sequência de números normalmente, falando o 2 e 3. Na terceira etapa da dinâmica, a dificuldade aumenta mais um nível e as duplas agora, além de bater palmas para representar o número 1, também terão que ao invés de falar dois bater as duas mãos na barriga e em seguida pronunciar o número 3. Por último, além de bater palmas, bater na barriga, ao invés de falar três, os participantes vão ter que dar uma “reboladinha”.</p> <p>2º momento: Exposição de algumas falas dos educadores contidas nos questionários iniciais acerca da unidade de ação presente na escola.</p>	<p>Foi solicitado que os professores elaborassem um mapa mental coletivo com as ideias do grupo acerca da unidade de ação, elencando quais os elementos que julgam necessários para a constituição dos mesmos no contexto escolar.</p>

Quadro 2 – Organização do primeiro e do segundo “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”

(conclusão)

<p><i>A escola teve uma mudança drástica no quadro de professores nos últimos anos e isso contribuiu para que se perdesse essa unidade. Houve um tempo que se trabalhou com uma média de 60% de professores contratados que não tinham raízes na escola. Gradativamente foi se estabilizando e agora estamos entrando num processo de reflexão e busca desta unidade (Educador 8).</i></p> <p><i>Acredito que não estão disponíveis espaços para que esta disponibilidade de tempo para isso, pois nós professores do currículo estamos sempre às 20 horas frente ao aluno. E também em contato com o PPP pode-se perceber que ele é um retalho de citações, é um instrumento burocrático, não demonstra a realidade nem a cultura dos sujeitos que constituem a escola (Educador 7).</i></p> <p><i>Não há unidade de ação, uma vez que não é favorecido um espaço para isso, no entanto há muitos profissionais comprometidos em desenvolver um bom trabalho, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais. Não há um projeto na escola em que o trabalho dos professores possa seguir uma linha condutora, cada professor desenvolve o seu trabalho de uma forma isolada (ou com alguns que se integram por interesses comuns), não que faça ponte da organização pensada pela escola (Educador 11).</i></p> <p>3º Momento: Leitura coletiva do texto “Aprender a viver juntos”. TEDESCO, Juan Carlos. Qualidade da Educação e Políticas Educacionais. Brasília: Liber Livro, 2012. P.20-22.</p> <p>Foi solicitado que os educadores lessem o texto coletivamente e depois foram realizadas as seguintes provocações:</p> <p>A partir do texto lido e do conceito de unidade de ação abordado no Projeto Político-Pedagógico da escola, qual o conceito de unidade docente que traduz o trabalho em equipe realizado na escola? Qual a unidade de ação que almejamos? Como podemos (re) construir os espaços de encontros docentes como momentos de articulação do trabalho docente? Como podemos nos integrar as diferentes etapas da Educação Básica nesta unidade de ação?</p>	
--	--

Fonte: Sistematização da autora (2017).

O terceiro e o quarto encontro também tiveram o mesmo planejamento e foram realizados no dia 12 de abril de 2017, sendo um com os educadores do turno da manhã e o outro com os educadores do turno da tarde. Eles tiveram como objetivo identificar as concepções docentes acerca da criança e sua aprendizagem no decorrer das primeiras etapas da Educação Básica a partir do diálogo pedagógico. Para isso, estes dois encontros tiveram como base as práticas

pedagógicas edificadas no contexto escolar e sua relação com a criança e a infância. Estes encontros foram organizados da seguinte maneira:

Quadro 3 - Organização do terceiro e do quarto “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”

Proposta	Síntese do encontro
<p>1º momento: Leitura coletiva do texto “A argumentação sobre integração da Educação infantil aos sistemas de ensino”.</p> <p>NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Fundação Orsa, 2011.</p> <p>2º Momento: Questionamentos. Como se dá a transição da criança da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual o conceito que os educadores atribuem ao desenvolvimento infantil e à própria criança nestas primeiras etapas da Educação Básica?</p>	<p>Foi solicitado que os educadores fizessem grupos de seis componentes. Cada grupo recebeu o plano de estudos de cada ano ou etapa para ler e discutir. Após, cada grupo destacou quais os objetivos dos respectivos planos estudados poderiam ser abordados no decorrer da Educação Infantil e dos anos iniciais de forma integrada. Além disso, foi solicitado que cada grupo elaborasse um desenho a partir da seguinte temática: “A partir do que temos discutido qual a criança que queremos ver na nossa escola?”.</p>

Fonte: Sistematização da autora (2017).

O quinto e o sexto encontro também tiveram o mesmo planejamento e foram realizados no dia 3 de maio de 2017, sendo um com os educadores do turno da manhã e o outro com os educadores do turno da tarde. Eles tiveram como objetivo refletir acerca das influências das políticas públicas educacionais no desenvolvimento das práticas pedagógicas edificadas no decorrer da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista os documentos legais que balizam estas primeiras etapas da Educação básica. Para isso, os encontros foram fundamentados a partir dos conhecimentos dos educadores acerca

destas políticas públicas educacionais e as relações que eles estabeleciam entre elas e o “chão da escola”, tendo em vista o processo de construção e implementação das mesmas neste contexto. Estes encontros foram organizados da seguinte maneira:

Quadro 4 - Organização do quinto e do sexto “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”

Proposta	Síntese do grupo de diálogo
<p>1º momento: Foi solicitado que o grupo fizesse um círculo e que ficasse um de costas para o outro. Cada um teve que massagear o outro, fazendo nele aquilo que gostaria que fizessem com ele.</p> <p>2º momento: Leitura coletiva do texto “Educação Infantil na nova versão da Base Nacional Comum Curricular”.</p> <p>Fonte: <http://juntospelaeducacao.com.br/educacao-infantil-na-nova-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>.</p> <p>Leitura coletiva do texto: “A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017. (p. 49-51).</p> <p>3º Momento: Questionamentos.</p> <p>De que forma são discutidas e viabilizadas estas políticas públicas no contexto escolar? Como se dá a transição da criança da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Como concebemos o desenvolvimento infantil e qual o conceito que atribuímos à própria criança nestas primeiras etapas da Educação Básica? Quais as estratégias didático-pedagógicas que construímos para promover o desenvolvimento infantil em cada etapa da Educação Básica? Elas respeitam o tempo de aprendizagem de cada criança?</p>	<p>Foi solicitado que os educadores elaborassem um texto coletivo avaliando os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos realizados.</p>

Fonte: Sistematização da autora (2017).

A partir desta organização, esta pesquisa discorreu sobre a constituição de uma unidade pedagógica acerca do processo de desenvolvimento infantil durante as primeiras etapas da Educação Básica, analisando a participação dos educadores neste processo educacional no âmbito das políticas públicas. Para tanto, a escola é compreendida como fundamental no processo de legitimar os direitos sociais e necessita, portanto, da participação docente na implementação das políticas públicas que fomentam a educação básica através de práticas reflexivas.

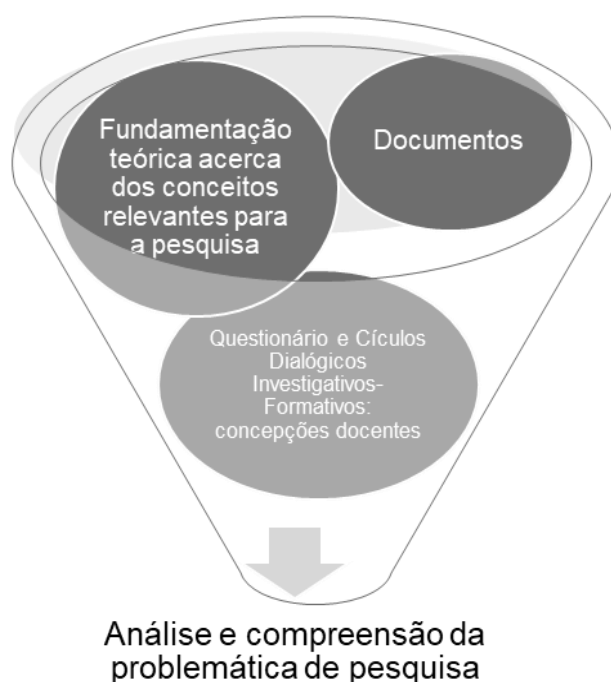
2.4 FONTES DE DADOS E SUA TRIANGULAÇÃO

Em uma pesquisa-ação, a utilização de diversos métodos e fontes de coleta de dados possibilita uma melhor análise e interpretação dos mesmos, tendo em vista um olhar mais amplo e complexo acerca da problemática de pesquisa. Neste sentido, há um enriquecimento das compreensões e interpretações feitas sobre o objeto de estudo, dando origem às novas dimensões. Desta forma, os dados foram triangulados a fim de se conceber uma reflexão crítica e precisa acerca da realidade do contexto da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Segundo Denzin e Lincoln (2006), a triangulação de dados apresenta várias vantagens, tendo em vista que:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

As fontes múltiplas utilizadas permitiram esta triangulação dos dados e a compreensão dos mesmos a partir do confronto entre as interpretações edificadas por mim enquanto pesquisadora e as evidências documentais, tendo em vista também as concepções dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa. Por meio desta técnica, há a possibilidade de se estabelecer uma interlocução entre os elementos que compõem a investigação, como pode ser evidenciado na Figura 2.

Figura 2 – Articulação entre as fontes de dados



Fonte: Sistematização da autora (2017).

As fontes da pesquisa foram provenientes do contexto e dos sujeitos colaboradores, tendo em vista às suas respectivas relações com a problemática de pesquisa a fim de possibilitar a identificação e interpretação dos processos teórico-metodológicos convergentes que compõem a mesma. A combinação de dados qualitativos através desta convergência de interpretações e análises possibilitou a construção de novas relações com os saberes e fazeres pesquisados, perpassando por uma construção de conhecimento fundamentada por diferentes perspectivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a colaboração de vários sujeitos da pesquisa.

Assim, a triangulação dos dados abarca a compreensão dos conceitos, concepções e prerrogativas legais acerca do desenvolvimento infantil no decorrer da transição entre a Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco as práticas pedagógicas que fomentam este processo. O processo de triangulação destes dados perpassou pela formação docente que constituiu esta

pesquisa, buscando a constituição de um conhecimento pedagógico compartilhado no contexto escolar.

2.5 ABORDAGEM PARA A ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

A fim de analisar os dados, utilizou-se a análise de conteúdo que segundo Bardin se constitui a partir de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2016, p. 42).

Esta análise acerca dos elementos teóricos, metodológicos e legais a serem considerados nesta pesquisa perpassou pelas três etapas que Bardin (2016) aponta como necessárias: a pré-análise, que consiste na organização dos materiais que fundamentarão a pesquisa; a descrição analítica, que consiste no aprofundamento desta revisão dos documentos balizadores da pesquisa a partir das hipóteses e referenciais teóricos que a fundamentam; e a interpretação referencial, que consiste no desvelamento crítico e reflexivo acerca do material organizado e revisado sobre a temática da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

No contexto desta pesquisa, a fase da pré-análise constituiu-se da organização dos materiais legais, metodológicos e pedagógicos que fundamentam a temática da pesquisa e a prática pedagógica do contexto onde se a pesquisa foi realizada. Além destes aportes teóricos, os dados coletadas no questionário inicial, nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e durante a observação participante de forma natural constituíram este processo inicial de análise. As respostas dos sujeitos aos questionários, as falas do grupo de diálogo, os elementos observados nestes momentos e os registros destes grupos (atas, fotos, mapas conceituais, desenhos, plano de estudo comum à EI e aos anos iniciais do EF e avaliação dos grupos) serviram como base para que fossem selecionadas categorias temáticas para o estudo e suas subcategorias.

Para isso, esta etapa compreendeu a leitura flutuante (BARDIN, 2016) para que os objetivos da pesquisa fossem formulados, as hipóteses fossem construídas e reconstruídas e para a definição do campo de pesquisa, que se caracteriza em torno do desenvolvimento infantil no decorrer da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na fase da descrição analítica, estes materiais previamente organizados foram submetidos a um estudo mais aprofundado, possibilitando a escolha de unidades de codificação, de classificação e de categorização, agrupando os dados de acordo com suas características em comum, com os termos utilizados em mais uma fala ou nos mapas mentais sobre unidade de ação, com as representações de conceitos nos desenhos, com as expressões nas fotos, com o sentido das palavras e a partir da união das informações a partir de uma esquematização para estabelecer relações entre os acontecimentos para ordená-los. A partir deste passo, foi feita uma classificação da forma com que as categorias se expressaram nos registros analisados, a fim de confirmar ou não as categoriais delineadas preliminarmente com base nos aportes teóricos e nos questionários iniciais.

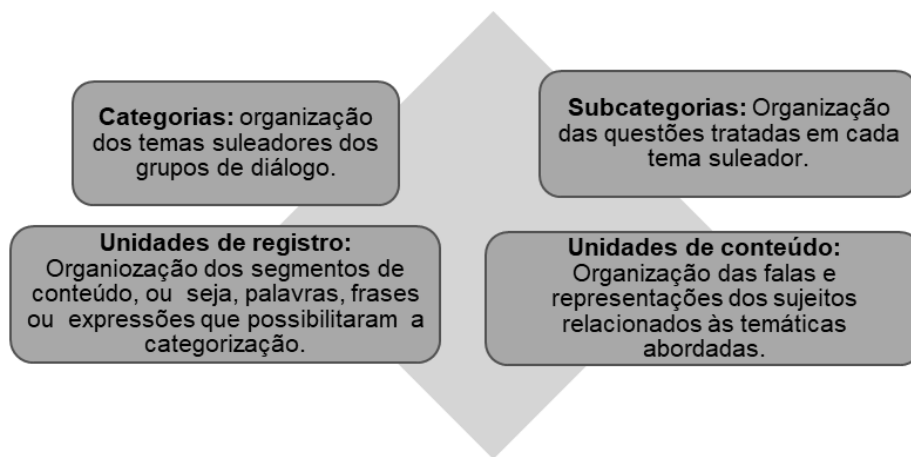
Bardin (2016) destaca que estas categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*, ou seja, a partir dos aportes teóricos iniciais ou após a coleta de dados. Neste caso, as categorias foram definidas *a priori* a partir dos dados provenientes do questionário inicial e dos fundamentos teóricos e legais sobre a temática abordada antes da coleta de dados em si, sendo redefinidas posteriormente a partir da coleta de dados feita por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

Na fase da interpretação referencial, foi realizada uma interpretação dos dados a partir das categorias e subcategorias definidas, tendo em vista “[...] a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162), a fim de desvelar os conteúdos que compõem os dados por meio da fundamentação ofertada pelo estudo dos marcos teóricos e legais que corporificam a pesquisa. Este processo levou à análise dos conceitos e práticas pedagógicas inerentes aos dados coletados, estando presentes nas falas, nos desenhos, nas imagens e nas ações dos sujeitos no contexto escolar. Nesta perspectiva de análise, Bardin (2016) considera que:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão (BARDIN, 2016, p.133).

Esta representação e a transformação dos dados coletados estão organizadas com base em quatro tópicos para a elaboração da análise de conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (Figura 3):

Figura 3 - Tópicos para elaboração da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).



Fonte: Sistematização da autora a partir de Bardin (2016).

A partir destes tópicos, os quadros 4, 5, 6, 7, 8 e 9 apresentam a organização da análise de conteúdo dos dados coletados a partir de cada categoria e suas subcategorias:

Quadro 5: Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Políticas Públicas Educacionais”

(continua)

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Políticas Públicas Educacionais	Acesso e nível de conhecimento dos educadores	<ul style="list-style-type: none"> Na maioria das vezes o acesso se dá fora da escola, por meio de notícias ou do próprio interesse dos educadores em conhecê-las.

Quadro 5: Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Políticas Públicas Educacionais”

(conclusão)

	Participação dos atores do contexto escolar na construção das mesmas	<ul style="list-style-type: none"> • As políticas públicas vêm do macro para o micro, de “cima para baixo”, com pouca participação do contexto escolar na sua elaboração.
	Implementação no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Não se pode implementar aquilo que não se conhece ou reflete, necessitando que se constitua um espaço-tempo para este processo dentro do contexto escolar.

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Quadro 6 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Educação Infantil”

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Educação infantil	Concepção de criança e desenvolvimento infantil nesta etapa	<ul style="list-style-type: none"> • A criança é um sujeito ativo e reflexivo, que deve ser vista como um ser humano que está se desenvolvendo e que tem uma bagagem cultural, social e histórica que deve ser levado em conta no processo de ensino- aprendizagem. Ela se desenvolve a partir de estímulos que respeitem sua faixa etária, seus direitos, limites e possibilidades. • As famílias necessitam ser conscientizadas da importância desta etapa para o desenvolvimento infantil.
	Eixos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • A educação infantil necessita promover o desenvolvimento de habilidades básicas para que a criança se desenvolva integralmente, desde que não antecipe conteúdos e habilidades próprias aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que perpassa por brincadeiras que a ajudem a atribuir sentido e significado às suas construções.
	Transição para o Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • É necessário que a escola construa coletivamente estratégias para este processo de transição, definindo o que é próprio para ser desenvolvido na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental, sem que haja uma antecipação de conteúdos e do processo de alfabetização.

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Quadro 7 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Anos iniciais do Ensino Fundamental”

(continua)

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Anos iniciais do Ensino Fundamental	Inserção da criança no Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de alfabetização requer uma prática lúdica e processual, não se esquecendo de que a criança traz consigo conhecimentos prévios que devem ser aproveitados. • As famílias necessitam compreender que a alfabetização é

Quadro 7 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Anos iniciais do Ensino Fundamental”

(conclusão)

		processual e que o tempo da criança deve ser respeitado;
	Processo de maturação da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas crianças não têm maturidade para desenvolver certas habilidades e compreender certos conteúdos, devendo-se elaborar estratégias para que haja um desenvolvimento contínuo e que respeite estas limitações.
	Desenvolvimento infantil articulado entre os anos iniciais (1º ao 5º ano)	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma fragmentação entre o eixo de alfabetização (1º ao 3º ano) e o 4º e 5º ano, necessitando haver uma maior integração entre os anos para que o desenvolvimento da criança seja integral.

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Quadro 8 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Infância”

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Infância	Falta de estrutura física da escola e atendimento de profissionais de outras áreas para a infância	<ul style="list-style-type: none"> • A escola não dispõe de um espaço físico atrativo às crianças e que possibilitem um maior aproveitamento da infância. • Não há uma rede de atendimento com profissionais de outras áreas para que haja um atendimento adequado para as necessidades de cada criança.
	De criança a aluno: quando termina a infância na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Ao inserirem-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algumas práticas lúdicas são abruptamente interrompidas, esvaziando-se do direito e a necessidade que a criança tem à brincadeira; • Certas responsabilidades são atribuídas às crianças sem que haja uma preparação dela para isso.

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Quadro 9 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Práticas pedagógicas”

(continua)

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Práticas pedagógicas	Relação entre as primeiras etapas da Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> • As práticas da EI e do EF são específicas para cada etapa, mas necessitam ser integradas pela ludicidade e conceber a importância de uma etapa para a outra.
	Ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento infantil integrado às necessidades da criança	<ul style="list-style-type: none"> • As ações pedagógicas não podem ser esvaziadas pela priorização dos conteúdos, pois necessitam transcendê-los e compreenderem a necessidade de práticas que promovam desenvolvimento infantil.

Quadro 9 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Práticas pedagógicas”

(conclusão)

	A unidade de ação bilaquiana se faz a partir da formação e reflexão coletiva	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as etapas e modalidades da escola (Educação Infantil, Anos iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal, EJA e Classe Especial) precisam estar integradas para que não haja uma fragmentação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. • A unidade de ação se dá na reflexão coletiva, mas quando cada professor atua em sua sala de aula ela deixa de existir.
--	--	--

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Quadro 10 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo- Formativos a partir da categoria “Formação de professores”

Formação permanente de professores	Construção de espaços de formação permanente e	<ul style="list-style-type: none"> • A formação é um direito de todo educador e podemos utilizar as reuniões pedagógicas como espaço-tempo de diálogos formativos. A reflexão acerca das práticas educativas possibilita uma qualificação da ação pedagógica e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil.
	Relação teórico-prática fundamentada pelo contexto escolar e os elementos pedagógicos, metodológicos e legais	<ul style="list-style-type: none"> • Os educadores podem e precisam construir seus próprios aportes teóricos a partir do processo de ação-reflexão-ação de suas práticas, corporificando-as com os fundamentos pedagógicos, metodológicos e legais

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Neste sentido, as unidades de contexto serão apresentadas no decorrer de cada capítulo a fim de articulá-las com os pressupostos teóricos da pesquisa.

2.6 PRODUTO DA PESQUISA: CADERNO DIDÁTICO COM ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional abrange uma organização curricular fundamentada legalmente na qual possibilita que profissionais atuantes em contextos educativos, sejam eles escolares ou não escolares, possam construir propostas de intervenção nestes espaços-tempo, a fim de refletir e promover movimentos nestes contextos. Neste sentido, a

Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, prevê a produção de um trabalho final de curso que transcenda a escrita da dissertação e que tenha uma relação efetiva com os problemas reais do contexto no qual o profissional-aluno atua.

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (BRASIL, 2009, p. 21).

Além disso, o Plano Pedagógico de Curso (PPC) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM vai ao encontro desta proposição, determinando que: “O trabalho final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo; material didático/midiático; projeto ou plano de trabalho de intervenção em contexto educativo, outro desde que corrobore com os princípios e objetivos do curso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015, p. 24).

A partir destas amplas possibilidades de produtos que sintetizam a finalização do curso e, conseqüentemente, da pesquisa, os dados foram analisados e deram origem a um produto que integra a temática central desta pesquisa: o processo de desenvolvimento infantil, tendo em vista as práticas edificadas nas primeiras etapas da Educação Básica (EI e EF) no âmbito da unidade de ação pedagógica no contexto bilaquiano. Durante um dos grupos de diálogo foi feita a sugestão de que os educadores atuantes na Educação Infantil (pré-escola), nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Classe Especial, construíssem um caderno didático como demarcador de um processo de construção da unidade de ação bilaquiana.

