

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA OLIVEIRA ARAÚJO

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A
CRIANÇA DE SEIS ANOS E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

CRICIÚMA

2022

ALESSANDRA OLIVEIRA ARAÚJO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A
CRIANÇA DE SEIS ANOS E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Alex Sander da Silva.

CRICIÚMA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A663t Araújo, Alessandra Oliveira.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental : a criança de seis anos e os direitos de aprendizagem / Alessandra Oliveira Araújo. - 2022.

93 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Classe de transição. 2. Educação pré-escolar. 3. Ensino fundamental. 4. Crianças - Desenvolvimento. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.21

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ALESSANDRA OLIVEIRA ARAÚJO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A
CRIANÇA DE SEIS ANOS E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 16 de setembro de 2022.

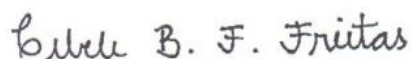
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Orientador - UNESC)



Prof. Dra. Marta Regina Furlong
Oliveira (Membro - UEL)



Prof. Dra. Cibele Beirith Figueiredo
Freitas (Membro - UNESC)

Prof. Dra. Graziela Fatim
Giacomazzo
(Suplente - UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Alessandra Oliveira Araújo
Mestranda

A escrita desse trabalho eu ofereço a todos os Professores, Mestres e Doutores que me incentivaram a nunca desistir dos meus sonhos e da Educação que eu acredito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força, saúde e persistência para poder chegar até aqui.

Agradeço à minha família, Guilherme – marido, Rafael – filho, Maria Izaudira – mãe e Manoel – pai, pelo apoio, força, carinho e incentivo em todos os momentos dessa caminhada para que eu conseguisse chegar ao Mestrado em Educação.

Agradeço a minha amiga/Mestre Gisele Rezende pelo carinho, ajuda e puxões de orelha que não me deixaram desistir nos momentos de dificuldades (que não foram poucos) e assim continuar minha busca por conhecimentos.

Meu agradecimento especial também para o meu Professor e Orientador Dr. Alex Sander da Silva, pela paciência, dedicação nas orientações e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Agradeço a todos(as) professores(as) que de uma forma ou de outra contribuíram no meu aprendizado acadêmico.

Agradeço a Prefeitura Municipal de Criciúma pelo incentivo na busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento na minha profissão.

Agradeço ao Governo do Estado de Santa Catarina pelo incentivo e concessão de bolsa de estudos do FUMDES (Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior) para que eu conseguisse buscar o aperfeiçoamento e possa retribuir com um trabalho de qualidade para a melhoria da Educação.

Obrigada por existirem em meu caminho; por me fazerem sonhar, sentir melhor, crescer, rir, acreditar, seguir, compartilhar e nunca desistir de meus sonhos

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que este dia chegasse. Obrigado a todos.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas ou pautas. Ouviríamos juntos melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes

Rubem Alves, 2008

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por meio da investigação na perspectiva de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesse sentido, se fez necessário compreender tanto as práticas por elas utilizadas para assistir às crianças na progressão da etapa escolar, como suas experiências e as vivências enquanto docentes que estão à frente dessa transição. Afinal, o que as crianças expressam nessa nova fase do Ensino Fundamental, mais especificamente no 1º ano e 2º ano. Visando compreender e analisar esta dinâmica, realizamos leitura e análise de documentos oficiais sobre a Educação Básica e apoiamos em autores que versam sobre a ação docente, caracterizando como pesquisa documental e exploratória. Para o desenvolvimento desta pesquisa, com abordagem qualitativa, utilizamos como procedimentos metodológicos entrevistas com 10 (dez) professoras em uma escola localizada no bairro Verdinho no Município de Criciúma, Santa Catarina. A análise dos dados permitiu observar os limites teóricos e práticos das professoras sobre a experiência de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Embora seja acessível a preocupação de professores (analisados também em artigos estudados) para com esta mudança metodológica, por vezes abrupta, gradualmente as práticas assumem um caráter mais abstrato em detrimento do lúdico. Mesmo havendo uma preocupação com essa transição em seu documento do PPP, o entendimento que as professoras fazem de criança e infância, reflete o respeito a essa transição. As metodologias utilizadas desde o primeiro dia de aula, expressam uma continuidade na rotina, sentem falta ou utilizam a ludicidade, tem consciência que a aquisição da escrita e leitura no novo contexto escolar precisa respeitar a individualidade das crianças e esse momento de transição, valorizam as atividades lúdicas como formas de ouvir a criança, utilizando diferentes tipos de linguagens e, assim, possibilitando que se manifeste acerca de suas vivências e experiências como sujeito que constrói a sua história no cotidiano.

Palavras-chave: Transição escolar. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Infância. Criança.

ABSTRACT

The following research aims to analyze the children's transition from preschool to elementary school, through a perspective investigation of preschool and elementary school teachers since early Years. In this regard, it was necessary to understand both the practices used by them to assist children in the school stage progression, as well as their experiences as teachers who are ahead of this transition. Therefore, what children express in this new stage of elementary school, particularly in the 1st and 2nd grade. In order to understand and analyze this dynamic, we have read and analyzed official documents on basic education and we have gotten ourselves supported by authors who's dealt with teaching action, characterizing a documentar and exploratory research. For the development of this research, with a qualitative approach, we used as methodological procedures interviews with 10 teachers carried out in a county school in Criciúma/SC, located in Verdinho neighborhood. Data analysis allowed us to observe the theoretical and practical limits of the teachers on the transition experience of children from kindergarten to elementary school. Although it is accessible to teacher's concern (also analyzed in studied articles) with this methodological change, sometimes abrupt, the practices gradually assume a more abstract character to the ludic detriment. Even though there is a concern with this transition in their "PPP" document, the teachers's understanding of children and childhood reflects their respect for this transition. The methodologies used from the first day of class, express a follow up routine, miss it or use playfulness, are aware that the acquisition of writing and Reading in the new school context needs to respect the individuality of children and this moment of transition, value the playful activities as ways of listening to the child, using different types of languages and, thus, allowing them to express themselves about their experiences as a subject who builds their history in everyday's life.

Keywords: School transition. Children education. Elementary school. Childhood. Child.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Características do corpo docente entrevistado.....	62
Tabela 2: Concepções de criança e infância na prática pedagógica	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	
ACT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APP	Admissão em Caráter Temporário
BNC	Associação de Pais e Professores
BNCC	Base Nacional Curricular
CONSED	Base Nacional Comum Curricular
DCEI	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FUMDES	Estatuto da Criança e do Adolescente
	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
ONG	Organização Não Governamental
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PMC	Prefeitura Municipal de Criciúma
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PPGE	Programa Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 UM OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	20
2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS COMO UM LUGAR: QUE LUGAR É ESSE?	21
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NAS SUAS IDAS E VINDAS	27
2.3 O CANTAR, O BRINCAR E O APRENDER: UM LUGAR COMUM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS LEGAIS	32
3 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE SE TEM COMO REFERÊNCIA?	37
3.1 TRANSIÇÃO ESCOLAR COMO ETAPA DO PROCESSO EDUCATIVO	37
3.2 REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE	39
3.3 A CRIANÇA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM	49
4 A CRIANÇA DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR DAS PROFESSORAS	57
4.1 RELATO DO PERCURSO METODOLÓGICO (PERCALÇOS NO CAMINHO, PANDEMIA)	59
4.2 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: UM LUGAR QUE A CRIANÇA PODE BRINCAR	63
4.4 DOCUMENTOS OFICIAIS, AS PROFESSORAS E A TRANSIÇÃO ESCOLAR	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79

1 INTRODUÇÃO

As motivações para a elaboração deste trabalho se deram durante a formação e nas minhas vivências profissionais. A observação atenta no cuidar e no educar de crianças no período da educação infantil, permitiu diálogos com colegas educadores da etapa dos anos iniciais a respeito de um possível sintoma que, de certo modo, tem ocasionado, por vezes, desânimo e conseqüentemente, um prejuízo na aprendizagem das crianças. Esse sintoma diz respeito à fase de transição da criança da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

Na trajetória profissional docente nos níveis da Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram observadas as características habituais em crianças que chegam até a escola na Educação Infantil principalmente no que se refere ao comportamento. Fazendo um recorte temporal (2016 a 2021), e espacial (quando atuei na Escola Honório Dal Toé/Criciúma - SC), chegaram crianças de diferentes realidades, mas em sua maioria, espontâneas, falantes, participativas e curiosas. Notoriamente com um potencial exploratório em franco desenvolvimento, elas experienciaram diferentes situações sem culpas e sem medos, na maioria das vezes.