O processo de reflexão e diálogo compartilhado que ocorreu ao longo da pesquisa deu início às novas possibilidades pedagógicas no âmbito da interlocução entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O caderno didático consiste num elemento culminante dos saberes pedagógicos compartilhados que foram construídos no decorrer das discussões propostas. Este conhecimento proveniente de uma ação dialógica traz consigo a possibilidade de organização de novas práticas educativas que vislumbrem as reais necessidades da criança para o seu pleno desenvolvimento, abarcando todas as esperas culturais, sociais, afetivas e motoras que constituem este processo.

O caderno didático contém estratégias traduzidas em atividades que visam possibilitar o desenvolvimento integral e contínuo da criança, ressaltando a importância do desenvolvimento de habilidades básicas para um processo de ensino-aprendizagem que contemple as necessidades reais deste sujeito. Anteriormente, a proposta de produto se baseou na organização de um programa de formação permanente na escola, mas esta reestruturação foi organizada por outra educadora da escola, necessitando que houvesse uma alteração do produto e indo ao encontro da sugestão da construção de um caderno didático apresentada pelos educadores.

Diante disso, o grupo de educadores se organizou para estruturar um caderno didático do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, estruturado a partir de práticas educativas realizadas por eles e que possibilitam a transposição de conteúdos por meio do desenvolvimento de habilidades básicas da criança. Sendo assim, as práticas fundamentam a teoria a partir de uma reflexão conjunta e da organização de um trabalho docente colaborativo sobre os aspectos relevantes para o desenvolvimento da criança. Este produto será divulgado em formato digital e impresso para os educadores e para todos aqueles que tiverem interesse em conhecer as práticas bilacianas para promover o desenvolvimento infantil de forma integrada. Ele ainda está em construção, pois demanda um trabalho coletivo de avaliação das atividades propostas e por isso será apresentado nos anexos apenas o croqui dele (Apêndice B).

O caderno didático segue a seguinte estrutura:

- 1) Prefácio: Texto preliminar escrito pela orientadora desta pesquisa, apresentando de forma geral e breve o conteúdo, os objetivos e o contexto o qual o do caderno didático foi produzido;
- 2) Artigo sintetizando a pesquisa: Texto organizado a partir da dissertação proveniente desta pesquisa, colocando os principais aspectos ressaltados pelos sujeitos/educadores e dialogando-os com os pressupostos teóricos, legais e metodológicos do desenvolvimento infantil;
- 3) Objetivos: Sistematização dos objetivos para o desenvolvimento infantil traçados pelo grupo a partir do estudo dos planos de ensino da Educação Infantil (pré-escola), da Classe Especial e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentados pelas Diretrizes Curriculares para a Educação infantil (BRASIL, 2009) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).
- 4) Estratégias para o desenvolvimento infantil e as transições nas primeiras etapas da Educação Básica: Apresentação de ações estratégicas que possibilitem a constituição da unidade de ação docente no contexto escolar das duas primeiras etapas da Educação Básica, tendo em vista as transições existentes no decorrer delas.
- 5) Propostas de atividades: Apresentação das atividades propostas pelos educadores, partindo do modelo organizado pelo grupo durante os grupos de diálogo.

Quadro 11 - Organização do caderno didático

(continua)

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO
<p>1. Nome da atividade:</p> <p>2. Professoras que estão propondo a atividade: (colocar a formação do (a) professor (a) de forma resumida ao lado do seu nome. Exemplo: Nathana Fernandes- Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.).</p> <p>3. Apresentação da atividade: parágrafo curto que resuma a atividade para que o leitor tenha uma</p>

Quadro 5 - Organização do caderno didático

(conclusão)

noção inicial acerca dela.

4. Objetivos da atividade (o que a criança será capaz de fazer a partir desta atividade):

5. Conteúdos abordados na atividade:

6. Materiais necessários para a atividade:

7. Desenvolvimento: passo a passo da atividade.

8. Variantes (variações de acordo com cada faixa etária da criança): salientar as diferentes formas de realização da atividade em etapas/ anos distintos. Caso ela possa ser realizada da mesma maneira com todas as faixas etárias, este espaço poderá ficar em branco.

9. Avaliação: como as crianças serão avaliadas no decorrer das atividades, quais os critérios utilizados nesta avaliação.

Finalização: relevância/importância da atividade para o desenvolvimento da criança.

Fonte: Sistematização da autora (2017). ~

Este produto se constituiu de um processo de reflexão compartilhada e dialógica, tendo em vista um contexto de práticas educativas organizadas numa unidade de ação, o que requer um estudo detalhado sobre os elementos que a constituem e o desenvolvimento infantil no decorrer da Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta direção, serão apresentados a seguir os fundamentos teóricos, metodológicos, legais e práticos que constituem o processo de ensino-aprendizagem numa escola a partir da ação pedagógica dialógica, estruturada a partir da pesquisa *com* a escola e não somente *sobre* a escola.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo busca atender ao objetivo específico de compreender as influências das políticas públicas educacionais no desenvolvimento das práticas pedagógicas edificadas no decorrer das primeiras etapas da Educação Básica, tendo em vista os documentos legais que balizam a mesma. Para tanto, é importante trazer os elementos que compõem estas políticas e como elas subsidiam as práticas pedagógicas.

As políticas públicas educacionais balizadoras das primeiras etapas da Educação Básica apontam estratégias e diretrizes que tem o intuito de possibilitar a aprendizagem da criança no decorrer do seu percurso no contexto escolar. Desta forma, ela constitui-se como sujeito suleador destas novas proposições legais a fim de que se possibilite a sua formação integral.

Essas ações constituem a viabilização destas políticas públicas no âmbito das práticas pedagógicas. Para compreender esse conjunto de ações necessita-se entender como ocorre o seu processo de implementação, tanto do ponto de vista do professor regente, quanto professor gestor (CAMPOS, 2010). Por isso, é necessário que a escola se constitua como um espaço de discussões acerca dos referenciais analíticos das políticas públicas educacionais, através de uma articulação epistemológica que busque compreender a historicidade das mesmas. Esta análise das políticas públicas educacionais deve conceber a ação do sujeito como essencial para a compreensão das políticas e o processo complexo que abarca sua constituição, implementação e análise.

Para tanto, os gestores necessitam viabilizar o processo de tornar esses documentos legais vivos dentro do contexto escolar, possibilitando o conhecimento desses e a interlocução entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que uma etapa influencia na ocorrência da outra, bem como no desenvolvimento da criança de forma contínua e indissociável, pois:

[...] o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino traz implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, no sentido de serem conduzidas a repensar concepções, revendo práticas e adequando posições com base nas novas relações que se estabelecem na educação (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.45).

Nesse sentido, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), tornou obrigatória a matrícula de crianças na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, permanecendo no contexto escolar até os dezessete anos de idade. Em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE)¹² (BRASIL, 2014), com o auxílio técnico e financeiro da União, estabelecendo primeiramente a seguinte meta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9).

Devido a estas prerrogativas legais, o IEEOB passou a ofertar três turmas de pré-escola (Nível A) a partir de fevereiro de 2016, a fim de contemplar esta ampliação da oferta de Educação Infantil. Mas, não foi realizada nenhuma adaptação curricular, metodológica ou física para a recepção destas crianças na escola, evidenciando os riscos em relação à qualidade desta oferta. Em relação a isto, a sétima meta do PNE prevê “[...] fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, p. 10).

Para isso, é preciso organizar espaços para discutir e organizar esta inserção da criança na escola para que este processo não ocorra de forma abrupta e, conseqüentemente, prejudique o seu desenvolvimento no âmbito de suas necessidades específicas. O respeito à infância não deve se deter somente à Educação infantil, mas perpassar sua trajetória escolar até os anos iniciais do Ensino Fundamental, não dicotomizando o sujeito-criança e o sujeito-aluno.

¹² O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Desta forma, em relação à legislação que baliza a Educação Básica, em maio de 2005, a Lei nº 11.114/05 (BRASIL, 2005) alterou o Art. 6º da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), tornando obrigatória a matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Em fevereiro de 2006 a Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006) alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos no 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação a esta etapa da Educação Básica, a quinta meta do PNE (BRASIL, 2014) almeja “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10).

A inserção da criança de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental é demarcada pelo início do ciclo da alfabetização, o que requer uma preparação para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra sem desconstruir hábitos e aprendizagens específicos da Educação Infantil, dependendo, assim, da forma como essa transição é construída no contexto escolar por meio das práticas pedagógicas. Para isso, é importante atentarmos para as especificidades de cada etapa no âmbito da construção destas ações pedagógicas que contemplam o desenvolvimento da criança.

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009)¹³ fortaleceram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, trazendo a centralidade na participação da criança no processo de construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades básicas. Elas orientam as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares desta etapa. Para tanto, elas adotam o seguinte conceito de criança:

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, 2010, p. 12).

¹³ As DCNEI foram fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009).

Em relação ao Ensino Fundamental e ao desenvolvimento infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos¹⁴ (BRASIL, 2010) constituem o documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem nesta etapa. Como eixos norteadores no contexto escolar, elas traçam os seguintes princípios: a) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) Princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais. Estes princípios devem estar articulados à concepção de criança abordada pelas DCNEI (BRASIL, 2009), visto que há uma necessidade de interlocução destes conceitos e práticas relacionados à infância, pois a criança não deixa de ser criança ao inserir-se no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, as propostas pedagógicas das escolas no âmbito desta transição da criança entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem “[...] 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, 2010, p. 30).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013)¹⁵, discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁶, orientaram o planejamento destas ações pedagógicas no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. Cada etapa e modalidade de ensino

¹⁴ Instituídas pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010).

¹⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 e o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

¹⁶ O Conselho Nacional de Educação é instituído pela Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 1995).

apresentam diretrizes curriculares próprias ao seu contexto, buscando promover a equidade de aprendizagem e visando:

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Ao encontro destas bases comuns no processo de ensino-aprendizagem, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, aponta no Parágrafo 1º do Art. 29 a ludicidade como um elemento indispensável neste processo de transição:

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirá para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (BRASIL, 2010, p. 8).

Em relação ao histórico da Educação Infantil, essa etapa é concebida ora preparatória para o Ensino Fundamental e ora assistencialista (NUNES, 2012). Necessita-se dissociar essa ideia e criar uma identidade para a Educação Infantil, pensando criticamente o cotidiano como espaço em que os alunos construam conhecimento e desenvolvam competências e habilidades que serão necessárias ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, os níveis de qualidade da educação perpassam também pela qualificação das ações pedagógicas que ocorrem no contexto escolar, a fim de garantir resultados positivos. Isso se dá por meio da garantia de um espaço-tempo de formação docente e a promoção do conhecimento pela escola e reflexão sobre o mesmo acerca das políticas públicas educacionais que balizam a Educação Básica, promovendo discussões sobre elas.

Neste sentido que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) traz a articulação entre planejamento, gestão pedagógica e currículo por meio

da proposição da sistematização do ensino na Educação Básica no âmbito da discussão compartilhada. Além disso, ela orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico sob a perspectiva da diversidade, das particularidades e dos contextos específicos de cada escola. Para isso, é importante que ela tenha autonomia para traçar estratégias e promover um processo de ensino-aprendizagem constituído de sentidos e significados provenientes das ações conscientes dos educandos.

As políticas públicas educacionais têm efetivado várias mudanças no contexto escolar: algumas já implementadas e outras ainda em processo, como é o caso da BNCC. Faz-se necessária, no entanto, a reflexão acerca do conhecimento que os educadores têm sobre as reorganizações escolares propostas por elas. A qualificação da formação dos educadores que atuam nas primeiras etapas da Educação Básica torna-se cada vez mais emergente, principalmente no que se refere à implementação das leis já citadas, no ensejo de que seja elaborada e efetivada uma unidade de ação que compreenda o processo de desenvolvimento da criança como processual, respeitando as etapas do seu desenvolvimento.

Necessita-se constituir as políticas públicas e os documentos que embasam a prática docente, como PPP e o Regimento Escolar, enquanto elementos vivos na escola, pois, para que eles sejam implementados e viabilizados é preciso conhecê-los, discuti-los e traçar estratégias coletivas para sua efetivação. Essa reflexão pode também reduzir as contradições no contexto escolar, diminuindo a distância entre o que se prevê nos documentos legais e a prática educativa. Sobre essa afirmação é importante destacar que:

A situação real da educação e das escolas é marcada por fortes contradições, que levam frequentemente à existência de um grande fosso entre o discurso político que sustentam e as práticas efetivas. [...]. É sobre essas contradições, sobre esse fosso, que é preciso trabalhar para transformar verdadeiramente a escola, a sociedade, o mundo (CHARLOT, 2009, p. 3).

Em consonância a esta premissa, a maioria dos sujeitos da pesquisa demonstram uma generalização dos seus conhecimentos sobre as políticas, evidenciando a dicotomia entre as políticas públicas e o contexto escolar e a

dicotomia entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os educadores que responderam ao questionário preliminar da pesquisa apontaram que conhecem as políticas públicas que fomentam as etapas da Educação Básica em que atuam, mas que não há um aprofundamento teórico-metodológico acerca da constituição destas políticas. Por isso, assinalaram que sentem a necessidade de discutir as mesmas no contexto escolar.

Este movimento no contexto educacional vai além do poder do Estado, pois deve considerar o contexto escolar, no qual sempre é variável, e os sujeitos deste contexto, que não devem ser espectadores passivos, mas atuantes no processo de construção da base legal educacional. A educação, enquanto política pública de corte social deve ser concebida e discutida em sua base, ou seja, na escola e por seus protagonistas. Nesta perspectiva, é importante considerar que:

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HÖFLING, 2001, p. 35).

Para que as interferências do estado capitalista sejam desveladas e discutidas no contexto escolar, reitera-se ser necessário que as instituições organizem, constantemente, espaços de diálogo entre os educadores. A construção de diálogos fundamentados sobre as políticas públicas educacionais no contexto escolar requer uma compreensão do conceito, articulando-o com a *práxis* educativa. Além disso, elas não podem ser definidas de forma terminal, mas do ponto de vista do processo de constante (re) elaboração e (re) implementação das mesmas, tendo em vista os elementos constituintes do contexto educacional como variantes na perspectiva da organização dos sujeitos que o constituem. Sendo assim, as políticas públicas educacionais caracterizam-se como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro

(variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Em relação à compreensão e implementação destas políticas, Ball e Mainardes (2011) destacam a abordagem do ciclo de políticas como forma de compreender estes programas e ações tendo em vista a inter-relação entre contextos e a totalidade dos mesmos. Na perspectiva pluralista, a política deve ser compreendida a partir da multiplicidade de origens e dos contextos que estão articulados a elas. A análise de programas e políticas possibilita a compreensão dos fatores que os levam a ser configurados de cada maneira, o que requer uma análise cognitiva que desvele os valores, ideias e representações que constituem os estudos delas.

O contexto das políticas educacionais está diretamente integrado ao contexto das políticas públicas, estabelecendo uma relação com o processo de gestão escolar. Para que esta relação tenha coerência e qualidade, os educadores necessitam participar de um processo de corporificação das intenções destas políticas. A delimitação de metas e de objetivos por meio de ações construídas de forma compartilhada no contexto escolar constitui-se como uma ação estratégica para a construção do protagonismo docente na legitimação das políticas públicas educacionais. Neste sentido, as falas dos sujeitos da pesquisa condizem com esta necessidade de gestão, construção e implementação destas políticas públicas educacionais de forma articulada, como podemos ver nos quadros a seguir que apresentam a análise:

Quadro 62 - Análise na perspectiva da categoria “Políticas Públicas Educacionais”

(continua)

Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Acesso e nível de conhecimento dos educadores	<ul style="list-style-type: none"> Na maioria das vezes o acesso se dá fora da escola, por meio de notícias ou do próprio 	<p>“[...] não é só o professor lá da educação infantil, é o professor do Ensino Fundamental, é a coordenadora, a diretora, é todo mundo. É uma questão institucional também” (Educador 2).</p>

Quadro 72 - Análise na perspectiva da categoria “Políticas Públicas Educacionais”

(conclusão)

	Interesse dos educadores em conhecê-las.	
Participação dos atores do contexto escolar na construção das mesmas	<ul style="list-style-type: none"> As políticas públicas vêm do macro para o micro, de “cima para baixo”, com pouca participação do contexto escolar na sua elaboração. 	<p>“Até porque a teoria, assim como algumas políticas, não são feitas por nós. São feitas por pessoas que não estão no âmbito da gente” (Educador 13).</p> <p>“Nós somos sozinhas, nós temos um monte de alunos, temos incluídos, temos isso, isso e isso. A gente não dá conta de tudo. Esse país das maravilhas que eles querem aqui. Ai que lindo, vamos fazer um portfólio da educação infantil. Né, então é bonito, é perfeito, é legal, mas eu não vejo viabilidade” (Educador 1).</p> <p>“[...] a gente sentia que tinha que defender a nossa prática e para isso a gente viu que no PPP o que tinha era apenas uma citação, não tinha uma proposta. Não adianta, a gente criticava aquela listagem de conteúdos, aquela plano de trabalho que tinha. A gente não queria mais aquilo, daquela forma, também tinha outra visão. A gente cresceu, ai começou a ter um outro olhar. Mas pra também mudar simplesmente, tinha que provar porque que é importante mudar, então a gente teve que construir a proposta pedagógica e isso levou um tempo”(Educador 17).</p>
Implementação no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> Não se pode implementar aquilo que não se conhece ou reflete, necessitando que se constitua um espaço-tempo para este processo dentro do contexto escolar. 	<p>“A gente acaba não fazendo isso que a gente está fazendo agora, discutindo, por falta de tempo, por falta de até de vontade” (Educador 2).</p> <p>“No seguinte sentido: as políticas públicas no Brasil, elas são baseadas nas políticas públicas de primeiro mundo. Só que nos países de primeiro mundo existe este cuidado desde a fase gestacional da mãe. E dai tu vai num pediatra e ele identifica que a criança tem um problema que tipo, não desenvolveu a linguagem no tempo certo, que não esta desenvolvendo a parte motora adequadamente, para isso se faz todo um trabalho. Ai entra o lado assistencial com toda uma infraestrutura. Brasil não tem nada disso”(Educador 1).</p> <p>“Mas por isso que são importantes estes círculos de conversa” (Educador 4).</p>

Fonte: Sistematização da autora (2017).

As falas retrataram a fragilidade da relação entre as políticas públicas educacionais e o contexto escolar, destacando o hiato que há entre a construção e a implementação delas. A diminuição deste distanciamento se dá a partir da discussão acerca das prerrogativas legais da prática educativa e dos documentos que estruturam e fundamentam a ação pedagógica da escola, como o PPP e o regimento escolar, pois ele “[...] é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2004, p. 153).

Sendo assim, as políticas públicas educacionais precisam estar articuladas a estes documentos para torná-los vivos no contexto escolar, ampliando a participação e a “voz” da escola nestas questões. O processo de gestão escolar constitui a organização das práticas para atender ao PPP, pois ele é um instrumento de gestão. Para isso os educadores precisam participar ativamente deste processo e, principalmente, estabelecer uma relação dialógica e reflexiva com estes fundamentos legais e metodológicos por meio da cultura do debate reorganizacional da práxis escolar, pois “[...] convém instalar uma práticas de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão pública dos compromissos e dificuldades” (LIBÂNEO, 2004, p. 235).

As falas destacaram a necessidade desta interlocução para que se perceba delimitação da implementação de algumas políticas educacionais, tanto do ponto de vista da falta de recursos financeiros e pessoais, quanto em relação à disparidade entre o contexto escolar idealizado nelas e o contexto escolar real. Há diversos fatores que interferem neste distanciamento de realidade, pois numa escola estadual com cento e quinze anos de existência, como é o caso do IEEOB, há muitas nuances que provocam este hiato apontado pelos professores.

A escola que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico, Curso Normal-Nível Médio e de Aproveitamento de disciplinas, EJA e Classe Especial, mas os recursos direcionados a ela não contemplam a magnitude de sua atuação, além de não ter estrutura física adequada para ela, necessitando e aguardando uma reforma prometida pelo Estado. Além disso, não há uma equipe

de profissionais estável, pois muitos migram de escolas em pouco tempo, o que dificulta na organização de um grupo de trabalho unificado. Neste sentido “[...] é fundamental, associado à ideia de jornada em tempo integral, se avance para a figura do professor com dedicação exclusiva à escola [...], valorizando-se aqueles profissionais que constroem sua carreira em uma escola” (PINTO, 2008, p. 69).

Neste sentido, o caderno didático apresenta-se como um elemento que surge para alavancar as práticas pedagógicas construídas pelos educadores da escola, a fim de potencializar a construção destas interlocuções entre políticas públicas educacionais, práticas escolares e desenvolvimento infantil.

Mesmo com tantas adversidades, é preciso que estes profissionais, educadores construtores da ação pedagógica, sintam-se parte deste contexto e compreendam a dimensão política e específica das políticas públicas educacionais, assim como as ações e programas que elas preveem devem compreender a realidade da escola, não somente a utilizando como indicadores de avaliação. A qualificação da prática educativa constitui-se desta relação, que “[...] refletir sobre as características deste microsistema significa, portanto, interrogar-se também sobre as características qualitativas de níveis sistêmicos mais amplos e sobre as relações que elas têm com a situação individual observada” (CIPOLLONE, 2014, p. 42).

A escola precisa apropriar-se das ferramentas de planificação das políticas públicas e utilizá-las no seu cotidiano através de um processo de gestão escolar que articule o planejamento educacional, os objetivos e metas traçadas, o processo didático-metodológico e a avaliação como elementos essenciais para integração de políticas e práticas educacionais. O Estado também deve se apropriar dos elementos reais que constituem a escola para que as políticas sejam de fato viabilizadas neste contexto e, conseqüentemente, para que haja a qualificação do processo educativo. Diante disso, considera-se que:

A qualidade é participativa e negociada. E é também transformadora. Buscar melhoria de qualidade significa alcançar um acordo através do debate entre aqueles interessados pela instituição [...]. Nessa direção, ao refletir e avaliar a qualidade do contexto educativo, ao negociar a qualidade, a construímos em um processo participativo, que se constitui para nós em um processo, concomitantemente, formativo (BRASIL, 2015, p. 31).

A formação docente, nesse sentido, necessita ser permanente, sendo apontada como uma necessidade, a fim de discutir e produzir de modo coletivo reflexões acerca da prática, fundamentando-a com os pressupostos legais, metodológicos e teóricos que balizam a Educação Básica. Desta forma, o desenvolvimento infantil não se dará de forma fragmentada e “queimando etapas”, promovendo, assim, uma Educação Infantil com alto nível de qualidade e relacionada aos anos iniciais, valorizando-a como etapa fundamental para a formação da criança como um sujeito integral. Neste sentido, no capítulo a seguir serão apresentados conceitos que fundamentam as concepções docentes acerca do desenvolvimento infantil no que tange a transição entres estas primeiras etapas da Educação Básica.

4 AS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA

Este capítulo busca atender ao objetivo específico de identificar as concepções docentes acerca da criança e o seu desenvolvimento no decorrer das primeiras etapas da Educação Básica, tendo em vista os elementos que constituem o processo de transição escolar entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A educação escolar é constituída pela Educação Básica¹⁷ - a qual contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio- e pelo Ensino Superior. Assim, a Educação Infantil caracteriza-se como a primeira etapa, tendo como intuito o “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 137). Neste sentido, esta etapa caracteriza-se por um espaço-tempo de infâncias que instiga o desenvolvimento humano integral de maneira intencional, bem como a formação de crianças conscientes de seu papel como cidadãs e de seu pertencimento ao mundo, atuando como sujeitos ativos e reflexivos neste espaço.

Considerando a criança como uma cidadã de direitos, esta também é um sujeito histórico que transforma e constrói sua realidade, assim como Faria (2012) aponta, pois:

Sua história se constrói também com seus pares, produzindo e partilhando uma cultura da infância, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão de realidade, que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo (FARIA, 2012, p. 05).

Para tanto, as práticas pedagógicas na Educação Infantil têm em vista a importância da integração da criança com o meio social, assumindo o papel de transformador desse meio. Esta integração constitui-se de ações participativas,

¹⁷ Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica, na Seção II através dos artigos 29, 30 e 31 nos quais preveem a composição deste nível escolar.

momentos de “faz de conta”, reflexões e interações socioculturais em diferentes tempos e espaços para que os sujeitos-crianças construam conhecimento de maneira interativa e crítico-reflexiva.

Esta construção de saberes perpassa pelos conhecimentos prévios dos alunos, tendo-os como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Sendo assim, Freire aponta que:

[...] a participação do aluno não deve ser vista de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento ao outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando (FREIRE, 1991, p. 83).

A constituição de aprendizagens significativas necessita que a criança se mobilize internamente no decorrer deste processo. Desta forma, os sujeitos-crianças relacionam os novos conhecimentos com os que elas já estão apropriadas utilizando as ferramentas que já possuem para este processo. Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), esta relação de saberes almeja “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2009, s/p).

Este ser pensante e cidadão é instigado a fazer a leitura do mundo de forma com que suas ações deem significado aos conhecimentos que ele constrói, perpassando pelo desenvolvimento da curiosidade, criatividade, do despertar de descobertas inquietantes, do senso crítico, da autonomia e das vivências com o grupo.

Nesta etapa, a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem, pois ele é edificado por meio das intervenções que esta realiza no tempo e espaço que decide estar presente e das relações vivenciadas por ela. Desta forma, a Educação Infantil caracteriza-se como uma escola das infâncias, espaço de interações e vivências multifacetadas com caráter dialógico, que propicia a escuta sensível, para

descobertas, criações e recriações, para a diversidade, na qual a criança é agente de conhecimento. Na infância que este sujeito de conhecimento, chamado criança, se desenvolve física e mentalmente, estando plenamente aberta ao aprendizado de novos conhecimentos e experiências de maneira ativa e transformadora, necessitando que este processo perpassasse pela ludicidade.

O brincar trata-se de um instrumento potencial de aprendizagem, sendo fundamental para que a criança edifique o processo de significação do saber, pois possibilita a recriação e transformação do mundo por meio de experiências, descobertas que envolvem a si mesmo e seus pares de forma cooperativa. Somado a isso, a brincadeira traduz a interpretação da criança sobre o mundo e as relações que se estabelecem no meio, expressando os aspectos constituintes do seu cotidiano e construindo novas possibilidades e conhecimentos por meio de uma leitura do mundo concretizada pelo imaginário infantil.

Por isso, a Educação Infantil garante o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento sócio afetivo, físico, intelectual e, ao mesmo tempo possibilitar o avanço na construção do conhecimento, mediante procedimentos didáticos e estratégias metodológicas de caráter lúdico adequado às necessidades de todas as crianças. Para isso, é preciso assegurar a associação do ato de educar ao ato de cuidar¹⁸, pois é preciso entender que esta interlocução consiste num elemento indispensável ao processo educativo nesta etapa. Esta relação está interligada a uma prática que considera as reais necessidades para o desenvolvimento infantil nesta etapa da Educação Básica, como define o Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.º 5/2009):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

¹⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010, apontam o cuidar e educar como eixo suleador para toda Educação Básica: “Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010).

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas de qualidade também são concebidas a partir das necessidades básicas da criança, tendo em vista que ela é o centro do processo de ensino-aprendizagem numa amplitude de dimensões de sua formação. Para tanto, é indispensável que as concepções de criança e infância estejam atreladas às ações pedagógicas, possibilitando o desvelamento e (re) construção das representações sociais¹⁹ estabelecidas sobre estes conceitos. Segundo Fleury (2010), estas representações sociais podem idealizar um modelo de criança que não é vista na sua completude e resultar em um fazer pedagógico que não contemple suas especificidades. Neste sentido, alguns educadores sujeitos da pesquisa apontaram a necessidade de se discutir estes e outros conceitos relacionados à criança e seu desenvolvimento no contexto escolar:

Percebo o desenvolvimento infantil como um todo e não fragmentado, separando a criança do aluno. Embora os níveis tenham suas peculiaridades, este processo precisa ser pensado de forma articulada e contínua, não tendo ruptura entre o tempo de brincar para o tempo de estudar (Educador 1).

O desenvolvimento infantil vem sendo “atropelado”, ou seja, falta dar importância para o brincar. A criança precisa dar conta de conceitos que cognitivamente não está preparada. Esta preparação requer uma formação docente voltada para a aprendizagem e não apenas para ensinar. Os conceitos são trabalhados, muitas vezes, sem levar em consideração as especificidades de cada grupo e sua idade (Educador 2).

É necessário enxergar a criança de forma integral e contínua, ou seja, é preciso conhecer todo o desenvolvimento infantil e as experiências que ela possui (Educador 3).

Esta relação se fundamenta a partir dos espaços de discussão e planejamento coletivo acerca do trabalho pedagógico que contemple as

¹⁹ Segundo Fleury (2010), a representação social consiste em uma “organização composta de uma multiplicidade de impressões recobertas pelo nosso sistema cognitivo e simbólico. Ela abrange imagens, crenças, opiniões significados e/ou informações provenientes de origem muito diversa, que foram absorvidos no decorrer de nossas vidas e referentes a um determinado objeto de realidade social (FLEURY, 2010, p. 145).

especificidades da infância, pois ela está presente não só na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental no contexto dos anos iniciais. O que ocorre, na maioria das vezes, é que a criança passa a ser constituída apenas como aluno ao inserir-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, concebendo-se assim, uma representação social de criança como aluno com responsabilidades que não abarcar suas reais necessidades, limites e possibilidades. Para que haja uma transcendência desta perspectiva, os elementos que compõem a infância e o desenvolvimento infantil devem ser considerados no *locus* escolar como um tempo transpassado pela luta política-ideológica (BENJAMIN, 1984) que devem ser constantemente discutidos, tendo em vista:

[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam isso é o que as caracteriza (KRAMER, 2007, p. 15).

Nesse sentido, é preciso pensar na Educação Infantil como a base do desenvolvimento integral da criança nesta perspectiva da infância, ressaltando a importância da construção de estratégias de transição da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, em termos de políticas e gestão do pedagógico, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos nesse trabalho. Mesmo que a Educação Infantil tenha suas especificidades, assim como os anos iniciais do Ensino Fundamental, esses períodos se relacionam e tem influência um no outro. Nessa relação percebe-se que:

Educação infantil e Ensino Fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de quatro e cinco anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o Ensino Fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares.

Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições. Por outro lado, diferentemente de diversas ações e programas implementados pelo governo, a sociedade não foi convidada ao debate sobre a obrigatoriedade e, com isso, as interpretações sobre a concepção educativa do que se espera para as crianças de quatro anos podem cair por terra, sem chances de germinarem os frutos das conquistas (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 75).

O contexto escolar acaba por fixar as barreiras entre estas etapas da Educação Básica, constituindo-as como tempos distintos e com sujeitos distintos: a Educação Infantil com a criança e os anos iniciais do Ensino Fundamental com o aluno. Há uma necessidade de edificarmos uma interlocução entre elas e concebermos a criança como criança em todas estas etapas, articulando assim o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas destas etapas. Este processo de não pular etapas e entender a criança na sua totalidade independente da etapa ou ano da Educação Básica que ela está inserida foi destacado nas falas preliminares dos educadores sujeitos da pesquisa, tendo em vista o processo de transição da criança entre a Educação Infantil (pré-escola) e os anos iniciais do Ensino Fundamental:

Truncada é a palavra e a culpa é nossa também enquanto professores de Educação infantil e 1º ano. Deveríamos nos unir e fazermos uma transição tranquila e atrativa para a criança (Educador 4).

Esta transição nem sempre é harmoniosa, já que uma etapa é focada mais nas brincadeiras. São etapas fragmentadas já que uma prioriza o brincar e a outra a criança já tem mais responsabilidades (Educador 5).

Não existe um trabalho (proposta) efetivo para realizar a transição. Procuramos aos poucos na Educação infantil conversar com as crianças sobre a mudança que acontecerá no ano seguinte (Educador 6).

Considero falha, pois o aluno/criança ao chegar ao 1º ano recebe uma carga de fazeres e sua essência infantil acaba deixada de lado. São instigados a ler e escrever pulando etapas. Muitas folhas, muitas atividades (Educador 2).

Estas falas apontam um paradigma educacional emergente: o que estabelece a criança no âmbito de sua totalidade e não a fragmenta no decorrer do seu percurso escolar. Para isso, a construção de estratégias para reduzir este distanciamento entre as concepções da Educação Infantil e dos anos iniciais do

Ensino Fundamental é essencial para que o desenvolvimento infantil seja integral, contínuo e indissociável. Sendo assim:

A escolarização está pautada em um modelo de conhecimento que cinde ciência, arte e vida e no controle do conhecimento, com propostas de soluções prefixadas e previsíveis. É urgente que as práticas pedagógicas na educação infantil e no Ensino Fundamental se desloquem desse modelo e favoreçam a construção de significados singulares não só previamente determinados, mas constituídos nos acontecimentos da história. E que sejam delineadas estratégias de transição entre as etapas, cuja omissão se constitui em grave problema. Atuar nas transições pode contribuir para criar nas escolas de educação infantil e Ensino Fundamental espaços para a prosa do dia a dia, onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 82).

Seguindo estes fundamentos, Moss (2008) destaca que os investimentos educacionais realizados no início da vida escolar da criança são cruciais para o seu desenvolvimento, bem como as concepções e ações pedagógicas que concebem este sujeito. Para isso, o autor considera quatro possibilidades de relacionamento entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: preparação para a escola, que considera a possibilidade da Educação Infantil preparar as crianças para o processo de escolarização, dando suporte para sua inserção no Ensino Fundamental; distanciamento, que considera a falta de diálogo entre estas etapas devido ao grau de antagonismo que se estabelece entre elas; preparação da escola para receber a criança, que considera a adaptação do Ensino Fundamental ao incorporar práticas e fundamentos da Educação Infantil a ele; e o vislumbre de uma possível convergência entre as etapas, que considera a constituição de duas escolas numa só pelo entrelaçamento de concepções, culturas, práticas e metodologias relacionadas à criança, construindo espaços de diálogo em prol do desenvolvimento infantil.

Esta última possibilidade vai ao encontro do produto desta pesquisa, que consiste num processo de formação permanente dos educadores e na (re) construção de práticas pedagógicas que vislumbrem uma unidade de ação pedagógica, nas quais culminam na organização de um caderno didático que traduz estes processos de construção e reflexão dialógica. Este produto foi fundamentado a

partir das necessidades do contexto estudado, como exemplificaram as falas descritas anteriormente no que se refere à transição da criança entre as primeiras etapas da Educação Básica. Neste sentido, para que seja estabelecida uma unidade de ação pedagógica enquanto possibilidade de relacionamento entre estas etapas:

[...] é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum (MOSS, 2008, p.153).

Neste sentido, este relacionamento deve abarcar a importância da ludicidade nestas etapas da Educação Básica, pois o descortinar das crianças ao conhecimento do mundo se faz pela brincadeira.

A brincadeira é um direito da criança, pois esta precisa ter acesso ao patrimônio lúdico da humanidade, de modo com que o experimente e transforme. Kishimoto destaca que a arte, numa perspectiva lúdica, é um dos grandes patrimônios da humanidade, sendo que:

[...] todos os homens deveriam poder ter acesso para se nutrir cognitivamente e espiritualmente, ampliando suas possibilidades de pensamento e de ação no mundo, enriquecendo o espaço imaginativo e simbólico, capazes de alargar e flexibilizar o pensamento racional (KISHIMOTO, 1996, p. 53).

A criação de espaços propícios para que a criança aprenda brincando e brinque para aprender é crucial para o sucesso escolar. Estes tempos-espaços lúdicos propiciam que a construção do real pelo exercício do imaginário, sendo que o lúdico é uma dimensão da realização humana (REDIN, 2004). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê a disponibilização destes espaços no seu Art. 59: “[...] os municípios, com apoio dos estados e da União, estimulem e facilitem a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (BRASIL, 2015, s/p).

Este tema abarca diversos referenciais que tratam da importância, sentido e significado destas práticas lúdicas para a aprendizagem dos educandos.

Primeiramente é importante destacar a Teoria da Atividade a partir dos estudos de Vygotsky (1991). Esta teoria está interligada à concepção de aprendizagem sociointeracionista, caracterizando a atividade por “[...] um conjunto de ações e operações direcionadas por um motivo, para atingir determinada finalidade” (SANTA CATARINA, 2000, p. 16).

A mesma diz respeito à ruptura do ensino de qualidade direcionado àqueles que têm facilidade em aprender e a complexidade de ensinar àqueles que apresentam dificuldades em aprender, ampliando o processo de ensino-aprendizagem. Esta teoria compreende o processo de aprendizagem e desenvolvimento como fruto da interação social em diversos tempos e espaços, sustentada pela motivação do sujeito em realizar determinada atividade.

A criança é percebida como sujeito da ação, atuando como ser ativo à medida que é instigada a motivar-se a atuar em determinado espaço-tempo realizando determinadas ações. O educador precisa propor ações que promovam o inquietamento do aluno para que este transforme a motivação em engajamento, sendo que o brincar surge como um faz de conta repleto de experimentações para testar limites ao se deparar com desafios, formulando hipóteses e solucionando problemas.

Esta relação é edificada a partir da realização de práticas pedagógicas permeadas por uma metodologia de ações lúdicas que se inter-relacionam, em situações imaginárias que ensinam as crianças a dirigirem seus comportamentos não somente pela percepção imaginária dos objetos, ou pela situação que os afeta de imediato, mas também pelo significado desta ação (VIGOTSKY, 1991).

O jogo surge como uma estratégia de aprendizagem à medida que a sala de aula constitui-se de espaços mobilizadores que utilizam o ato de brincar como uma forma de interpretar os aspectos constituintes destes espaços (FORTUNA, 2003). Esta metodologia da ludicidade, que valoriza a brincadeira:

[...] apresenta-se como uma alternativa para repensar as relações de ensino-aprendizagem e com os conteúdos escolares instaurando uma nova ordem pedagógica onde a aprendizagem pelo brincar inclui lidar com os

limites que são testados, ultrapassados, estabelecidos e exigidos (FORTUNA, 2003, p. 15).

Durante estas atividades, a criança é constantemente estimulada a constituir sua formação enquanto sujeito construtor de conhecimento e formador de sua autonomia de maneira espontânea e criativa. O tempo-espaço de cada indivíduo necessita ser levado em conta, pois diz respeito a sua particularidade no momento que este se percebe no âmbito de sua subjetividade.

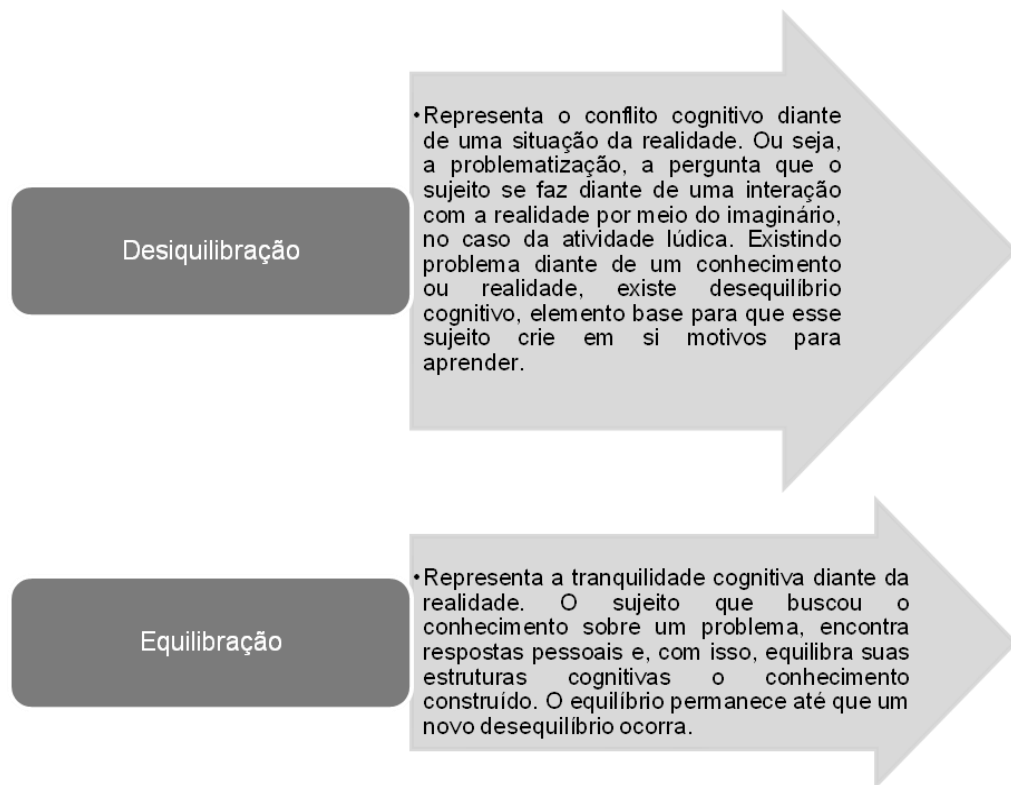
Esta percepção interfere diretamente na interação social dos sujeitos-crianças, pois o brincar instiga a compreensão do outro e suas singularidades. Desta forma, o jogo e a brincadeira se constituem de uma atividade permeada pelos papéis sociais dos indivíduos e suas relações interpessoais reais, auxiliando no desenvolvimento afetivo-emocional. Esta interação social implica transformação e envolvimento com instrumentos físicos e/ou simbólicos mediadores do processo de ação.

No que tange à formação do sujeito, o jogo faz-se importante no desenvolvimento de estruturas mentais do mesmo porque o brincar possibilita que a criança aprenda a atuar enquanto sujeito no âmbito cognitivo. Segundo Vygotsky (1991), esta atuação lúdica do sujeito-criança é mais engajada do que em situações reais devido ao envolvimento com o imaginário e a maior compreensão e subordinação às regras. Elas são elementos essenciais para a realização de atividades lúdicas, pois a sua construção torna-se um ato prazeroso à medida que a criança percebe sua necessidade, as questiona e as reconstrói de forma crítica e reflexiva.

Neste sentido, Maslow (1968) ressalta a importância deste contato do sujeito com sua natureza interna, por meio da atualização dentro de um processo contínuo das potencialidades do sujeito, utilizando forma mais hábil e inteligente as capacidades de cada um a fim de realizar de maneira satisfatória aquilo que está proposto. A aprendizagem é fruto da ação do sujeito, sendo esta a apropriação e internalização de signos por meio da compreensão e relação com o meio. Atrelado a isto, o brincar diz respeito à apropriação ativa e crítica da realidade a partir da

representação, simultânea ao ato de aprender. Segundo Piaget (1985), este processo ocorre a partir de dois conceitos apresentados na Figura 4:

Figura 4 - Conceitos constituintes do processo de construção do conhecimento



Fonte: Sistematização da autora a partir de Piaget (1985).

Nesta perspectiva de aprendizagem, o processo de construção de conhecimento de forma problematizadora deve contemplar a ludicidade para que se crie a partir de ideias, sentimentos, da expressão do diálogo entre o sujeito e o mundo que o rodeia. Neste sentido que “[...] a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham” (FREIRE, 2001, p. 82). Por isso, prevê o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, sobre a realidade em que estão inseridos.