De alguma forma, no processo transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, um número expressivo de crianças demonstrou apatia e desânimo, conforme foram progredindo do primeiro ao segundo ano. O entusiasmo, o interesse, a curiosidade foram esvaindo e assumindo um caráter pragmático. As crianças assumiram posturas mais tímidas, introvertidas e, por vezes, apresentaram um bloqueio em seu desenvolvimento tanto cognitivo, como social. Tal situação preocupou não só os professores desta unidade de ensino, mas também, profissionais que buscavam suporte nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além de produções diversas em periódicos científicos e livros, com o propósito de compreender e buscar novos contornos no que tange ao processo formativo das crianças em transição.

De maneira aparente, a mudança de uma rotina mais flexível e lúdica para uma prática mais “dura”, por vezes fria, afeta a criança que ainda está numa fase pré-operatória (podendo ser considerada até os 7 anos) e, possivelmente, reduz seu interesse e interação coletiva. Conseqüentemente, interferindo, por vezes, em seu processo de aquisição de leitura e escrita, em razão deste contexto. Ou seja, por serem supostamente etapas e momentos diferentes no processo de escolarização dessas crianças, a “ruptura” com os vínculos do universo da

educação infantil, daria lugar para as “responsabilidades” da etapa seguinte nas séries iniciais do ensino fundamental (alfabetização e letramento, novos conteúdos, etc.).

Historicamente, recebe influências externas a seu espaço. Política, social e economicamente, mudanças, quer seja, em relação aos objetivos, como em relação a sua prática, estão por vezes causando embaraços e possivelmente arestas durante o processo formativo da criança. Desta forma, no que se refere ao processo de transição da criança, é possível encontrar em documentos oficiais orientações sobre a organização e suas formas de contemplar e respeitar o processo natural e saudável da criança.

A partir da participação como estudante no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense, pode-se pensar em olhar de maneira mais sensível e atenta para o presente objeto de estudo, objetivando contribuir para os colegas da comunidade escolar em prol da melhoria na qualidade do ensino. As crianças que ali estiveram e ainda estão, trazem infâncias diferentes, vivem em um contexto diferente e com professores de uma historicidade também diferentes. Essa talvez seja a característica mais peculiar da educação, compreender que a formação continuada se faz necessariamente indiscutível na medida em que as pessoas mudam, logo, a sociedade está em constante mudanças e a escola, por vezes, é a primeira instituição a ser afetada por estas mudanças, o que contribui para justificar a presente pesquisa.

Inquietações frente a educação e seus desafios permitiram reflexões e questionamentos sobre qual o meu papel enquanto profissional que busca sanar e contribuir para que esses estudantes alcancem o sucesso no seu processo formativo. Nessa trajetória algumas questões surgiram a partir de uma autorreflexão. Será que utilizei a melhor metodologia? Qual o melhor método? Quais as melhores atitudes frente a crianças e alunos que encontram dificuldades na sua trajetória educacional? Qual a minha contribuição, será que realmente fiz o meu melhor possível?

Em relação à criança, quer seja em reuniões pedagógicas, reuniões de pais e responsáveis e da APP (Associação de Pais e Professores), são discutidos nesses encontros temas relacionados a questões burocráticas como Projeto Político Pedagógico (a Diretriz Curricular do município de Criciúma orienta que atualização e debate sobre o PPP deve fazer parte da pauta), normativas das festas e eventos escolares, bem como assuntos do interesse de pais e responsáveis no que tange ao aprendizado da criança. Nestes encontros, oportunizados a ouvir os presentes, é legítimo a inquietação dos responsáveis em relação à mudança comportamental de algumas crianças.