O processo dialógico é edificado quando ocorre essa prática, sendo que a tarefa do educador consiste em problematizar as situações destacadas dessa

realidade a partir do seu estudo preliminar, visando às transformações a partir dos sujeitos provenientes deste contexto. Este processo de reflexão acerca da ação contempla as práticas pedagógicas edificadas na Educação infantil e no Ensino Fundamental, tendo em vista um desenvolvimento infantil integral e contínuo no contexto escolar. A necessidade desta interlocução foi apontada nas falas analisadas nos quadros organizados por categorias. Na categoria “Educação Infantil”, as unidades foram analisadas da seguinte maneira:

Quadro 13 - Análise na perspectiva da categoria “Educação Infantil”

(continua)

Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Concepção de criança e desenvolvimento infantil nesta etapa	<ul style="list-style-type: none"> • A criança é um sujeito ativo e reflexivo, que deve ser vista como um ser humano que está se desenvolvendo e que tem uma bagagem cultural, social e histórica que deve ser levado em conta no processo de ensino-aprendizagem. Ela se desenvolve por meio de estímulos que respeitem sua faixa etária, seus direitos, limites e possibilidades. • As famílias necessitam ser conscientizadas da importância desta etapa para o desenvolvimento infantil. 	<p>“A educação infantil tem uma outra formatação, só que a escola não percebe a criança da educação infantil, tanto que é criticado desde sempre. <i>“As crianças estão soltas no pátio, as crianças não estão fazendo nada”.</i> Estão, estão brincando, estão socializando, elas estão criando situações, que faz parte da infância e que a gente esquece (Educador 8).</p> <p>“Porque nem a família dá a atenção necessária na educação infantil, porque a educação infantil ainda é vista como lugar de cuidado. Só de cuidado e não é só isso. E aí chega-se lá à frente e continuam todas aquelas defasagens” (Educador 1).</p> <p>“Os pais querem, tem que ler aos quatro anos, em compensação não abre um pacote de bolacha” (Educador 11).</p>
Eixos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • A educação infantil necessita promover o desenvolvimento de habilidades básicas para que a criança se desenvolva integralmente, desde que não antecipe conteúdos e habilidades próprias aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que perpassa por brincadeiras que a 	<p>“Por exemplo, a gente que recebe crianças de tudo que é lugar às vezes no primeiro ano. Então tem escolas que já estão queimando etapas, alfabetizando. Então crianças que vem lendo e escrevendo, mas não tem as outras habilidades que são segmento nas atividades escolares”. (Educador 11).</p> <p>“Eu entrego para eles aqueles joguinhos que eles vão fazer esse movimento de pinça, vão trabalhar a motricidade, a psicomotricidade, porque eles vão pensar o que eles vão construir com aqueles joguinhos, aqueles joguinhos aqueles de montar, as madeirinhas, de engenharia, tem uns de montar, de encaixar,</p>

Quadro 13 - Análise na perspectiva da categoria “Educação Infantil”

(conclusão)

	ajudem a atribuir sentido e significado às suas construções.	<i>eles tem que fazer força com os dedinhos, então isso está trabalhando a motricidade fina que é, para depois pegar o lápis direitinho” (Educador 12).</i>
Transição para o Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> É necessário que a escola construa coletivamente estratégias para este processo de transição, definindo o que é próprio para ser desenvolvido na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental, sem que haja uma antecipação de conteúdos e do processo de alfabetização. 	<i>“E assim é a educação infantil, quando eles estão lá conosco, ela são tratados de uma forma, ai passam pro primeiro ano como a colega falou e eles já passam a ser considerados com autonomia para resolver as coisas” (Educador 15).</i>

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Na categoria “Anos iniciais do Ensino Fundamental”, as unidades foram analisadas da seguinte maneira:

Quadro 14 - Análise na perspectiva da categoria “Anos iniciais do Ensino Fundamental”

(continua)

Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Inserção da criança no Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> O processo de alfabetização requer uma prática lúdica e processual, não se esquecendo de que a criança traz consigo conhecimentos prévios que devem ser aproveitados. As famílias necessitam compreender que a alfabetização é processual e que o tempo da criança deve ser respeitado; 	<p><i>“A gente fazer um mesmo processo para que uma criança chegue alfabetizada ao final do primeiro ano de forma lúdica, é possível, dá para fazer” (Educador 2).</i></p> <p><i>“[...] alfabetização não é questão de método. É questão de concepção, de como tu concebe um processo de alfabetização de uma criança, o método é secundário. Eu, por exemplo, eu uso todos, vou do analítico pro sintético, do sintético pro analítico, e passo por todos, aquela criança que eu não atinjo com sons eu vou atingir com as sílabas” (Educador 2).</i></p>
Processo de maturação da criança	<ul style="list-style-type: none"> Algumas crianças não têm maturidade para desenvolver 	<i>“Eu tive a oportunidade de pegar o ensino médio quando começou a chegar à primeira safra dos nove anos. Houve uma questão drástica de mudanças de matérias abstratas como a minha né, sociologia,</i>

Quadro 14 - Análise na perspectiva da categoria “Anos iniciais do Ensino Fundamental”

(conclusão)

	certas habilidades e compreender certos conteúdos, devendo-se elaborar estratégias para que haja um desenvolvimento contínuo e que respeite estas limitações.	<i>filosofia, história. Então a questão da abstração destes alunos, a questão de maturidade, tudo, mudou, o perfil mudou, então a gente tem que ponderar uma série de elementos” (Educador 1). “A gente vê de um ano para o outro a diferença de maturidade, eles adquirem né. É muita diferença de um para o outro, cada um tem a sua, o seu ritmo, a sua individualidade, só que assim, tem coisas que eu acho que poderiam ser trabalhadas,</i>
		<i>coisas mínimas. Sabe, de autonomia mesmo, de eles não ficarem tão dependentes da gente para as mínimas coisas, sabe. Eu vejo, eu não sei como fazer isso, mas eu acho que poderia começar por aí, seria uma estratégia de ação” (Educador 3).</i>
Desenvolvimento infantil articulado nos anos iniciais (1º ao 5º ano)	<ul style="list-style-type: none"> Há uma fragmentação entre o eixo de alfabetização (1º ao 3º ano) e o 4º e 5º ano, necessitando haver uma maior integração entre os anos para que o desenvolvimento da criança seja integral. 	<p>“Chega ao primeiro ano, a sistemática é outra, existe um rompimento, assim como existe um rompimento quando vai para o quinto, né, existe um rompimento, na maneira de trabalhar” (Educador 8).</p> <p>“Eu acho que o bloco, depois que o bloco começou a existir como bloco de 1º, 2º e 3º ano, e aí tem a questão da idade, eu acho que o quarto e quinto se perderam na história. [...] a gente continua fazendo o nosso trabalho de quarto e quinto pensando como era antes e a gente não consegue organizar o nosso bloco. Então, o bloco, o nosso bloco de quarto e quinto ficou distanciado do bloco de alfabetização e esta distancia a gente não conseguiu superar. A gente teria que reformular o nosso bloco para poder organizar esta questão” (Educador 3).</p>

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Na categoria “Infância”, as unidades foram analisadas da seguinte maneira:

Quadro 15 - Análise na perspectiva da categoria “Infância”

(continua)

Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Falta de estrutura física da escola e atendimento de	<ul style="list-style-type: none"> A escola não dispõe de um espaço físico atrativo Às crianças e 	“A gente fica obrigado a ficar com a criança dentro de um espaço pequeno, encerrado, uma criança que está louca pra brincar, louca

Quadro 15 - Análise na perspectiva da categoria “Infância”

(conclusão)

profissionais de outras áreas para a infância	que possibilitem um maior aproveitamento da infância. Não há uma rede de atendimento com profissionais de outras áreas para que haja um atendimento adequado para as necessidades de cada criança.	pra fazer o que ela tem que fazer como criança, num dia de sol por exemplo. Porque não tem lugar no pátio para todo mundo ou porque não tem lugar” (Educador 5). “ Mas a estrutura toda da escola, se for parar para pensar, a gente está numa escola com crianças num espaço que não é nem um pouco acolhedor para nenhum, para criança de nenhuma idade. O nosso terreno é todo calçado, as nossas grades né. [...] Tem toda uma questão que vai para além do nosso poder” (Educador 3). “ Na medida em que a gente detecta, percebe algum problema de um aluno, seja ele neurológico ou sei lá, alguma coisa que afete a parte do aprendizado, a gente vê que a maioria das crianças elas não tem acesso a este atendimento especializado. Tu vê que a escola tem que caminhar. As famílias por si só não conseguem este acesso, a escola seria uma facilitadora deste contato de, no caso de orientação para o atendimento especializado” (Educador 10).
De criança a aluno: quando termina a infância na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Ao inserirem-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algumas práticas lúdicas são abruptamente interrompidas, esvaziando-se do direito e a necessidade que a criança tem à brincadeira. • Certas responsabilidades são atribuídas às crianças sem que haja uma preparação dela para isso. 	“ Lá tá no primeiro ano e a gente tole, não tô dizendo que tenha que ser só faz de conta, mas eu acho que a escola nos moldes que está ainda não vê a criança como a criança, ela ainda é vista como miniatura, só que não pode ser nem uma coisa nem outra, tem que oferecer estas possibilidades” (Educador 8). “ Parece que a gente vê a criança até a educação infantil, vai para o primeiro ano e é aluno. Se rompe aquela coisa, aquela visão que se tem do todo da criança, que deveria ter. E eu não vejo continuidade da educação infantil para o primeiro ano” (Educador 14).

Fonte: Sistematização da autora (2017).

A partir da análise destas falas e da relação delas com os fundamentos apresentados anteriormente neste capítulo, ficou evidente a necessidade da estruturação de processos pedagógicos articulados entre as primeiras etapas da Educação Básica. O PNE (BRASIL, 2014) aponta como estratégia para a Meta 5,

que almeja a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, a estruturação de:

[...] processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014, s/p).

A necessidade da organização de práticas articuladas no que diz respeito à transição da criança entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental já havia sido apontada no questionário preliminar e foram reiteradas nos grupos de diálogo, possibilitando assim uma reflexão compartilhada sobre o processo de ensino-aprendizagem neste contexto.

Os educadores assinalaram que necessitam pensar coletivamente esta interlocução e construir elos de convergência entre as diferentes percepções do grupo, tendo em vista que a elaboração do caderno didático perpassa estas emergências ao possibilitar a construção de um conhecimento pedagógico compartilhado proveniente da ação pedagógica bilaquiana.

A partir dos desenhos feitos pelos educadores sobre qual criança gostariam de ver na escola, ficou evidente que a criança deve ter seu direito de brincar e se expressar livremente garantido, concebendo-se como sujeito histórico, cultural e social que constrói conhecimento a partir de suas ações e relações com o outro e com o meio onde vive.

A brincadeira, o prazer proveniente do lúdico e a aprendizagem com recursos que vão ao encontro das reais necessidades da criança podem ser percebidos nos desenhos a seguir (Figuras 5, 6, 7, 8 e 9).

Figura 5 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola



Fonte: Elaborado pelos educadores 2,5,7,8 e 11 (2017).

Figura 6 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola



Fonte: Elaborado pelos educadores 1,6,9 e 10 (2017).

Figura 7 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola



Fonte: Elaborado pelos educadores 12,16,18 e 21 (2017).

Figura 8 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola



Fonte: Elaborado pelos educadores 13, 14, 15, 20 e 29 (2017).

Figura 9 - Desenho retratando que criança os educadores querem ver na escola



Fonte: Elaborado pelos educadores 28, 30 e 34 (2017).

Os desenhos evidenciam a ligação entre a criança e o brincar, além das diferentes formas de expressão que ela encontra para construir conhecimento e relacionar-se com o outro. Mas, se todos os educadores expressam esta concepção que valoriza a infância na escola, porque há apontamentos do grupo que reiteram a transformação abrupta da criança em aluno quando ela passa frequentar os anos iniciais do Ensino Fundamental? Por que alguns relatam que os anos iniciais é fragmentado em dois eixos – o de alfabetização, de 1º ao 3º ano, e o do 4º e 5º ano? A resposta para este questionamento está na construção de vínculos entre as etapas sem antecipar o processo de escolarização da criança por meio de práticas educativas traumatizantes que não levem em conta o seu desenvolvimento cognitivo.

Essa aceleração que aos poucos faz desaparecer a infância no contexto escolar compromete o seu desenvolvimento, necessitando que haja um processo de

aperfeiçoamento dos conteúdos e das ações pedagógicas para que contemplem cada etapa da aprendizagem infantil e as vivências necessárias para que este processo seja integral e contínuo. O 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental acabam fazendo parte de um isolamento pedagógico por serem intermediários do processo de desenvolvimento infantil- estão entre o processo de alfabetização e a inserção da criança nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um “limbo pedagógico”, no qual as práticas e concepções precisam ser revistas, discutidas e reelaboradas. O aspecto positivo é que esta foi uma constatação do grupo de educadores que atuam nestes anos na escola e que sentiram a necessidade de reconstruírem estas ações.

Esta redefinição não foi apontada somente em relação ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Com a implementação do Ensino Fundamental com nove anos de duração, definido pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), a escola requer uma discussão mais aprofundada para compreender quais as concepções desta lei para implementá-la corretamente. Para isso, é necessário respeitar os tempos de desenvolvimento da criança, principalmente em relação às práticas pedagógicas realizadas na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental. A alfabetização é um processo que tem início no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo até o 3º ano para ser consolidado, pressupondo que a pré-escola não antecipe este processo. Nesta perspectiva, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008) considera alguns princípios e normas para esclarecer quais as práticas adequadas para cada ano e etapa no que tange ao desenvolvimento infantil:

1 – O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola.

[...]

3 – A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade.

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

9 – A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais:

9.1 – A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;

9.4 – É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

9.5 – A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização.

11 – Os professores desses três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico. 12 – O agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos deve respeitar, rigorosamente, a faixa etária, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento (BRASIL, 2008, p. 2).

Neste sentido, a pré-escola não pode antecipar práticas próprias para os anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como 1º ano do Ensino Fundamental precisa possibilitar um desenvolvimento inicial da alfabetização sem desconstruir as práticas lúdicas, de sentido e significado, que fazem parte da pré-escola. Necessita haver uma sequência, tanto entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, como entre o ciclo da infância- 1º ao 3º ano- e o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental,

levando-se em conta que o aluno ainda é uma criança e que sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem requer práticas que possibilitem esta construção sem perder a essência da infância. Seu desenvolvimento se dará de forma processual e para isso requer práticas que possibilitem a construção de conceitos a partir de objetos de conhecimento que instiguem esta reelaboração, numa perspectiva de ações pedagógicas “[...] de forma gradativa, integrada e articulada com as características de seu desenvolvimento, com sua história pessoal e com sua trajetória escolar” (SILVA; FLORES, 2015, p. 191).

Vinculadas a esta perspectiva, as falas também apontaram que as crianças não têm maturidade para desenvolver certas habilidades e realizar determinadas ações, sendo necessário que os educadores tracem estratégias para promover o desenvolvimento a criança de acordo com a idade de cada uma delas, levando em conta as especificidades culturais, históricas e sociais das mesmas, pois:

Em cada idade da criança, há uma forma específica por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, e atribui significado e sentido ao que vê e vive. O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento – que não existiam na etapa anterior –, que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança (MELLO, 2007, p. 96).

As diferentes percepções dos educadores podem levar a práticas que não contemplem esta perspectiva de ação pedagógica integrada e por isso é importante que haja uma discussão em torno delas e dos fundamentos legais e pedagógicos que as edificam, a fim de reelaborá-las para que sejam articuladas e respeitem o tempo de desenvolvimento de cada criança, qualificando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Os modelos curriculares da Educação Infantil precisam desprender-se de práticas escolarizantes que atribuem ações de alfabetização nesta etapa, assim como os anos iniciais do Ensino Fundamental precisam conceber um processo de alfabetização que não destitua o direito da criança de viver e conceber a sua infância

no contexto escolar. Esta desvinculação de concepções e práticas inapropriadas à infância e aos direitos das crianças se constitui no:

[...] estabelecimento de pontes entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental que garantam à primeira etapa da Educação Básica o direito ao brincar livremente, sem a transformação da brincadeira em ensino, e a segunda o caráter lúdico das aprendizagens necessárias a uma vida em sociedade plena de possibilidades e de motivações para que se busquem respostas aos desafios do cotidiano (SILVA; FLORES, 2015, p. 193).

As ações pedagógicas que constituem estas pontes requerem um currículo centrado na criança, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a complexidade do desenvolvimento infantil em ambas as etapas no âmbito da integralidade do saber por meio de ações articuladas e próprias a cada fase do desenvolvimento infantil. Como as falas apontaram, é possível que as crianças tenham contato com os conhecimentos levando em conta seus limites, possibilidades e reais necessidades, visto que não é necessário antecipar práticas e nem excluir ações lúdicas do contexto escolar. Neste sentido, Mello (2007) considera que a pré-escola tem apresentado estes equívocos ao confundir:

[...] educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao Ensino Fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da Inteligência individual. Diante disso, a luta de todos nós que nos preocupamos com a cidadania dos pequenos se torna uma luta pelo direito à infância. Superar esses equívocos e buscar as formas adequadas pelas quais deve se dar o trabalho pedagógico podem ser a condição para a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças (MELLO, 2007, p. 100).

Para que estes equívocos não estejam mais presentes nas práticas pré-escolares e que não tenham continuidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso que a escola construa espaços de formação permanente para qualificar a prática educativa. Este processo requer que os educadores dialoguem e reflitam sobre estas ações pedagógicas a fim de integrarem suas práticas e concepções,

fomentando, assim, um desenvolvimento infantil que respeite os direitos da criança e a sua infância.

Em relação a ser criança e ter espaços para a infância no contexto escolar, as falas apontaram que não há espaço físico adequado na escola para que as crianças sejam crianças de fato. A escola tem um pátio cinza, sem brinquedos adequados, com uma pracinha que não pode ser utilizada por estar com brinquedos estragados, com salas de aula que não são devidamente limpas e com lugares delimitados por grades que reduzem o espaço físico para as brincadeiras infantis. A escola precisa ser um espaço-tempo que estimule as crianças a interagirem com ele e com seus pares por sentirem prazer em estar ali e por pertencerem a este lugar, possibilitando assim que elas construam sua autonomia e a socialização com o outro e com o mundo que vivem a partir de suas singularidades.

A escola precisa ter espaços que se constituam como desafios para as crianças no âmbito motor, cognitivo e social, instigando-as correr, saltar, subir, descer, ou seja, explorar este espaço sem medo e com significado para o processo de ensino- aprendizagem. Para que a escola estimule os sentidos das crianças, ela precisa de recursos financeiros e pessoais para isso. Mas, o IEEOB tem recebido poucas verbas do Estado e a manutenção deste espaço já foi prometida desde 2014, com uma reforma que já foi aprovada pelo Estado, mas que não tem previsão de início. Enquanto isso, os educadores tentam suprir esta falta de um ambiente adequado com práticas que utilizem outros espaços ou que otimizem os que existem.

Além deste aspecto, os educadores relatam que o Estado não possui uma rede de atenção às crianças quando elas necessitam de um atendimento mais especializado, como um atendimento neurológico ou fonoaudiológico. Como a escola é pública, muitos alunos não tem condições de pagar por estes atendimentos na rede privada de saúde e acabam esperando durante meses e até anos para os conseguirem. O desenvolvimento das crianças requer uma rede de profissionais que não existe no Brasil, pois se a escola pudesse ter acesso a eles ou pudesse facilitar o atendimento das crianças, o desenvolvimento infantil seria integral.

Além disso, é preciso que as famílias das crianças e toda a comunidade escolar estejam cientes da organização das práticas pedagógicas na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de compreender a importância de ambos para o desenvolvimento integral da criança. Neste caso, as falas apontaram uma desvalorização da Educação Infantil por parte da família, desqualificando as práticas exercidas nesta etapa e a essencialidade da mesma para que a criança se constitua como ser humano ativo e reflexivo, pois muitas famílias acreditam que é “[...] possível e desejável antecipar a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental” (MELLO, 2007, p. 85). O fato de muitas famílias quererem antecipar o processo de alfabetização das crianças reitera que a Educação Infantil é vista unicamente como espaço-tempo de cuidado, pois:

[...] desconsidera as demais dimensões do desenvolvimento da criança, privilegiando apenas aspectos cognitivos e, em certos casos, levando a uma redução dos tempos da infância em prol de uma entrada precoce num tempo de responsabilidades com tarefas escolares pouco adequadas para a formação de crianças pequenas (SILVA; FLORES, 2015, p. 185).

Para isso, é preciso salientar que a avaliação desta etapa precisa “[...] exercer seu papel retroalimentador do processo, permitindo um acompanhamento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem coordenados entre a escola e a família” (SILVA; FLORES, 2015, p. 193). O diálogo entre escola e família precisa ser pautado pela definição e esclarecimento dos fundamentos teóricos, práticos, metodológicos e legais que balizam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, salientando os objetivos por trás de cada ação pedagógica e as influências das mesmas no desenvolvimento integral da criança, pois:

A avaliação contemplada nas atuais DCNEI diz respeito ao processo educativo propiciado às crianças e vivenciado por ela e pelos seus familiares no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Enfatiza-se o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado nas instituições, assegurando continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tanto no interior da própria etapa, nas transições da família para a instituição, de grupamentos e de creche para a pré-escola, quanto na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Outra questão realçada nas DCNEI sobre a avaliação diz

respeito a que esta seja entendida como um recurso que propicie a interlocução com as famílias (BRASIL, 2015, p. 21).

Esta perspectiva de interlocução está presente no produto da pesquisa, que consiste na organização de um caderno didático com estratégias para o desenvolvimento infantil, o que irá possibilitar que a comunidade escolar conheça as concepções de infância do grupo de educadores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escolar, pois estas foram traduzidas em objetivos e propostas de atividades que visam à criança como um todo, no âmbito da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne aos elementos de transição entre essas etapas, as estratégias elaboradas no contexto escolar ainda são insuficientes e precisam de uma melhor organização, disponibilizando tempos e espaços de formação para os educadores, interligando-as com as políticas públicas educacionais. É preciso pensar ações pedagógicas articuladas que constituam uma unidade educacional com os mesmos objetivos e finalidades que considere as necessidades pedagógicas e metodológicas de cada etapa e sua fundamentação legal. Para abarcar estas considerações, o capítulo a seguir contempla esta constituição de práticas pedagógicas articuladas no âmbito da unidade de ação e da formação permanente dos educadores.

5 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA UNIDADE DE AÇÃO: DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA PRÁTICA EDUCATIVA DIALÓGICA

Este capítulo busca atender ao objetivo específico de problematizar as estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas na pré-escola e no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no que tange ao processo de transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto escolar como espaço de formação permanente. Para isso, foi fundamentado pelos os elementos teórico-metodológicos acerca da formação permanente dos professores no âmbito das práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento integral da criança, concebendo o contexto escolar como um espaço-tempo de construção de uma *práxis* educativa dialógica.

Para que ocorra um processo de gestão do pedagógico que contemple a interlocução entre as etapas da Educação Básica e as políticas públicas que as regulamentam é preciso que se compreenda o desenvolvimento infantil diretamente ligado às políticas públicas educacionais e a formação docente. Os saberes construídos pelos educadores ao longo do seu processo formativo e atuação profissional só são articulados à prática docente quando tem sentido para eles por meio da busca pela totalidade de ação pedagógica e do desenvolvimento infantil.

A formação docente no contexto escolar não pode se limitar às reuniões pedagógicas, que na maioria das vezes acabam se constituindo como meramente administrativas, precisando transcender estes aspectos e discutir acerca das políticas que fundamentam sua prática e analisar quais são os elementos que as compõem, garantindo uma educação que perpassa pela formação docente de qualidade. Neste sentido, este se constitui como um direito de todo e qualquer educador, que precisa ser protegido pelos mesmos por meio de uma análise aprofundada acerca dos pressupostos históricos, sociais e culturais que os concebem.

Este processo formativo requer um novo olhar docente acerca do desenvolvimento infantil: um olhar que integra, que une, que visa à totalidade da criança sob o enfoque compartilhado e reflexivo. Esta pesquisa foi edificada a partir

da interlocução entre o processo de gestão educacional e a gestão da aprendizagem, visando à formação integral da criança e uma formação permanente dos educadores que discuta a ação pedagógica de forma articulada e se baseie no exercício da docência como profissionalismo coletivo.

Esta constituição de um grupo de diálogo acerca do desenvolvimento infantil e as políticas públicas que o balizam propõe a superação da ideia de “[...] o docente, em singular, para começar a trabalhar o conceito de **equipe docente**” (TEDESCO, 2012, p. 106, grifos da autora). Nesta formação de equipe docente é de suma importância:

[...] trabalhar com professores e gestores: concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e contemporaneidade; mudança (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

Para que estes elementos sejam discutidos e (re) estruturados, o contexto escolar precisa viabilizar a criação de novas condições para o desencadeamento do processo de formação permanente dos educadores no âmbito colaborativo da equipe docente, explorando todas as dimensões formativas do *lócus* escolar. A escola se constitui como um espaço-tempo de possibilidades formativas, sendo um local onde ficam evidentes os saberes e fazeres docentes. É neste espaço que os educadores se constituem como serem apreendentes sob a ótica da ação-reflexão a fim de sistematizar novas práticas e concepções pedagógicas, pois “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 43). Esta se caracteriza como uma relação dialética entre a atuação profissional dos educadores e o aprimoramento da sua formação.

A formação permanente dos educadores perpassa pela consciência do seu inacabamento em relação às práticas educativas e as reflexões acerca dela, pois esta constante busca por novas dimensões de ensino-aprendizagem trazem movimento à ação pedagógica. Neste sentido, Imbernón considera alguns elementos que constituem a formação permanente:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

Este trabalho fundamentado pela reflexividade crítica acerca das práticas possibilita a edificação de um processo de (re) construção da identidade pessoal e profissional dos educadores a partir da coletividade docente. Por meio desta nova perspectiva de formação, os educadores podem construir uma interlocução entre suas práticas no âmbito de uma unidade de ação pedagógica, conforme o PPP do IEEOB prevê. Em relação à constituição desta unidade de ação, entre os trinta e cinco educadores sujeitos desta pesquisa apenas quatro deles apontam a sua existência na escola, vinte e um apontaram que ela existe em parte e dez destacaram que ela não existe. Estes dados evidenciam que ela deve ser revista, discutida e reorganizada por todos os educadores a fim de contemplar suas necessidades didático-pedagógicas e possibilitar o desenvolvimento infantil de forma contínua e indissociável, sem fragmentar práticas, saberes e fazeres.

Acerca desta unidade de ação prevista na escola, destacam-se algumas observações feitas pelos educadores:

Como já citado anteriormente, acredito que não estão disponíveis espaços para que esta participação ocorra. Não temos disponibilidade de tempo para isso, pois nós professores do currículo estamos sempre às 20 horas frente ao aluno. E também em contato com o PPP pode-se perceber que ele é um retalho de citações, é um instrumento burocrático, não demonstra a realidade nem a cultura dos sujeitos que constituem a escola (Educador 7).

A escola teve uma mudança drástica no quadro de professores nos últimos anos e isso contribuiu para que se perdesse essa unidade. Houve um tempo que se trabalhou com uma média de 60% de professores contratados que não tinham raízes na escola. Gradativamente foi se estabilizando e agora estamos entrando num processo de reflexão e busca desta unidade (Educador 8).

Não há unidade de ação, uma vez que não é favorecido um espaço para isso, no entanto há muitos profissionais comprometidos em desenvolver um bom trabalho, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais. Não há

um projeto na escola em que o trabalho dos professores possa seguir uma linha condutora, cada professor desenvolve o seu trabalho de uma forma isolada (ou com alguns que se integram por interesses comuns), não que faça ponte da organização pensada pela escola (Educador 11).

As falas dos educadores retrataram uma emergente necessidade de organização de espaços de formação para o diálogo e construção desta unidade de ação, perpassando por ações que possibilitem a constituição do pertencimento do grupo à escola e à equipe docente.

Em relação à constituição de um espaço coletivo de formação permanente, Nóvoa (1992) considera que:

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está actualmente em causa não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora (NÓVOA, 1992, p. 19).

É nesta perspectiva que surgiu a proposta de produto desta pesquisa, que consiste na organização de um caderno didático com estratégias que visam o desenvolvimento infantil, possibilitando a sensibilização coletiva dos educadores acerca das práticas que eles exercem e gerando conhecimento como contribuição para a formação docente. Estas ações formativas se constituíram a partir da reflexão sobre como as práticas pedagógicas edificadas na escola podem contribuir para o desenvolvimento infantil no decorrer da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a transição da criança entre estas etapas sem promover rupturas no processo de ensino-aprendizagem.

Os níveis de qualidade do processo de ensino-aprendizagem serão considerados a partir da indissociabilidade entre as primeiras etapas da Educação Básica, a fim que a escola possua um corpo docente que conheça, discuta e viabilize o desenvolvimento integral da criança a partir de um compartilhamento de possibilidades pedagógicas e da descentralização do conhecimento acerca das políticas públicas que fomentam estas práticas. A partir do momento em que os

educadores começam a se apropriar e analisar as políticas públicas que fundamentam o sistema educacional passa a se constituir um processo de [re]apropriação da gestão pedagógica no âmbito da gestão educacional. Desta forma, vale ressaltar que: “O planejamento central começa a ser substituído por formas mais flexíveis de gestão. Ganham força propostas de descentralização administrativa na gestão das políticas sociais” (OLIVEIRA, 2008, p. 87).

Assim, o educador que atua como regente na Educação Infantil, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental ou como gestor nessas etapas fará parte de uma unidade de responsabilidade e viabilização do desenvolvimento infantil a partir da interlocução entre a Educação Básica e as políticas públicas. A superação da abordagem linear da gestão do pedagógico é edificada pelo ato de incorporar novas ações por meio da transcendência dos resultados unidimensionais e reducionistas, bem como a reflexão acerca dos documentos legais que fundamentam as primeiras etapas da Educação Básica e a ação pedagógica desse contexto escolar.

Por meio da hiperfragmentação dos saberes desenvolvidos na Educação Infantil e em cada ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental surge uma incapacidade de interligá-los, pois no momento em que há essa separação parte-se do pressuposto de que não pode ocorrer o diálogo diante das especificidades de cada um, negando a possibilidade de uma interlocução para que seja atingido o propósito final dessas etapas: a aprendizagem dos sujeitos-crianças.

Nesse sentido, é preciso tornar as políticas públicas e os documentos que embasam a prática docente, como PPP e o Regimento Escolar, vivos na escola, pois, para que eles sejam implementados e viabilizados é preciso conhecê-los, discuti-los e traçar estratégias coletivas para sua efetivação. Essa reflexão perpassa pela formação permanente dos educadores a fim de reduzir as contradições no contexto escolar, diminuindo a distância entre o que se prevê nos documentos legais e a prática educativa. Sobre essa afirmação Charlot (2003) ressalta que:

A situação real da educação e das escolas é marcada por fortes contradições, que levam frequentemente à existência de um grande fosso

entre o discurso político que sustentam e as práticas efetivas. [...]. É sobre essas contradições, sobre esse fosso, que é preciso trabalhar para transformar verdadeiramente a escola, a sociedade, o mundo (CHARLOT, 2003, p. 3).

Para que seja restabelecida esta teia de sentido e significados das ações pedagógicas neste contexto, esta interlocução a partir da formação permanente é essencial, pois:

[...] seria de real utilidade dedicar algum tempo ao conhecimento da representação que a professora faz da criança, de aluno, do seu papel como professora e, até mesma, da representação de escola, discutindo e refletindo sobre esse processo. Do estudo e reflexão dessa experiência concreta, decorreria implicitamente a análise da própria metodologia de ensino, com a explicitação de seus pressupostos, o contexto em que foi gerada, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veicula. Ou seja, estar-se-ia contextualizando a prática pedagógica em foco, “situando-a” (FLEURY, 2010, p. 172).

Nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar consiste no fio condutor de novas possibilidades de ensino-aprendizagem, pois a qualidade do ensino na Educação Básica decorre dos saberes docentes que se constituem durante sua formação de forma permanente, o que é apontado nas falas dos sujeitos das pesquisas. Elas estão descritas e analisadas nos quadros organizados por categorias.

Na categoria “Práticas pedagógicas”, as unidades foram analisadas da seguinte maneira:

Quadro 16 - Análise na perspectiva da categoria “Práticas pedagógicas”

(continua)

Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Relação entre as primeiras etapas da Educação Básica (EI e EF)	<ul style="list-style-type: none"> As práticas da EI e do EF são específicas para cada etapa e necessitam ser articuladas, o que requer a construção de espaços-tempo de discussão e planejamento destas interfaces. 	<p>Até para saber o que se trabalha na educação infantil, como as <i>gurias</i> trabalham e as <i>gurias</i> também para não sofrer uma ruptura, porque eu enxergo assim ó: uma ruptura da educação infantil para os anos iniciais” (Educador 5).</p>
Ações pedagógicas que	<ul style="list-style-type: none"> As ações pedagógicas não podem ser esvaziadas pela 	<p>“Quer dizer o que, existe um nível de exigência dos conteúdos que</p>

Quadro 16 - Análise na perspectiva da categoria “Práticas pedagógicas”

(conclusão)		
promovam a aprendizagem de forma integral e articulada às necessidades da criança	<ul style="list-style-type: none"> • priorização dos conteúdos, pois necessitam transcendê-los ao serem pautadas por práticas que desenvolvam habilidades básicas para o desenvolvimento infantil. 	não esta condizente com o nível de intelectualidade da criança (Educador 7).
A Unidade de ação bilaquiana se faz a partir da formação e reflexão coletiva	<ul style="list-style-type: none"> • A unidade de ação não deve integrar somente a EI e os anos iniciais do EF, e sim todas as etapas e modalidades da escola (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal, EJA e Classe Especial) para que não haja uma fragmentação no processo de ensino-aprendizagem. • A unidade de ação se dá na reflexão coletiva, mas quando cada professor atua em sua sala de aula ela deixa de existir. 	<p>“Segunda-feira eu tava pensando, a gente não tem que preparar o nosso aluno pro sexto, na verdade as gurias do sexto tem que se reorganizar para receber o nosso aluno deste jeito que tu tá dizendo” (Educador 9).</p> <p>É a falta de tempo, é a reunião de quarta-feira que se torna e sempre foram 500 avisos e o resto para planejamento, que na verdade não “existe, não tem tempo. Os colegas, os pares trocam muitas figurinhas, olha eu to trabalhando isso, está legal, mas ali é a folhinha, é a Xerox, é a ideia, mas dentro da tua sala de aula tu que sabe, tu acaba fazendo o teu trabalho sozinho” (Educador 3).</p> <p>“Tinha o magistério. Eu no primeiro ano, todos os dias tinha um ou dois alunos que... e aí elas iam aprendendo conosco e nós tínhamos como, é um suporte também para a aula. Seria muito bom” (Educador 15).</p> <p>“Eles tão sendo cobrados como se fossem adultos lá em cima gurias” (Educador 2).</p>

Fonte: Sistematização da autora (2017).

Na categoria “Formação de professores”, as unidades foram analisadas da seguinte maneira:

Quadro 87 - Análise na perspectiva da categoria “Formação de professores”

<p>Construção de espaços de formação permanente e práticas dialógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A formação é um direito de todo educador e as reuniões pedagógicas devem ser espaços-tempo de diálogos formativos. • A reflexão acerca das práticas educativas possibilita uma qualificação da ação pedagógica e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil. 	<p>“E aqui, do texto, já que é para fazer referencia também, bem no iniciozinho ali, diz assim:” A possibilidade de viver juntos não possui uma consequência natural da ordem social, se não uma aspiração que deve ser socialmente construída”. Essa questão do imposto, tu só constrói, tu só se ajuda, tu só se respeita se tu construir, se tu quiser isso. Se for imposto não vai dar certo. E ai as pessoas vão dizer que não tá bom, que realmente tem o 8 ou 80, que um grupo antes era melhor ou era pior, não sei se a comparação foi esta ou não né. Para construir uma unidade de ação realmente as pessoas precisam estar dispostas, mas tem que haver o diálogo. Porque não adianta tu dizer assim, a gente acaba sempre fazendo, cometendo o erro dizendo que o colega do ano anterior não fez direito” (Educador 21).</p> <p>“Então, partindo desta percepção de vocês deste paradoxo de querer mais autonomia, mas não ter espaço para esta autonomia, eu digo espaço-tempo, não tem tempo e nem lugar para pensar este espaço” (Educador 16).</p>
<p>Relação teórico-prática fundamentada pelo contexto escolar e os elementos pedagógicos, metodológicos e legais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os educadores podem e devem construir seus próprios aportes teóricos a partir do processo de ação-reflexão-ação de suas práticas, corporificando-as com os fundamentos pedagógicos, metodológicos e legais. 	<p>“As atividades proporcionadas pela colega Nathana foram de fundamental importância para a interação do grupo de professores, principalmente por proporcionar momentos ricos de trocas de experiências e discussões balizadas pela prática docente e as teorias, trazendo s políticas públicas que estão sendo implementadas” (avaliação coletiva feita pelo grupo de educadores).</p>

Fonte: Sistematização da autora (2017).

A partir das falas expostas acima, ficou evidente que a formação permanente de professores é um dos pilares da prática pedagógica no contexto escolar, pois o movimento de reflexão e diálogo coletivo surge da necessidade de conhecer o trabalho do colega para construir novas ações pedagógicas de forma articulada. Este processo de (re) construção de redes de relações, tanto entre a teoria a prática como entre as próprias ações pedagógicas, traz consigo a concepção de que o planejamento reflexivo prevê novas possibilidades de formação docente e de

transformação da prática educativa, tendo em vista a elaboração do conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2002).

A formação permanente destes educadores só se efetiva a partir da colaboração e disponibilidade do outro em trabalhar junto, unindo forças e ideias para qualificar o trabalho docente, visando assim um processo de ensino-aprendizagem que perpassa por ações reflexivas e busque contemplar a diversidade de forma contextualizada e coerente. No âmbito desta rede de relações reflexivas, Isaia e Bolzan (2008) apontam os aspectos que a constituem:

[...] pensar a formação como uma rede de relações implica necessariamente compreendê-la a partir dos seguintes pontos: a atenção ao papel da reflexão, as relações entre a teoria e a prática pedagógica; a análise de situações pedagógicas, a transformação das representações e das práticas, as observações entre professores, a percepção de como acontece a ação pedagógica, o saber-fazer e o saber-saber, a metacomunicação entre professores e os professores e seus alunos, os modos de interação através da rede de relações estabelecida para apropriação dos conhecimentos, as histórias de vida dos professores - análise das trajetórias docentes, a experimentação e a experiência, interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber-fazer (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 2).

Neste sentido, o saber docente²⁰, tanto no aspecto teórico quanto prático, constitui-se das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto da prática docente e do processo de construção dela. Estes saberes necessitam compor as discussões estabelecidas na escola, pois são os saberes da ação pedagógica e dos movimentos práticos que levam a ela. Conforme as falas apontaram, estes saberes e fazeres carecem de um espaço de discussão e reflexão para que possam transcender a prática pedagógica na perspectiva da mudança, tendo em vista a sua fundamentação teórico-prática.

Os educadores têm um papel fundamental na construção de saberes pedagógicos acerca do contexto escolar. Segundo Tardif (2002), estes saberes pedagógicos são “[...] concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que

²⁰ Segundo Tardif (2002) caracteriza o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

conduzem a sistemas mais ou menos coerentes na representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37).

Nesta perspectiva, os educadores ressaltaram que os grupos diálogo realizados no decorrer desta pesquisa foram essenciais para que houvesse uma reflexão coletiva e a constituição do conhecimento pedagógico compartilhado, ao destacarem que estes grupos foram importantes para “[...] a interação do grupo de professores, principalmente por proporcionar momentos ricos de trocas de experiências e discussões balizadas pela prática docente e as teorias, trazendo s políticas públicas que estão sendo implementadas” (Educadores sujeitos da pesquisa, 2017).

Além disso, mesmo com divergências entre algumas concepções e práticas docentes discutidas pelos educadores, há uma busca pelo diálogo para que elas possam convergir na elaboração saberes pedagógicos compartilhados. Mesmo assim, percebeu-se que há uma dificuldade de transpor esta dissociação entre as concepções pedagógicas e a perspectiva teórico-prática. A construção dos saberes pedagógicos é processual e necessita ser constante no contexto escolar, pois a integração dos saberes e fazeres docentes requer uma mobilização a perpassando por um:

[...] sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual. O processo de constituição deste implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos - conhecimentos teóricos e conceituais e os saberes práticos – na organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desse sistema. [...]. Logo, o conhecimento pedagógico compartilhado se organiza com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 9).

A flexibilidade e a ação pedagógica necessitam estar interligadas e ultrapassar as barreiras do “celularismo escolar”²¹, edificando assim uma ação pedagógica colaborativa, articulada e consciente na necessidade de constante

²¹ Segundo Imbernón (2009), o celularismo escolar ocorre quando os sujeitos da prática educativa “[...] assumem condutas e hábitos de trabalho nos quais primam o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal entendida, a privacidade” (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

avaliação, planejamento e reflexão. Isso condiz com a unidade de ação prevista no PPP da escola, o que requer um avanço na concepção de prática docente individualizada, que se faz apenas na sala de aula onde cada educador atua. Os educadores mostraram-se dispostos a ultrapassar estas barreiras ao participarem ativamente dos grupos de diálogo, reconhecendo suas ações individualizadas e buscando construir espaços para articulá-las através destas reflexões coletivas.

Em relação a esta participação docente, é preciso destacar que a diretora e a vice-diretora não estiveram presentes em nenhum dos seis grupos de diálogo propostos, devido às demandas administrativas da escola. Porém, as coordenadoras pedagógicas dos grupos estiveram juntamente com os demais educadores, possibilitando assim um processo de repensar a organização das práticas pedagógicas na escola, como podemos ver nas imagens a seguir:

Figura 10 - Dinâmica de integração entre os educadores do turno da tarde



Fonte: Registro da autora (2017).

Figura 11 - Leitura de um dos textos discutidos nos grupos de diálogo



Fonte: Registro da autora (2017).

Figura 12 - Diálogos entre os educadores



Fonte: Registro da autora (2017).

Figura 13 - Leitura de um dos textos discutidos nos grupos de diálogo



Fonte: Registro da autora (2017).

Figura 14 - Elaboração dos mapas mentais sobre unidade de ação



Fonte: Registro da autora (2017).

Figura 15 - Elaboração dos mapas mentais sobre unidade de ação



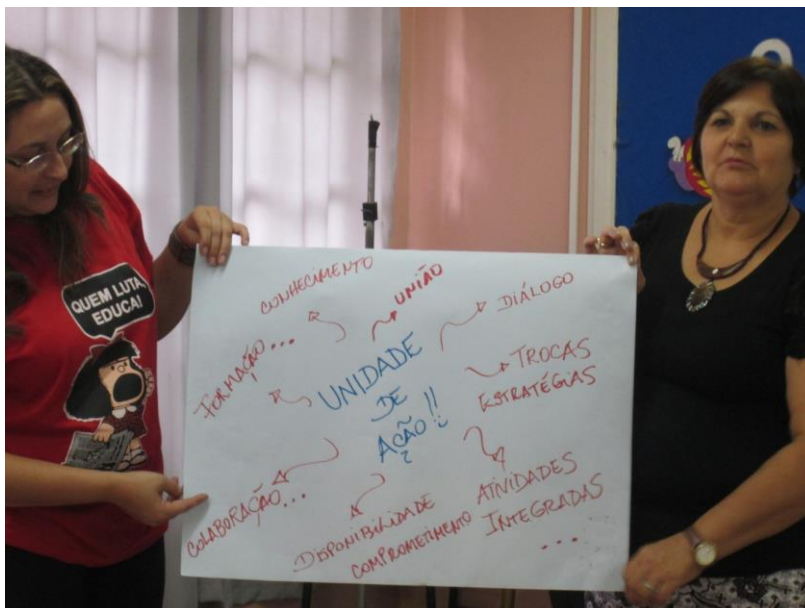
Fonte: Registro da autora (2017).