Surtem perguntas referentes ao desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social que as crianças parecem inibir e por vezes resistir como se sofressem uma espécie de bloqueio. Por que, no relato de professores, existe um número expressivo de crianças que apresentam dificuldades em concluir a alfabetização na primeira etapa do Ensino Fundamental? Outrora essas crianças, ainda na Educação Infantil, estavam cheias de interesse e aparentemente o perdem no ano seguinte. Tal situação, sobre a experiência transitória da Educação Infantil para Ensino Fundamental, denota que mesmo acessando as DCNs e demais documentos da educação, esta pesquisa demonstra sua relevância, porque é um debate que ainda se faz presente e necessário no espaço escolar.

Assim, o tema de pesquisa se configura em: *“A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança de seis anos e os direitos de aprendizagem”*. Para tanto, tem-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Qual compreensão de professoras sobre o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando o direito à aprendizagem na perspectiva de professoras de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Criciúma?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a compreensão de professoras o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando o Direito à aprendizagem na perspectiva de professoras de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Criciúma. Como objetivos específicos temos os seguintes: compreender a educação infantil no Brasil entre suas idas e vindas em seus desafios na contemporaneidade; Identificar como a transição da criança é tratada segundo os documentos DCNED 2013, BNCC 2019, para o planejamento do professor no Ensino Fundamental; Analisar o posicionamento de professoras na Educação Infantil e Ensino Fundamental para articulação do planejamento no cumprimento dos Direitos de aprendizagem; Identificar como são tratadas as continuidades e rupturas em relação à transição das crianças na fala de professoras numa escola da rede pública municipal de ensino de Criciúma.

A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa, de análise documental, bibliográfica e pesquisa de campo. Considerando o atual momento pandêmico mundial em que estamos vivendo, precisou ir além, e adentrar na ressignificação das metodologias empregadas pelos profissionais de ensino, visando a garantir o direito à Aprendizagem que cada criança tem. Desse modo, a adaptação desta pesquisa se fez necessária, tendo em vista as normativas de coletas de dados impostas em função de uma crise sanitária mundial da Covid-19, vedando durante um período a possibilidade de uma pesquisa de campo, readapta ao final do ano de 2021 (pós qualificação).

Assim, visando compreender os aspectos sociais da escola em relação interpessoal e profissional do corpo docente em garantir o direito à aprendizagem da criança, esta pesquisa recorreu à pesquisa de campo para atender os objetivos aqui propostos. A partir daí, identificar as atividades desenvolvidas pelo então professor regente, tanto no funcionamento da rotina e regras de convivência no Ensino Fundamental.

Para tanto, esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Criciúma, onde exerço trabalho remunerado e, em virtude da situação pandêmica, foi a alternativa viável para a realização. Para iniciar o levantamento de dados para esta pesquisa, foi necessário conversar com a gestora escolar explicando a relevância deste estudo para a escola. A orientação requer uma autorização para a entrevista das professoras. No entanto, a gestora, mesmo autorizando a pesquisa junto ao corpo docente, alertou-me que “em virtude da situação pandêmica e estressante atual”, a pesquisa por meio de entrevista seria de difícil execução.

No processo de realização da pesquisa empírica alguns percalços ao longo de dois anos se tornaram desafiadores. No início do ano letivo de 2020, um diagnóstico relacionado a um problema complicado no útero, provocou o inesperado que foi a intervenção cirúrgica de emergência, além de demais situações adversas que ocorreram ao longo de dois anos durante o desenvolvimento dos estudos e pesquisa no programa de pós-graduação – mestrado em educação, mas, indubitavelmente, esta situação, para alguém que iniciou aulas no curso recentemente, foram, em minha análise, extremas.

Submetida a cirurgia, as complicações no durante e pós cirurgia acabou comprometendo o desenvolvimento da pesquisa. Concomitante a este período, não só o país, mas o mundo “paralisou” com a pandemia de Covid -19, direcionando ações de isolamento social e conseqüentemente, aulas no formato remoto. No 2º semestre de 2020, no auge da pandemia do Covid-19, as aulas permaneceram de forma remota, obrigando novas experiências e obrigatoriedade de adaptação a esta nova realidade. No entanto, enquanto professora na Educação Infantil, precisei adaptar minhas aulas nesta modalidade.