Figura 16 - Apresentação dos mapas mentais



Fonte: Registro da autora (2017).

Figura 17 - Apresentação dos mapas mentais



Fonte: Registro da autora (2017).

Figura 18 - Diálogos entre os educadores



Fonte: Registro da autora (2017).

As imagens retratam apenas uma porcentagem da realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, sendo que estes momentos foram muito positivos para que o grupo estabelecesse relações entre si e conseguisse dialogar com as ideias do outro, mesmo que elas sejam diferentes das suas. Estes momentos de reflexão possibilitaram o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas por meio da análise e discussão conjunta de práticas, políticas públicas e fundamentos teóricos que balizam a ação pedagógica na escola, compartilhando a interação e o intercâmbio das diferentes concepções e conhecimentos dos educadores. Segundo Alarcão (2011), a escola se constitui como um espaço de interação e diálogo que precisa estar “[...] organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas, sendo ela própria, reflexiva” (ALARCÃO, 2011, p. 47).

Conforme algumas falas destacaram, há certo individualismo na ação pedagógica, pois cada educador tem uma forma de agir no contexto em que atua, sendo necessários estes momentos de isolamento para que haja uma reflexão individual de cada educador sobre sua prática. A prática educativa colaborativa requer um compartilhamento de análises e reflexões para uma qualificação do processo educativo, abrangendo uma formação permanente em duas perspectivas:

1. Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação. Porém, essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve.
2. Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade a capacidade de regulação. A capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados com diferentes ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas (IMBÉRNON, 2009, p. 59-60).

Estas perspectivas do desenvolvimento profissional dos educadores a partir da lógica da complexidade das ações colaborativas e dialógicas demanda a ampliação das relações com o outro, não se detendo apenas ao contexto em que atuam. Neste aspecto, os educadores relataram que sentem a necessidade de uma maior integração com as outras etapas, níveis e modalidades ofertadas na instituição de ensino em questão, apontando que é preciso reestabelecer conexões não somente entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento integral dos educandos está diretamente ligado a estas relações entre os educadores da escola para que haja uma superação das barreiras construídas ao longo da trajetória escolar discente. O trabalho docente precisa ser coerente com as preposições do PPP e do regimento Escolar, fundamentado pela construção de uma unidade de ação pedagógica que contemple as especificidades dos educandos em cada faixa etária, estabelecendo estratégias de transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os anos iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental e entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Além disso, a relação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental com o Curso Normal/ Magistério precisa ser repensada, conforme os educadores ressaltaram ao solicitarem que os (as) normalistas possam participar das práticas pedagógicas realizadas neste contexto, não somente para realizarem práticas esporádicas, mas para acompanharem com maior efetividade como se dá o cotidiano da sala de aula, auxiliando os educadores quando necessário e construindo ao lado deles a docência e a discência.

Os educadores têm papel fundamental na produção e estruturação do conhecimento pedagógico por meio da construção da prática educativa como um processo contínuo e sistemático que precisa ocorrer de forma compartilhada e reflexiva, tendo em vista a interação com outros saberes, com o outro e com as nuances do cotidiano da ação pedagógica. Este processo precisa estar vivo na escola através da escuta das vozes docentes e discentes, traduzidas em práticas escolares que articulem suas necessidades a fim de conceber uma ação pedagógica

que resulte no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, no decorrer de toda vida escolar do educando.

Por isso, a partir das falas e das observações do contexto escolar pesquisado, ficou evidente a necessidade de (re) construção da prática educativa de forma colaborativa no âmbito da formação permanente, visando assim à constituição de uma unidade de ação reflexiva e complexa, conforme podemos ver nos mapas mentais construídos pelos educadores apresentados na Figura 19:

Figura 19 - Mapas mentais sobre unidade de ação construídos pelos educadores



Fonte: Sistematização da autora a partir da produção dos sujeitos da pesquisa (2017).

Os mapas apontaram a unidade de ação como um elo de práticas, políticas, experiências, planejamentos de estratégias para que contemple a totalidade da prática educativa, o que requer disponibilidade de tempo e espaço para estas trocas ocorrem por meio do diálogo e da reflexão coletiva e constituam ações integradas por meio do conhecimento pedagógico compartilhado. Esta totalidade do contexto escolar e as suas ações pedagógicas está diretamente ligada à totalidade do desenvolvimento da criança, visando uma escola que:

[...] conceba, projete, atue e reflita em vez de uma escola que apenas executa o que os outros pensaram para ela; uma escola que tenha uma ambição estratégica por oposição a uma escola que não tenha visão e que não saiba olhar-se no futuro. Não quero uma escola que não lamente seus insucessos, mas que questione o insucesso nas suas causas para, relativamente a elas, traçar planos de ação. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua ação curricular; uma escola que saiba criar suas próprias regras, prestando contas de sua atuação, justificando seus resultados e auto avaliando-se para definir o seu desenvolvimento. Em vez de uma escola que apenas cumpre as regras emanadas de outrem sem que ninguém avalie nada nem ninguém. Uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados. Uma escola que conhece suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional (ALARCÃO, 2001, p. 89-90).

A mudança no contexto escolar é algo processual e que demanda tempo e disponibilidade dos sujeitos. Mas, este foi um elemento decisivo para que os grupos de diálogo fossem construídos e para que o conhecimento pedagógico compartilhado tivesse o início de sua constituição, pois os educadores destacaram que este processo foi positivo para a formação docente e, conseqüentemente, discente. A prática reflexiva e dialógica desta proposta qualificou as reuniões pedagógicas, conforme foi destacado pelo grupo de educadores na avaliação final feita de forma coletiva no último encontro realizado, sintetizando os grupos de diálogo: “[...] podemos ver que é possível esta forma de reunião pedagógica que integra recados com discussão e textos e reflexões que podem vir a ajudar a pensar as demandas da escola e pensarmos alternativas juntos” (Educadores sujeitos da pesquisa, 2017).

Estas alternativas foram discutidas por eles, que se disponibilizaram a estabelecer maiores conexões entre si e suas práticas, solicitando também que fossem realizados mais momentos de diálogo como os propostos. Este processo dialógico teve início nos grupos de discussão estabelecidos ao longo da pesquisa, constituindo-se como uma estratégia pedagógica para a construção de uma interlocução entre as ações pedagógicas e metodológicas, tendo em vista as transições existentes entre as etapas da Educação Básica.

Além disso, o grupo transpôs seus diálogos ao elaborarem um caderno didático com estratégias para o desenvolvimento infantil de forma integral e articulando práticas, ideias e concepções de forma democrática. Uma escola reflexiva perpassa por estes elementos reflexivos e democráticos da gestão pedagógica, levando em conta a totalidade do contexto escolar e dos sujeitos fazem parte dele por meio de um envolvimento participativo e colaborativo de todos para diminuir o distanciamento entre o que se diz e o que se faz na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa consistiu em oferecer espaços-tempo para a reconstituição das interlocuções entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma unidade de ação que perpassasse por práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem. Para isso, houve um processo dialógico compartilhado para compreender quais os limites e possibilidades desta interlocução no processo de (re) construção de uma unidade de ação pedagógica no contexto de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria/RS, que também é o espaço de minha atuação profissional.

Retomando este objetivo e o problema de pesquisa, é importante ressaltar que a construção desta interlocução pedagógica entre os fundamentos teórico-práticos e as políticas públicas educacionais decorre da constituição de espaços-tempo de formação permanente no ambiente escolar. A constituição de momentos de diálogo e reflexão coletiva entre os educadores possibilitou que houvesse um desvelamento da prática docente a partir da formação de um conhecimento pedagógico compartilhado, fundamentado pelas políticas públicas e pelos saberes docentes, sendo eles curriculares, disciplinares e experimentais.

Esta pesquisa foi além desta interlocução, pois estabeleceu o protagonismo docente na gestão de sua formação e das ações pedagógicas realizadas no contexto escolar. As narrativas dos educadores evidenciaram a necessidade deste protagonismo, tanto no âmbito da gestão do pedagógico quanto na constituição das políticas públicas educacionais que fomentam a Educação Básica.

Além disso, a gestão do pedagógico na escola caracterizou-se como um elemento decisivo na construção e execução de ações pedagógicas que visam o desenvolvimento infantil de forma integral, no momento que abriu espaço para a discussão e planejamento do grupo de educadores a fim de construir juntas estratégias de ensino-aprendizagem. Estes diálogos e reflexões coletivos propõem o reconhecimento dos interesses dos educadores por meio da legitimação da alteridade política e social, tendo em vista a existência de sujeitos políticos que se

constituíram historicamente e a prevalência de seus interesses sob a lógica do Estado, do mercado e do capital.

Nesta perspectiva, a construção dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos intitulados como “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana” passou por um processo de sensibilização inicial do grupo de educadores, do qual também faço parte, para que pudéssemos constituir um grupo de diálogo e formação colaborativo. Aos poucos, os educadores sentiram a necessidade dos diálogos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, para a formação docente e para o desenvolvimento infantil, relacionando-os como elementos interdependentes no processo de qualificação da prática educativa. A abertura de espaços nas reuniões pedagógicas para o diálogo e reflexão docente reiterou que é possível instituir este tipo de prática na formação permanente do professorado, corporificando a dialogicidade e a reflexão no contexto escolar de forma processual e participativa, a fim de estabelecermos convergências a partir das divergências de concepções e práticas que existem neste contexto.

Além disso, enquanto pesquisadora e educadora do contexto escolar pesquisado, me (auto) transformei a partir do diálogo com o outro, pois houve um processo de desvelamento de práticas significativas no contexto escolar para além do espaço-tempo em que atuo como docente, enxergando novas possibilidades pedagógicas no âmbito de uma relação mais efetiva com os demais colegas, valorizando assim a equipe docente da qual faço parte há quase cinco anos. O diálogo se faz do encontro de ideias diversificadas a fim de possibilitar um elo entre as mesmas, que resultem em ações pedagógicas articuladas, que superarem a lógica do processo de ensino-aprendizagem fragmentado e com rupturas abruptas no desenvolvimento infantil.

Desta forma, as políticas públicas educacionais podem e devem ser implementadas no contexto escolar, mas não somente no âmbito de sua execução, como também no âmbito da sua construção para que esteja realmente interligada ao cotidiano da escola. Na medida em que elas são feitas por sujeitos que fazem parte deste contexto tendo acesso aos limites e possibilidades dele, elas tornam-se ainda mais abrangentes na prática educativa.

A política provém da ação humana e do sistema de representações sociais que a constituem, sendo a ação pedagógica um elemento que legitima esta prática no que concerne ao desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a Educação Infantil precisava ter maior espaço nas discussões do grupo de educadores que foram sujeitos da pesquisa, pois esta era uma etapa que era pouco valorizada nas discussões pedagógicas existentes na escola. Assim, iniciou-se um processo no qual atribuímos a esta etapa a sua real importância como base do desenvolvimento da criança, atentando para as transições entre as primeiras etapas da Educação Básica e os limites e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

A escola precisa acolher a criança e suas necessidades, tanto do ponto de vista dos espaços físicos adequados para o desenvolvimento infantil quanto da garantia dos direitos da criança, principalmente de brincar e de viver a infância em sua plenitude. Mas, a escola depende de verbas e ações que vão além de seu domínio, perpassando pelo poder do estado em permitir o financiamento das mudanças necessárias no contexto escolar para que as crianças tenham um espaço próprio para viver a sua infância.

Neste aspecto, encontra-se uma limitação encontrada na pesquisa realizada, pois ficou evidente que muitos educadores tiveram dificuldades em interpretar a implementação do Ensino Fundamental com nove anos de duração (BRASIL, 2006) e transpô-la no contexto da prática educativa, principalmente no que se refere à antecipação do processo de alfabetização na Educação Infantil e à inserção da criança no 1º ano do Ensino Fundamental sem a elaboração de estratégias para que este processo fosse feito de forma tranquila. Estes equívocos ocorrem justamente pelo fato das políticas públicas serem pouco discutidas na escola, facilitando a existências de interpretações errôneas e práticas que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem ao antecipar ações que são impróprias para a faixa etária e as possibilidades da criança.

O diálogo e a reflexão coletiva possibilitaram que os educadores refletissem sobre estas práticas e compreendessem a necessidade de estabelecerem uma

unidade de ação pedagógica, não no sentido da realização de práticas pedagógicas que tenham um padrão de aluno, mas que compreendam o educando no âmbito da complexidade do seu desenvolvimento. A interlocução entre a ação pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é fundamental para que haja uma superação da individualidade docente, no sentido de compartilhar e construir saberes pedagógicos fundamentados de forma coletiva.

A construção do caderno didático no qual os educadores elaboraram estratégias coletivas para o desenvolvimento infantil foi um aspecto positivo da pesquisa, pois o interesse em articularem suas práticas independentemente do ano ou etapa que atuam foi o fio condutor desta construção. A partir do caderno didático, ficou evidente que a maioria dos educadores assumiu o compromisso coletivo com a qualificação da ação pedagógica e com a constituição da unidade de ação pedagógica bilaquiana.

Esta unidade de ação do IEEOB precisa alcançar todas as etapas, níveis e modalidades ofertadas na escola, promovendo uma maior integração entre os professores e, conseqüentemente, um processo de ensino-aprendizagem mais integrado. Uma escola que forma professores precisa constantemente repensar a formação de seus educadores, para que esta esteja ao alcance das necessidades e emergências do contexto escolar a fim de qualificar a prática educativa.

Desta forma, a qualidade da Educação Básica está interligada com os saberes docentes que se constituem durante sua formação de forma permanente, considerando os elementos teóricos, legais, metodológicos e as concepções acerca do desenvolvimento infantil. Este processo não pode ser arquitetado de forma fragmentada e “pulando etapas”, pois requer a promoção de uma Educação Infantil de qualidade e relacionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, valorizando-a como etapa fundamental para a formação da criança como um sujeito integral.

Portanto, a pesquisa evidenciou que a escola é um espaço de formação permanente do professorado, mas para isso a escola precisa possibilitar que os educadores construam gradativamente os espaços-tempo de práticas dialógicas. O protagonismo docente neste processo de constituição de novos espaços de formação ficou evidente quando assumimos uma postura ativa e reflexiva perante

nossas necessidades, repensando coletivamente a prática e dando valor às ações pedagógicas que construímos no dia-a-dia do contexto escolar.

Este processo de (re) construção da prática educativa demanda a ampliação dos espaços de diálogo a fim de constituir uma relação teórico-prática na escola, de forma colaborativa e reflexiva. Estabelecendo, assim, uma interlocução entre as políticas públicas que fundamentam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e entre as próprias etapas, considerando as práticas pedagógicas e o desenvolvimento infantil, tendo em vista os tempos e espaços escolares específicos da infância. Assim, uma escola se faz de ações reflexivas que comportem as reais necessidades do contexto, sendo esta a essência desta pesquisa: fazer da escola um lugar de pesquisa com ela, para ela e por ela.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez: 2011.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.3).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução por Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental de seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio. 2005.

_____. Parecer nº 6, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 08 jun. 2005.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

_____. Parecer CEB nº 4/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2008.

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº 20/09. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2009.

_____. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2010.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2010.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, MEC, SEB, DICEI, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L12796.html>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o novo Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.html>. Acesso em: 16 mai. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. 2. ed. Atualiz. Brasília, Ministério da Saúde, 2005.

_____. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil -MEC/SEB/COEDI, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª Versão. Diário Oficial da União**, MEC, Brasília, DF, 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – 3ª Versão. Diário Oficial da União**, MEC, Brasília, DF, 2017.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

CAMPOS, C. M. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Projeto político e projeto pedagógico**. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo3/ppp.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

CIPOLLONE, L (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Tradução por Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FAZENDA, I. C. A. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: Fazenda, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FARIA, V. L. B. **Currículo na Educação Infantil: dialogando com os demais elementos da proposta pedagógica**, São Paulo: Ática, 2012.

FLEURY, M. das G. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: Recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. **Revista do professor**, nº 19, jul/set 2003.

_____. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, A. M. A. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GHEDIN, E. **Questões de Método na Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENZ, C. I. Diversidade cultural e Emancipação. **Revista Espaço pedagógico**, V. 13, UPF Editora, Passo Fundo, jan. jun., 2006.

_____. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (Orgs.). **DIALOGUS: Círculos Dialógicos Investigativoformativos e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

- ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/ professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: **VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, ENDIPE, 2008. Anais.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- KRAMER, S.; NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.1, p.69-85, 2011.
- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão na escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSS, P. What Future For the Relationship Between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? In: **Research in Comparative and International Education**, v. 3. 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

NUNES, N.N. O ingresso na pré-escola: uma leitura psiogenética. In: Oliveira, A. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, D. A. de. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. (Org.). 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Florence, 1985.

PINTO, J. M. R. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, B. C; GARCIA, T. O. (Org). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**: Se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Instituto estadual de Educação Olavo Bilac. **Projeto Político Pedagógico**: articulando prática e teoria (Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac). Santa Maria, RS: 2009.

_____. Instituto estadual de Educação Olavo Bilac. Sala dos professores. **Ata da reunião realizada no dia 30 de novembro de 2016**.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de aprender**: Subsídios para as Classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. 2. ed. Florianópolis: DIEF, 2000.

SILVA, M. B. G; FLORES, M. L. R. Articulações e tensões entre a educação infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S.S.

Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **Qualidade de educação e Políticas Educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Santa Maria, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS



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

QUESTIONÁRIO COM OS EDUCADORES (GESTORES E REGENTES DE TURMA) QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: _____
3. Cargo que ocupa na escola:
 - () diretor(a)
 - () vice-diretor(a)
 - () coordenador(a)
 - () supervisor(a) escolar
 - () educadora especial
 - () regente de turma. Qual etapa/ ano? _____
4. Há quanto tempo você atua neste cargo?

5. Formação (marque todas as opções que se encaixa):
 - () Curso Normal (Magistério)
 - () Graduação em Pedagogia- Licenciatura Plena
 - () Outra graduação. Qual? _____
 - () Pós-graduação em nível de especialização. Qual?

() Pós-graduação em nível de mestrado. Qual?

() Pós-graduação em nível de doutorado. Qual?

() Graduação ou pós-graduação em andamento. Qual?

6. No decorrer de sua atuação profissional na rede pública estadual, quais foram os cursos/ programas de formação continuada ofertados pelo Estado nos quais você participou?

() GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação)

() PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)

() formação continuada ofertada pela instituição de ensino que atua.

() outro (s). Qual (is)? _____

7. Estes cursos/programas de formação continuada contribuíram para o planejamento, execução e reflexão das práticas pedagógicas edificadas no contexto escolar que você atua?

() sim () não () em parte

Justifique:

8. Como você percebe o desenvolvimento infantil, considerando o percurso formativo da criança desde a educação infantil até o quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental?

9. Como você percebe a criança e o processo de desenvolvimento da mesma no processo de transição da Educação infantil para o 1º ano do Ensino fundamental?

10. O que você sabe sobre as políticas públicas que fundamentam as primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental)?

11. Descreva como é a relação entre os (as) educadores (as) que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange o planejamento, a execução e a reflexão acerca das práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento infantil.

12. Segundo o trecho abaixo do Projeto Político Pedagógico da instituição que você atua, o corpo docente deve organizar e executar práticas pedagógicas através de:

[...] uma unidade de ação, através de um processo dinâmico e participativo na construção de conhecimento, onde todos os envolvidos sintam-se comprometidos e revejam, sistematicamente, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação em consonância com a filosofia da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.7).

Você percebe que há esta unidade de ação nesta instituição escolar?

() sim () não () em parte

Justifique:

13. Pensando nesta unidade de ação, você tem interesse em participar de grupos de diálogos pedagógicos durante as reuniões pedagógicas para (re) pensarmos juntos questões relacionadas às políticas públicas educacionais, o desenvolvimento infantil e as nossas práticas pedagógicas, a fim de construirmos uma proposta de formação continuada onde sejamos os protagonistas deste processo?

() sim () não

APÊNDICE B- CROQUI DO CADERNO DIDÁTICO (PRODUTO DA PESQUISA)



Práticas pedagógicas bilaquianas: estratégias para o desenvolvimento infantil

Nathana Fernandes
Rosane Carneiro Sarturi
(Orgs.)



Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
2017

**Nathana Fernandes
Rosane Carneiro
Sarturi**

(Organizadoras)

**Práticas
pedagógicas
bilaquianas:
estratégias para o
desenvolvimento
infantil**



2017

PREFÁCIO

As políticas públicas só se constituem de significados quando no interior das escolas, no seu cotidiano, elas se transformam em práticas.

Defendo a tese de que só existe compromisso com participação efetiva dos sujeitos, a mera presença não se caracteriza como participação de fato. Este caderno didático é fruto de uma construção coletiva, de professores e professoras que estão comprometidos com a infância.

O Instituto de Educação Olavo Bilac, há mais de cem anos, na cidade de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul, tem marcado a formação dos profissionais da educação, do qual sou egressa e tenho muito apreço. Mas, que precisa renovar-se permanentemente como espaço de formação, tanto de profissionais, quanto das crianças, jovens e adultos que frequentam suas salas de aula.

A pesquisa sempre esteve desvinculada da prática cotidiana, os professores e professoras eram formados para dar o conteúdo, ignorando o tempo e o espaço no qual estavam inseridos. Quando Freire nos diz que ensinar exige pesquisa, ele nos reporta a indissociabilidade entre ambas, o profissional que trabalha com as crianças, não pode ignorar o seu desenvolvimento humano, a curiosidade, a energia, o jogo, a criatividade, a ousadia, que são constitutivas do ser criança.

Desta forma, os professores e na maioria as professoras que trabalham com crianças, são privilegiados, pois, podem ter no máximo duas turmas de Educação Infantil ou anos iniciais, tendo até cinquenta alunos, podem conhecer cada um deles e seus responsáveis, pode praticar a pesquisa diariamente, observando, desenvolvendo a escuta sensível e buscando estratégias para fortalecer a curiosidade inerente à criança e ao ser humano.

A pesquisa desenvolvida pela Nathana, marca a importância de pensar a escola desde de dentro e contextualizada. O Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional cumpre o compromisso com a mudança no cotidiano escolar, não basta pensar os pressupostos teóricos dissociados do contexto das

práticas. É preciso pensar no contexto, no cotidiano, com aqueles que são os sujeitos, agentes de transformação. As leis, que são a sintetização das políticas públicas que visam garantir os direitos cidadãos são estéreis quando não são implementadas.

Assim, a proposta do caderno didático cumpre o objetivo de promover a busca da unidade na diversidade, esta é a utopia anunciada por Freire, a formação permanente só faz sentido se a qualificação das práticas transformam-se em realidade.

Santa Maria, julho de 2017.

Rosane Carneiro Sarturi

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EM BUSCA DA UNIDADE DE AÇÃO BILAQUIANA E DO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Nathana Fernandes

A Educação Básica no Brasil tem sofrido algumas mudanças em relação às políticas públicas educacionais balizadoras das primeiras etapas deste nível escolar, originando uma crescente necessidade de discussão acerca da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil no decorrer da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para que a escola possibilite aos educandos uma formação emancipatória, é preciso que este conceito de qualidade perpassa pelo desenvolvimento das relações sociais de forma integrada e por uma relação efetiva entre democratização e qualidade²².

A articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se essencial a fim de que essas primeiras etapas sejam concebidas de forma indissociável e neste âmbito da qualidade, tanto no sentido pedagógico quanto político, promovendo o encontro dessas vertentes educacionais no contexto escolar. Nesse sentido, os níveis de qualidade do ensino na Educação Básica perpassam pelos saberes docentes que se constituem durante sua formação de forma permanente, tendo em vista os elementos teóricos, legais, metodológicos e as concepções acerca do desenvolvimento infantil.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 deu uma nova redação aos incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009), prevendo a

²² No Caderno 2 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004, p. 33), este processo de qualificação do contexto escolar está diretamente ligado à transformação da realidade, pois “[...] visa a emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação esposada, que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Assim, a “escola de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social”.

obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Além disso, a Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013) também traz subsídios legais para a Educação Básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos. Estas prerrogativas legais consideram a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral do educando ao torná-la obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação²³ (BRASIL, 2014), o qual apresenta suas metas para serem alcançadas até 2024. Entre elas, apresenta como sétima meta “[...] fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, p. 10). Portanto, é essencial que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sejam integradas numa concepção de indissociabilidade entre as mesmas, tendo em vista o processo de democratização da educação brasileira, pois a quinta meta visa “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 25) , tendo como primeira estratégia a “[...] estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças” (BRASIL, 2014, p. 26).

A articulação pedagógica destas primeiras etapas da Educação Básica consiste em um elemento que pode interferir na forma como ocorre a gestão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil de forma integral. Em consonância disto, é preciso que se constitua uma unidade de ação acerca das práticas pedagógicas para que elas possibilitem o desenvolvimento das crianças durante a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É justamente esta unidade de ação que as práticas pedagógicas propostas neste caderno didático almejam, pois se percebe que é preciso estabelecer elos

²³ O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.

entre as etapas da Educação Básica e edificar uma interlocução entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, concebendo o desenvolvimento da criança como um todo e não fragmentado de acordo com a etapa ou o ano que ela frequenta na escola. Nesta perspectiva, a unidade de ação se constitui a partir da integração de concepções e ações pedagógicas visando o processo de ensino e aprendizagem de forma articulada no contexto escolar.

A educação escolar é constituída pela Educação Básica²⁴ - a qual contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio- e pelo Ensino Superior. Assim, a Educação Infantil caracteriza-se como a primeira etapa, tendo o intuito o “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 137). Neste sentido, esta etapa caracteriza-se por um espaço-tempo de infâncias que instiga o desenvolvimento humano integral de maneira intencional, bem como a formação de crianças conscientes de seu papel como cidadãos e de seu pertencimento ao mundo, atuando como sujeitos ativos e reflexivos neste espaço.

Considerando a criança como uma cidadã de direitos, esta também é um sujeito histórico que transforma e constrói sua realidade, pois:

Sua história se constrói também com seus pares, produzindo e compartilhando uma cultura da infância, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão de realidade, que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo. (FARIA, 2012, p. 05).

Para tanto, as práticas pedagógicas na Educação Infantil tem em vista a importância da integração da criança com o meio social, assumindo o papel de transformador desse meio. Esta integração constitui-se de ações participativas, momentos de “faz de conta”, reflexões e interações socioculturais em diferentes

²⁴ Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica, na Seção II através dos artigos 29, 30 e 31 nos quais preveem a composição deste nível escolar.

tempos e espaços para que os sujeitos-crianças construam conhecimento de maneira interativa e crítico-reflexiva.

Esta construção de saberes perpassa pelos conhecimentos prévios dos alunos, tendo-os como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Sendo assim, Freire aponta que:

[...] a participação do aluno não deve ser vista de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento ao outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando (FREIRE, 1991, p. 83).

A constituição de aprendizagens significativas necessita que a criança se mobilize internamente no decorrer deste processo. Desta forma, os sujeitos-crianças relacionam os novos conhecimentos com os que elas já estão apropriadas utilizando as ferramentas que já possuem para este processo. Assim, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), esta relação de saberes “[...] possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas” (BRASIL, 1998, p. 33).

Este ser, pensante e cidadão, é instigado a fazer a leitura do mundo de forma com que suas ações deem significado aos conhecimentos que ele constrói, perpassando pelo desenvolvimento da curiosidade, criatividade, do despertar de descobertas inquietantes, do senso crítico, da autonomia e das vivências com o grupo.

Nesta etapa, a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem, pois este é edificado por meio das intervenções que ela realiza no tempo e espaço em que decide se fazer presente e das relações vivenciadas pela mesma. Desta forma, a Educação Infantil caracteriza-se como uma escola das infâncias, espaço de interações e vivências multifacetadas com caráter dialógico, que propicia a escuta sensível, para descobertas, criações e recriações, para a diversidade, na qual a

criança é agente de conhecimento. Na infância que este sujeito de conhecimento, chamado criança, se desenvolve física e mentalmente, estando plenamente aberta ao aprendizado de novos conhecimentos e experiências de maneira ativa e transformadora.

Além disso, valorizam-se os conhecimentos prévios da criança e as experiências culturais que estes edificam, percebendo-a como produtora do meio, levando em conta a importância da brincadeira e da experimentação no processo de constituição deste sujeito multifacetado chamado criança.

O brincar trata-se de um instrumento potencial de aprendizagem, sendo fundamental para que a criança edifique o processo de significação do saber, pois este viés permite a recriação e transformação do mundo através de experiências, descobertas que envolvem a si mesmo e seus pares de forma cooperativa. Somado a isso, a brincadeira traduz a interpretação da criança sobre o mundo e as relações que se estabelecem no meio, expressando os aspectos constituintes do seu cotidiano e construindo novas possibilidades e conhecimentos por meio de uma leitura do mundo concretizada pelo imaginário infantil.

A Educação Infantil garante o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento sócio afetivo, físico, intelectual e, ao mesmo tempo possibilitar o avanço na construção do conhecimento, mediante procedimentos didáticos e estratégias metodológicas de caráter lúdico adequado às necessidades de todas as crianças, assegurando a associação do ato de educar ao ato de cuidar²⁵, pois é preciso entender a articulação dos mesmos consiste num elemento indispensável ao processo educativo. Esta articulação está interligada a uma prática que considera as reais necessidades para o desenvolvimento infantil nesta etapa da Educação Básica, como define o Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.º 5/2009):

²⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, apontam o cuidar e educar como eixo norteador para toda Educação Básica: “Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009).

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas de qualidade também são concebidas a partir das necessidades básicas da criança, tendo em vista que ela é o centro do processo de ensino-aprendizagem numa amplitude de dimensões de sua formação. Para tanto, é indispensável que as concepções de criança e infância estejam atreladas às ações pedagógicas, possibilitando o desvelamento e (re) construção das representações sociais²⁶ estabelecidas sobre a criança e a infância. Segundo Fleury (2010), estas representações sociais podem idealizar um modelo de criança que não é vista na sua completude e resultar em um fazer pedagógico que não contemple suas especificidades.

Assim, a pré-escola não pode antecipar práticas próprias para os anos iniciais do ensino fundamental, assim como 1º ano do ensino fundamental deve possibilitar um desenvolvimento inicial da alfabetização sem desconstruir as práticas lúdicas, de sentido e significado, que fazem parte da pré-escola. Deve haver uma sequência, tanto entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, como entre o ciclo da infância- 1º ao 3º ano- e o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, levando-se em conta que a criança ainda é uma criança e que sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem requer práticas que possibilitem esta construção sem perder a essência da infância. Seu desenvolvimento se dará de forma processual e para isso requer práticas que possibilitem a construção de conceitos a partir de objetos de conhecimento que instiguem esta reelaboração, numa perspectiva de ações pedagógicas “[...] de forma gradativa, integrada e articulada com as

²⁶ Segundo Fleury (2010), a representação social consiste em uma “organização composta de uma multiplicidade de impressões recobertas pelo nosso sistema cognitivo e simbólico. Ela abrange imagens, crenças, opiniões significados e/ou informações provenientes de origem muito diversa, que foram absorvidos no decorrer de nossas vidas e referentes a um determinado objeto de realidade social (FLEURY, 2010, p. 145).

características de seu desenvolvimento, com sua história pessoal e com sua trajetória escolar” (SILVA; FLORES, 2015, p. 191).

Nesse sentido, é preciso pensar na Educação Infantil como a base do desenvolvimento integral da criança nesta perspectiva da infância, ressaltando a importância da construção de estratégias de transição da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, em termos de políticas e gestão do pedagógico, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos nesse trabalho. Mesmo que a Educação Infantil tenha suas especificidades, assim como os anos iniciais do Ensino Fundamental, esses períodos se relacionam e tem influência um no outro. Dessa relação percebe-se que:

Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de quatro e cinco anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições. Por outro lado, diferentemente de diversas ações e programas implementados pelo governo, a sociedade não foi convidada ao debate sobre a obrigatoriedade e, com isso, as interpretações sobre a concepção educativa do que se espera para as crianças de quatro anos podem cair por terra, sem chances de germinarem os frutos das conquistas (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 75).

O contexto escolar acaba por fixar as barreiras entre estas etapas da Educação Básica, constituindo-as como tempos distintos e com sujeitos distintos: a educação Infantil com a criança e os anos iniciais do Ensino Fundamental com o aluno. Há uma necessidade de edificarmos uma maior integração entre elas e concebermos a criança como criança em todas estas etapas, articulando assim o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas destas etapas.

Para isso, a construção de estratégias para reduzir este distanciamento entre as concepções da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é

essencial para que o desenvolvimento infantil seja integral, contínuo e indissociável. É preciso estabelecer mecanismos de transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Moss (2008) destaca que os investimentos educacionais realizados no início da vida escolar da criança são cruciais para o seu desenvolvimento, bem como as concepções e ações pedagógicas que concebem este sujeito. Para isso, o autor considera quatro possibilidades de relacionamento entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: preparação para a escola, que considera a possibilidade da Educação infantil preparar as crianças para o processo de escolarização, dando suporte para sua inserção no Ensino Fundamental; distanciamento, que considera a falta de diálogo entre estas etapas devido ao grau de antagonismo que se estabelece entre elas; preparação da escola para receber a criança, que considera a adaptação do Ensino Fundamental ao incorporar práticas e fundamentos da Educação Infantil a ele; e o vislumbre de uma possível convergência entre as etapas, que considera a constituição de duas escolas numa só pelo entrelaçamento de concepções, culturas, práticas e metodologias relacionadas à criança, tendo em vista a constituição da escola como um espaço de diálogo entre estas etapas em prol do desenvolvimento infantil.

Neste sentido, este relacionamento deve abarcar a importância da ludicidade não só na Educação infantil, mas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o descortinar das crianças ao conhecimento do mundo se faz pela brincadeira.

A brincadeira é um direito da criança, pois esta deve ter acesso ao patrimônio lúdico da humanidade, de modo com que o experimente e transforme. Kishimoto destaca que a arte, numa perspectiva lúdica, é um dos grandes patrimônios da humanidade, sendo que:

[...] todos os homens deveriam poder ter acesso para se nutrir cognitivamente e espiritualmente, ampliando suas possibilidades de pensamento e de ação no mundo, enriquecendo o espaço imaginativo e simbólico, capazes de alargar e flexibilizar o pensamento racional (KISHIMOTO, 1996, p. 53).

A criação de espaços propícios para que a criança aprenda brincando e brinque para aprender é crucial para o sucesso escolar. Estes tempos-espaços lúdicos propiciam que a construção do real pelo exercício do imaginário, sendo que o lúdico é uma dimensão da realização humana (REDIN, 2004). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê a disponibilização destes espaços no artigo. 59: “[...] os municípios, com apoio dos estados e da União, estimulem e facilitem a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (BRASIL, 2005).

A criança é percebida como sujeito da ação, atuando como ser ativo à medida que é instigada a motivar-se a atuar em determinado espaço- tempo realizando determinadas ações. O educador precisa propor ações que promovam o inquietamento do aluno para que este transforme a motivação em engajamento na realização destas atividades. Nesta perspectiva, o brincar surge como um faz de conta repleto de experimentações para testar limites ao se deparar com desafios, formulando hipóteses e solucionando problemas. Este jogo de imaginários permite a presença de regras que devem ser obedecidas e estabelecidas pelo grupo de sujeitos que brincam e que se permitem jogar com suas ações a fim de transformá-las em conhecimento.

Esta relação é edificada a partir da realização de práticas pedagógicas permeadas por uma metodologia de ações lúdicas que se inter-relacionam, em situações imaginárias que ensinam as crianças a dirigirem seus comportamentos não somente pela percepção imaginária dos objetos, ou pela situação que os afeta de imediato, mas também pelo significado desta ação (VIGOTSKY, 1991).

O jogo surge como uma estratégia de aprendizagem à medida que a sala de aula constitui-se de espaços mobilizadores que utilizam o ato de brincar como uma forma de interpretar os aspectos constituintes destes espaços (FORTUNA, 2003). Esta metodologia da ludicidade, que valoriza a brincadeira:

[...] apresenta-se como uma alternativa para repensar as relações de ensino-aprendizagem e com os conteúdos escolares instaurando uma nova ordem pedagógica onde a aprendizagem pelo brincar inclui lidar com os

limites que são testados, ultrapassados, estabelecidos e exigidos (FORTUNA, 2003, p. 15).

Uma aula composta por atividades lúdicas não traz consigo somente a presença de jogos e brincadeiras, mas sim características do brincar conectadas a prática do professor e a ação realizada pela criança, inquietando-o perante suas ações para que este atue ativamente nelas. Durante estas atividades, a criança é constantemente estimulada a constituir sua formação enquanto sujeito construtor de conhecimento e formador de sua autonomia de maneira espontânea e criativa. O tempo-espço de cada indivíduo deve ser levado em conta, pois diz respeito a sua particularidade no momento que este se percebe no âmbito de sua subjetividade.

Esta percepção interfere diretamente na interação social dos sujeitos-crianças, pois o brincar instiga a compreensão do outro e suas singularidades. Desta forma, o jogo e a brincadeira se constituem de uma atividade permeada pelos papéis sociais dos indivíduos e suas relações interpessoais reais, auxiliando no desenvolvimento afetivo-emocional. Esta interação social implica transformação e envolvimento com instrumentos físicos e/ou simbólicos mediadores do processo de ação.

No que tange à formação do sujeito, o jogo faz-se importante no desenvolvimento de estruturas mentais do mesmo porque é através do brincar que a criança aprende a atuar sujeito no âmbito cognitivo. Segundo Vygotsky (1984), esta atuação lúdica do sujeito-criança é mais engajada do que em situações reais devido ao envolvimento com o imaginário e a maior compreensão e subordinação às regras.

Estas regras são elementos essenciais para a realização de atividades lúdicas, pois elas são fruto da conversão de situações reais em imaginárias que resultam na percepção da importância da regra para o andamento do jogo. Desta forma, a construção de regras torna-se um ato prazeroso à medida que a criança percebe sua necessidade, as questiona e as reconstrói de forma crítica e reflexiva. Este é um dos elementos atribuído o valor de mediador ao jogo, pois para isso é

necessário que ele tenha sentido experimental, tenha valor de estruturação, tenha condições de relacionamento e seja lúdico, ou seja, dê prazer (REDIN, 2004).

A aprendizagem é fruto da ação do sujeito, sendo esta a apropriação e internalização de signos por meio da compreensão e relação com o meio. Atrelado a isto, o brincar diz respeito à apropriação ativa e crítica da realidade através da representação, simultânea ao ato de aprender.

Nesta perspectiva de aprendizagem, a brincadeira é um momento importante em sala de aula, pois concilia os objetivos pedagógicos com o desejo do aluno à medida que ele se mobiliza para realizar ações lúdicas que o instiguem a significar saberes.

No lugar do quadro negro repleto de escritos, a brincadeira e o faz de conta estarão presentes para que os alunos percebam o sentido dos conhecimentos que apreendem e atribuam significado aos mesmos. A proposição de dimensões significativas da realidade do educando possibilita que este perceba a conexão entre as partes que compõem a totalidade deste contexto.

Esta perspectiva de interlocução encontra-se com os objetivos e práticas pedagógicas apresentadas a seguir, que consistem na organização de estratégias para o desenvolvimento infantil de forma integral, possibilitando que a comunidade escolar conheça as concepções de infância do grupo de educadores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois estas foram construídas no âmbito da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. 2. ed. Atualiz. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental de seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio. 2005.

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2010.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o novo Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.html>. Acesso em: 16 mai. 2016.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

FARIA, V. L. B. **Currículo na Educação Infantil**: dialogando com os demais elementos da proposta pedagógica, São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FLEURY, M. G. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: Recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. **Revista do professor**, n. 19, jul/set 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, 37 (1), 69-85, 2011.

MOSS, P. What Future For the Relationship Between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling?. **Research in Comparative and International Education**, V. 3, 224-234, 2008.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**: Se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, M. B. G; FLORES, M. L. R. Articulações e tensões entre a educação infantil e o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S.S. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: Perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Estratégias para o desenvolvimento infantil e as transições nas primeiras etapas da Educação Básica

Ao elencarmos os objetivos anteriormente citados, faz-se necessário criar estratégias que possam unificar a ação docente no contexto escolar. Desta forma, é importante pensarmos em como podemos tornar a transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental menos impactante, bem como nos anos subsequentes.

Assim, sugerimos as seguintes estratégias:

- Nas primeiras reuniões pedagógicas do ano, os docentes necessitam ter um contato com os pareceres do ano anterior e outros instrumentos de avaliação dos alunos que compõem a turma que irá atuar como regente, além de ter um diálogo sobre as crianças com o docente que atuou na turma no ano anterior;
- Para que haja um acompanhamento do desenvolvimento infantil com maior efetividade, é fundamental que seja construído um histórico da vida escolar do aluno com os registros necessários sobre todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem de cada criança;
- Construir um espaço formativo de diálogo entre os docentes das diferentes etapas e anos para que desta forma possam dialogar a fim de reduzir as diferenças entre as ações pedagógicas nestes contextos e assim possibilitar a constituição da unidade de ação docente;
- Ter o direito de 1/3 da carga horária para planejamento(hora atividade)²⁷ garantido e executado para que as ações pedagógicas possam ser mais bem planejadas e realizadas tendo em vista a sua totalidade;

²⁷O parecer do CNE/CBE nº18/2012 trata dos parâmetros a serem seguidos na implementação da jornada de trabalho para dos profissionais do magistério público da Educação Básica prevista na Lei Nacional do Piso do Magistério (Lei nº 11.738/2008).

- Percebe-se a necessidade de haver coordenações distintas para as duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), tendo em vista as especificidades de cada etapa no âmbito das práticas pedagógicas;
- Definir os conceitos fundamentais para a ação pedagógica no contexto da infância: a diferença entre criança e aluno, a brincar como direito infantil, alfabetização, letramento, bloco de alfabetização, o desenvolvimento infantil, as ações pedagógicas próprias a cada etapa da Educação Básica e ano (creche, pré-escola, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano);
- Promover uma aproximação entre a Educação Infantil e o 1º ano, entre o 1º e o 2º ano, entre o 2º e o 3º ano, entre o 3º e o 4º ano, entre o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de encontros entre as turmas subsequentes e trocas de professores entre as mesmas, para que possamos integrar as práticas e compreender os limites e possibilidades de cada contexto. Por exemplo, a pré-escola poderá visitar o 1º ano para uma contação de histórias, um circuito de atividades no qual os docentes troquem suas turmas e realizem diferentes atividades com cada uma delas, entre outros;
- Realizar um encontro com as famílias no final e no início de cada ano letivo para que sejam apresentadas as propostas de trabalho de cada etapa e ano, a fim de trazer a comunidade para dentro da escola e possibilitar uma melhor compreensão sobre as especificidades de cada contexto;
- Realizar atividades de brincadeiras livres e dirigidas, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o faz-de-conta que o lúdico abarca compreende necessidades da criança para o seu pleno desenvolvimento;

Objetivos para o desenvolvimento infantil na perspectiva da unidade de ação bilaquiana

O desenvolvimento da criança no contexto escolar das primeiras etapas da Educação Básica abrange práticas pedagógicas de forma global e contextualizada, tendo em vista o desenvolvimento completo da criança nos níveis cognitivo, emocional, social e cultural. A partir disso, pensamos em alguns objetivos que possam contribuir para este processo de construção de autonomia da criança em diferentes etapas da sua aprendizagem.

Os objetivos traçados a seguir partem da perspectiva de desenvolvimento integral da criança, tendo em vista o seu percurso educacional da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando os objetivos de forma processual e contínua. Cabe salientar que os objetivos propostos estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com nove anos de duração (BRASIL, 2010), o Projeto Político-Pedagógico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e o Regimento Escolar.

Objetivos para o desenvolvimento infantil na perspectiva da unidade de ação bilaquiana:

- Manipular e explorar objetos e materiais diversos.
- Observar e identificar imagens relacionadas às suas vivências.
- Organizar o espaço após a realização de atividades.
- Interessar-se pelas próprias produções.
- Acompanhar ritmos musicais.
- Explorar as possibilidades de gestos, posturas e ritmos corporais.
- Expressar-se livremente por meio da dança.
- Acompanhar ritmos musicais.
- Perceber e imitar sons.
- Produzir sons por meio da manipulação de objetos.
- Distinguir sons e ruídos.

- Interpretar, por meio da voz, repertórios musicais.
- Criar sons e ritmos com o próprio corpo.
- Explorar instrumentos musicais.
- Experimentar o silêncio como linguagem musical.
- Imitar gestos e expressões fisionômicas.
- Utilizar objetos para simbolizar realidades do mundo físico e social. Imitar gestos e expressões fisionômicas.
- Dramatizar cenas assistidas em teatro, filmes, contação de histórias.
- Compreender o sentido das mensagens que ouve.
- Expressar desejos, necessidades e sentimentos.
- Relatar vivências.
- Reproduzir textos oralmente.
- Manusear diferentes suportes textuais.
- Manifestar interesse pela leitura.
- Levantar hipóteses sobre o conteúdo de diferentes suportes textuais.
- Explorar o meio ambiente através da ação e observação: manipulando, experimentando, questionando e fazendo pequenas descobertas.
- Desenvolver hábitos de organização contribuindo para a preservação do meio ambiente.
- Guardar seus pertences e brinquedos, jogando lixo na lixeira.
- Demonstrar interesse por plantas e animais.
- Conhecer alguns animais e suas características.
- Explorar o meio ambiente através da ação e observação.
- Perceber o próprio corpo por meio da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.
- Participar de atividades envolvendo cuidados básicos de higiene pessoal.
- Interagir com as pessoas com as quais convive estabelecendo vínculos afetivos.
- Controlar progressivamente suas necessidades e suas reações relacionadas a desejos e sentimentos, em situações cotidianas.
- Conhecer algumas tradições culturais de sua comunidade, festas, vestimentas, jogos e canções populares.

- Expressar-se livremente através de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura.

- Conhecer espaços e objetos de divulgação da arte.

- Explorar propriedades características de diferentes materiais.

- Realizar atividades artísticas com atenção e concentração.

- Comunicar-se por meio de gestos simbólicos e indicativos: sentar, ficar ereto, deitar, imitar poses de fotografias e gravuras.

- Apreciar diferentes modalidades de dança.

- Participar das atividades de dança respeitando os estilos individuais de interpretação e criação.

- Movimentar-se ao ritmo de músicas e sons produzidos por palmas ou outras fontes sonoras.

- Ouvir e recitar poemas, parlendas, trava-línguas memorizados, respeitando o ritmo, a melodia e a expressividade.

- Realizar análise fonológica de palavras, segmentando-as oralmente em unidades menores (partes de palavras, sílabas) identificando rimas, aliterações, observando a função sonora que os fonemas assumem nas palavras, relacionando os elementos sonoros com sua representação escrita.

- Coletar dados em uma pesquisa envolvendo apenas uma variável, descrever os seus resultados e construir representações próprias para comunicar esses dados.

- Relatar com coerência, experiências vividas, usando diferentes elementos que marquem a passagem do tempo.

- Apreciar aspectos lúdicos e sonoros de poemas e experimentar brincadeiras com dimensão sonora e gráfica das palavras.

- Reconhecer-se como sujeito e como parte integrante dos lugares de vivências e dos diversos grupos sociais aos quais pertencem.

- Entender como as relações entre pessoas, grupos sociais e o ambiente constituem os lugares de vivências.

- Exercitar a imaginação, elaborando registros, em linguagens variadas, sobre lugares, pessoas, fenômenos, fatos geográficos e grupos sociais a partir de obras artísticas, literárias, brincadeiras e jogos.

- Desenvolver atitudes cuidadosas e solidárias com as outras pessoas e com os lugares de vivências.

- Descrever características ambientais locais e reconhecer sua importância para a vida nas suas diferentes dimensões éticas e estéticas.
- Identificar, em lugares de vivências, a diversidade de culturas indígenas, afrodescendentes e de migrantes, entre outras.
- Localizar, nos lugares de vivências, situações de bem viver e de risco, desenvolvendo atitudes cuidadosas consigo e com o outro.
- Exercitar a curiosidade, a socialização e o registro de vivências e situações cotidianas, por meio de rodas de conversas, desenhos, relatos orais ou escritos.
- Compreender que as normas de convivência existentes nas relações familiares são constituídas temporal e espacialmente.
- Dialogar com colegas e professores/as, reconhecendo o momento da fala e o espaço público escolar, sabendo tomar e manter a palavra no momento certo.
- Produzir textos coletivamente, a partir de modelos, regras de jogos e de brincadeiras.
- Ouvir canções e histórias, contadas ou lidas, e assistir a apresentações teatrais, desenvolvendo atenção e interesse.
- Compreender a importância para a saúde de uma alimentação saudável e de higiene pessoal.
- Experimentar diferentes brincadeiras e jogos pertencentes à cultura popular e presentes no contexto comunitário e regional.
- Desenvolver as habilidades motoras como lateralidade, noções de espaço e tempo, coordenação ampla e fina, ritmo, equilíbrio, agilidade, destreza, velocidade, resistência e força.
- Valorizar e respeitar as sensações e emoções pessoais e as dos colegas.
- Respeitar o limite pessoal e o limite do outro.
- Desenvolver postura e atividades corporais com autonomia, valorizando-as como recurso, para melhoria de sua aptidão física.
- Respeitar a integridade física dentro do trabalho coletivo.
- Desenvolver a capacidade de discernir o certo do errado e demonstrar equilíbrio emocional nas diferentes situações rotineiras.
- Desenvolver a imaginação por intermédio do faz-de-conta, da imitação e do experimentar-se no lugar do outro.

- Compor e encenar pequenas sequências cênicas, usando músicas, imagens, pequenas narrativas ou outros símbolos, de forma a integrar outras artes.

- Vivenciar práticas de apreciação, criação e interpretação, considerando processos de experimentação instrumental (convencional e alternativa) e vocal, individuais e coletivas.

- Dialogar com colegas e professores, reconhecendo os turnos da fala e o espaço público escolar, sabendo tomar e manter a palavra no momento certo incorporando temas novos ao diálogo.

- Recontar oralmente histórias lidas silenciosamente, de forma autônoma.

- Observar aspectos rítmicos e sonoros de poemas infantis.

- Descrever, comparar, nomear e classificar figuras planas (círculo, triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelograma) por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes posições.

- Interpretar e comparar dados apresentados em uma tabela simples, gráficos de barras ou de colunas.

- Identificar e questionar as diferenças entre realidades vivenciadas e outras realidades, como por exemplo, brincadeiras de diferentes épocas, a partir do uso de fontes históricas escritas, iconográficas e orais, além da cultura material.

- Perceber mudanças e permanências nos modos de ser, viver e pensar a comunidade em que vive como resultado da ação humana em seu contexto social.

- Identificar, vivenciar e valorizar as manifestações culturais constituídas historicamente na comunidade.

- Perceber e discutir problemas sociais, ambientais, culturais e políticos dos lugares de vivência, desenvolvendo noções de corresponsabilidade em relação a eles.

- Reconhecer em diferentes ambientes os recursos naturais disponíveis e o uso que se faz deles.

- Questionar o desperdício de água e de energia elétrica.

- Identificar orientações e princípios éticos presentes nas diferentes culturas e tradições religiosas relacionadas ao respeito e ao cuidado da vida, da natureza, do corpo e da saúde.

- Valorizar o ser humano, evidenciando em seus atos o cuidado pelo outro, a solidariedade e a cultura para a paz.

- Realizar momentos de interiorização e reflexão com vistas à formação integral do ser humano.
- Valorizar a vida (saúde), reconhecendo nossa responsabilidade pela sua preservação.
- Compreender enunciados de atividades escritos ou orais.
- Conhecer o patrimônio municipal, material e imaterial, compreendendo sua preservação e seu uso como exercícios da cidadania.
- Recontar oralmente histórias lidas, utilizando-se de alguns recursos próprios da performance de contadores de histórias (entonação, modulação de voz, segundo personagem, criação de climas pertinentes ao momento do enredo).
- Relatar acontecimentos de interesse comum, divulgados em diferentes mídias, com coerência, usando diferentes elementos que marquem a passagem do tempo e as relações de causalidade.
- Identificar as partes do corpo para familiarizar-se a elas valorizando suas funções.
- Compreender que todos os seres vivos têm um ciclo de vida e que a reprodução garante a continuidade desse ciclo.
- Identificar e descrever algumas transformações do corpo e dos hábitos do ser humano nas diferentes fases da vida, percebendo que os seres humanos crescem e se desenvolvem ao longo da vida, bem como identificar as diferentes fases da vida dos seres humanos.

REFERÊNCIAS

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/09. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

**Práticas pedagógicas bilaquianas:
propostas docentes visando uma
unidade de ação**

-Descrição das atividades propostas pelos educadores da escola.

- 1) Trilha literária- Dirlá Gonçalves Dias e Nathana Fernandes
- 2) Jogo do hexágono- Cíntia Acosta de Menezes e Miriam Dias Vargas
- 3) Mancala- Claudia Batista
- 4) Trilha das perguntas- Edileine Scapin Cargnin e Maria Angela Pereira Antunes
- 5) Envelopes Mágicos - Fábria Lima Algarve
- 6) Produzindo com criatividade- Gabriela Duarte dos Santos
- 7) O exercício da paciência através da observação do semear e desenvolvimento das plantas- *Graciela Piccinin Pacheco*
- 8) Roleta de numeros naturais- *Marlete Andrade e Tatiana Santanna Motta*
- 9) Você tem medo de quê?- *Rosane Maria Camponogara*
- 10) Auto retrato: ser diferente é normal- *Adriana Cristina Gomes e Andrey Ávila*
- 11) Livreto- *Angelica Porto da Silva*
- 12) Sapata Silábica- *Patrícia Fabiane Nanthal Machado*
- 13) Chapeuzinho das mil e uma cores - *Lilian Morim Prates*
- 14) O autor é você! Criando histórias coletivas- *Silvia Regina Basseto Tolfo*
- 15) Despertando o prazer pelo conhecimento dos gêneros textuais através da arte- *Lorena Salte Barbosa*

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Políticas
Públicas e Gestão Educacional
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e
Gestão Educacional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Nathana Fernandes, Pedagoga, Professora Estadual e Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional, orientada pela Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi, desejo por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa intitulada: “Interloquções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana”.

Esta pesquisa objetiva (re) construir as interloquções entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma unidade de ação que perpassa por práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem em uma escola pública da rede estadual de Santa Maria/RS. Para isso, será aplicado um questionário e serão realizados grupos focais, este último composto por temáticas desencadeadoras emergentes das respostas do questionário.

O estudo oferece um risco mínimo, você pode sentir algum desconforto ou intimidação, durante o questionário e os grupos focais. Caso aconteça, fica assegurado o seu direito de desistir sem qualquer prejuízo. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, estarás contribuindo para ampliação de conhecimentos sobre tema.

Os dados coletados ficarão em completo sigilo, na sala 3155 do Centro de Educação por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Sra. Rosane Carneiro Sarturi (orientadora da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos. Você tem direito de tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa tendo a garantia de que todas as suas perguntas serão respondidas.

Garante-se o compromisso da pesquisadora que os dados serão utilizados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações

somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto de forma anônima.

Qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão esclarecer através dos seguintes contatos: (55) 981181058 ou via e-mail nathanafernandes.nf@hotmail.com.

Eu, _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.

Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Sim Não

Em caso positivo: Concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.

Sim Não

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.
Santa Maria, RS, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

Assinatura da mestrandia pesquisadora

Assinatura da Orientadora

*Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009.Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/ce

ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



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

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da pesquisa: Interloquções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana

Pesquisador responsável: Rosane Carneiro Sarturi

Instituição/Departamento: UFSM/PPPG – Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone: (55) 981373137

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, que serão coletados por meio de entrevistas e pesquisa documental, na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, RS. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155 - 97105-900 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Rosane Carneiro Sarturi. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria, ___ de _____ de 20__.

Prof.^a Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi

ANEXO C- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Políticas
Públicas e Gestão Educacional
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e
Gestão Educacional

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Méri Musa Nogueira, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, autorizo a realização da pesquisa “Interlocuções Dialógicas Pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana”, a ser conduzido pela pesquisadora Nathana Fernandes.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, RS, ____ de _____ de 20__.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**ANEXO D - ATAS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS
INTITULADOS DE "DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: EM BUSCA DA UNIDADE DE
AÇÃO BILAQUIANA"**

11

Ata nº 1.

Reuniram-se hoje, dia 30 de março de 2017, na sala de vídeo os professores da educação infantil e dos anos iniciais no Instituto Estadual de Educação Infantil. Nesta ocasião, a professora Váthora Fernandes explicitou que irá trabalhar com os mesmos as seguintes temáticas: Políticas Públicas Educacionais para as primeiras etapas da Educação Básica, Formação Docente e Desenvolvimento Infantil. No dia de hoje foi proposta uma reflexão a respeito de círculos investigativos - formativos, diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana", com uma dinâmica chamada: Quebrando o gelo e trabalhar a constituição de sintonia entre a equipe docente. Na sequência foram expostas falas das próprias colegas a respeito da unidade de ação, a partir daí foi distribuído um texto intitulado: "Aprender a viver juntos", de Juan Carlos Tedesco, em que cada colega leu uma parte. Foi lido o conceito de unidade de ação exposto no PPP, para fazer relação com as falas educadas anteriormente, é o texto. As colegas se manifestaram dizendo que não há unidade de ação, foi destacado que há falta de tempo para estabelecer a unidade de ação, mas que há um suporte oferecido pela supervisão, educadoras especiais. No entanto,

(11)
 foi colocado que as reuniões são mais administrativas, e que precisaria mais reuniões para planejar, para trocar, além disso, foi posto que os colegas acabam se individualizando dentro das salas com a dita "autonomia", mas que foi se perdendo o sentido de grupo. Foi questionado como sensibilizar para conseguir esse tempo. Foi dado como sugestão lutar pelo direito de exercer a hora atividade e utilizar o momento das práticas que começaram a ser desmoldadas pelos alunos do magistério para os colegas se reunirem para discutir (sobre) a sua série. Foi proposto que utilizássemos o tema geral da escola para tentar juntos e formular ações conjuntas a partir do tema. Foi distribuído uma cartolina para em grupos, criar um mapa mental de como construir essa unidade de ação. Em seguida foram apresentados os grupos. Em mais, Fabiana, Lorena Leite Barbosa, que, ~~est~~, souz de, Dequeira d'Alvares, Rosângela F. Dias, Machado, Anderson Lopes, Kátia Mendes, Rosani Maria Camponegro, Glaucotha.

Círculos dialógicos investigativos - formativos »
 Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação
 blaquerna

05/04/2017

1º momento: Dinâmica de aproximação - interação. Trabalho conjunto em duplas. Muita expectativa em relação ao outro. Busca na conversação dos eixos Passadas, feitas e diversas.

2º momento: Apresentação do projeto. Falas dos educadores. Conexões iniciais, momentos de escuta e de falas.

Fundamento teórico e prático para realizar um trabalho de um parágrafo de texto que trata do aprender juntos. Aparentes de unidades de ação e de texto de coerência e coesão. A que unidade de ação?

(Atômica) Basta em certos aspectos há unidade ou uma tentativa de unidade através das reuniões, quando se vai para sala de aula não se percebe o que se fez, o que se diz, parece estar bombardeando coisas.

Imaturidade em relação ao desenvolvimento cognitivo e psico-social discussão sobre o assunto.

Organização dos trabalhos, conteúdos, desenvolvimento das interações (dificuldades entre os eixos, áreas).

educação infantil - anos iniciais como integrá-los na não dissociadas?

Trazer estratégias comuns entre o "ano" para organizar "cartilha" a partir do desenvolvimento infantil integral.

Produto. se reunir em grupos para desenvolver estratégias para o desenvolvimento infantil.

Suposta de registro coletivo pensando sobre a unidade de ação desenvolvimento da criança.

Mapa mental a partir da unidade de ação destacando eixos para ter unidade de ação. O que alcançamos para que a unidade de ação ocorra, aconteça na escola.

O grupo apresentou seus mapas mentais para o grupo, finalizando assim o encontro. Diante disso, encerra-se a presente ata.

ata. Karine Campos, Mari Luiza, Edinei Lorey, Adriane Paz Schons, Edinei Lorey, Rafaela, Lídia Gonçalves Dias, Patrícia Matos etongelin, Cristine Santos da Rosa.

Aos doze dias do mês de abril de dois mil e
 dezente reuniram-se na sala de reuniões do Instituto
 Estadual de Educação Cloro Bilac, professores da Educação
 Infantil, Professores dos anos iniciais, estagiários e equipe
 diretiva para dialogar sobre a integração da Educa-
 ção infantil aos ritmos de ensino. No primeiro momento
 foi retomado os temas anteriores e atividades já realizadas.
 Após, o grupo iniciou uma leitura dinâmica sobre o
 conceito de criança, conceito de políticas públicas e argumento
 de lei. O texto vem para provocar a reflexão sobre esta
 primeira etapa da educação. Colegas falaram sobre a transi-
 ção da educação infantil para os anos iniciais, sobre a ludicidade
 e o contexto familiar. Também foi relatado sobre a proximidade
 da família enquanto está na educação infantil. É necessário sempre
 trabalhar sobre o brincar e necessário em todas as idades. Como sugestão
 de aula contribuiu muito para o desenvolvimento das atividades.
 Seguindo a reunião foram distribuídos os planos de estudos
 e que sejam analisados aqueles em que não atuamos para uma
 reflexão; nos textos deverão ser destacados temas que podem ser
 abordados em todas as séries. Também ficou proposta de cada um
 desenhar a criança que se imagina. Nada mais fazendo a declarar
 encerro a ata. *Andréa B. de Sá, Andréa B. de Sá, Alf*

Aos três dias do mês de maio de dois mil e
 dezessete, na sala de aulas do Instituto de
 Educação Olavo Bilac. A professora Natália Ferron-
 das, participou de reunião de professores da Educação
 Infantil e dos anos iniciais desse i instituição, ini-
 cialmente fazendo uma dinâmica de grupo, no
 qual teve muita integração do grupo. A seguir
 distribuiu para os professores o texto, que tem
 como tema o Box Nacional Curricular. O
 texto foi lido pelos mesmos, sobretudo, no grupo.
 Foi lido os comentários de professores e todos
 foram presentes os pontos, discutidos na
 Nova Box Nacional Curricular, na terceira versão,
 onde deu ênfase a Educação a Infância. No
 texto foi abordado a leitura e a escrita como ponto
 de formação em um curso a distância. Os professores
 colocaram suas versões e opiniões e respeito do
 tempo, com divergências e concordâncias em relação,
 as colocações de Nova Box Nacional Curricular, referen-
 te a alfabetização. Os melhores currículos, estudos e a
 estrutura que acontece no real. A professora
 Natália encorajou o encontro realizado no
 grupo que fizeram uma avaliação coletiva, os professor
 res aderiram foram produtivos, os leitores
 e os estudos feitos, muito acrescentaram ao grupo, sendo
 que em nenhum momento não foram de lado da escola. Sinto
 muito, 3 de abril de 2017. Sofia, Gabriela D. dos Santos, M^{te}
 Kleine Simões, Machado, Lorena Leite Barreira, Blandia Tomillo
 Jucileide Pontes da Silva, Anderson Targem, ~~Andreia~~
 Anderson Schlichter, Katia Mendes, Glauce Silva, Raquel A. Bonfante

Aos três dias do mês de maio de dois mil e dezessete, reuniram-se os professores dos Anos Iniciais, na sala de vídeo, do anexo 1 (um), com o objetivo de participar do curso de formação organizado pela professora Nathana Fernandes. Inicialmente, para integração os professores reuniram-se em círculos, com uma técnica de relaxamento. A professora Nathana apresentou o livro organizado durante a participação no PIBID, sendo que o livro dos estudos terá a mesma organização, mas claro que com outra fundamentação, objetivos e atividades próprias. O livro será digitalizado, com versão "on line". Num segundo momento distribuiu ao grupo um polígrafo de Sonia Kramer: "Infância e crianças de 6 anos: desafios e transições na educação infantil e no ensino fundamental. Este será posto em discussão num outro momento, após a leitura individual dos professores. Após também foi distribuído um relatório sobre a Educação Infantil na nova versão da Base Nacional Comum Curricular. Os professores fizeram a leitura oral e coletiva do documento, bem como discutiram e fizeram várias reflexões. Estas foram gravadas em áudio pela professora, que apresentou vários questionamentos ao grupo. Para finalizar houve a solicitação que o grupo faça uma avaliação do trabalho realizado neste momento. Os professores sugeriram uma avaliação

coletiva, sendo digitalizado no ato. Sem mais
 para o momento, encerro a presente ata. Santa
 Maria, 3 de maio de 2017. *Haricleide F. Lybuck*,
Wagner *AP* *CS* *RS* *Edna B. G. Pereira Ma-*
ria Camponegato *Edina S. Longo*, *Patrícia M. Stangelin*.
 Machado.