Em meio a todas essas mudanças e desafios, na reta final deste mesmo ano, meu filho, marido e eu contraímos o vírus da COVID-19, eu assintomática, meu filho com sintomas fortes mais sem necessidade de hospitalização, porém meu esposo foi agravando até sua hospitalização que evoluiu para ingresso na UTI, precisando ser entubado e permanecendo lá por 18 dias.

Estou ciente de um número expressivo de mestrandos (e demais cursos de nível superior) que desenvolveram ansiedade e depressão por conta da situação pandêmica vivenciada mundialmente. De cobranças em relação a prazos, legítimas aos alunos de uma pós-

graduação *stricto sensu*, mas, as situações problema que vivenciei, complicaram minha saúde mental e emocional, distanciando-me do tão sonhado título de Mestra.

Para surpresa dos médicos, meu marido sobreviveu, mas ficou com graves sequelas, necessitando do meu auxílio em ações elementares e, também, nas mais complexas situações que envolve a vida cotidiana. Todos esses problemas tiveram consequências na minha vida, algumas maiores, outras menores, por razões humanas não conseguimos ser heroínas e, assim algumas questões ficaram em pausa. Foram vários meses de luta diária e, algumas vencidas, outras protelares, e meu mundo acadêmico foi uma delas.

Quando percebi já estava na fase de qualificação, juntei forças e não sei de onde. Acredito que foi do meu sonho adormecido, de me tornar uma pesquisadora em Educação, então, me submeti a banca de qualificação sob orientação do professor Dr. Alex Sander da Silva, foi um momento de muita frustração. Não consegui ser a minha melhor versão frente a todas essas intercorrências, foi um momento difícil, onde recebi críticas.

Em consequência disso, desenvolvi grande bloqueio para retornar a escrita, recuei, pensei em desistir, cheguei a conversar com meu orientador, que me apoiou indiferente da decisão que eu fosse tomar. Repensei melhor, tentei ficar calma, não foi fácil retomar a escrita, um ritmo de estudo, mas busquei, nas possibilidades que tinha, encontrar essa habilidade novamente. Mas enfim, não desisti e estamos aqui para apresentar o resultado do trabalho da pesquisa. Visamos alcançar novos saberes por meio dos conhecimentos assim adquiridos.

Após alguns contratemplos, foi disponibilizado um questionário com 9 (nove) perguntas relacionadas à infância e a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando garantir o direito à aprendizagem e o respeito às crianças. Os mesmos foram entregues em um espaço de tempo de 4 dias, retornaram todos os questionários com prazo máximo de 30 dias (embora solicitado um prazo de 7 dias para o retorno), sendo o mesmo entregue a 10 (dez) professoras, a gestora e a auxiliar de direção da escola, totalizando 10 entrevistas. O questionário continha uma solicitação de participação para buscar a autorização que garante sigilo por parte da pesquisadora acerca das informações identitárias dos pesquisados, informando também meu contato pessoal para qualquer dúvida relacionada à entrevista. Não sendo necessário o uso da TCLE, por não haver correspondência na plataforma.

Desse modo, antes de ir para a pesquisa de campo foi feito um levantamento de estudo sobre o tema desta pesquisa a partir de dissertações da Capes do período de 2016 a 2021. No levantamento realizado dessas dissertações para o estado da arte, tanto na perspectiva da psicologia, como da educação, foi encontrado um arcabouço teórico significativo de referenciais para a produção e desenvolvimento desta pesquisa. Algumas mais próximas, outros

menos, mas foram importantes para construir uma estrutura teórica e metodológica que agregou estratégias ao processo formativo, para analisar a realidade da transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. E, considerando que a escola agrega crianças oriundas de diferentes contextos e infâncias, é possível pensar tal temática de forma aprofundada numa pesquisa de Mestrado.

Como resultado para a busca em Educação Infantil, houve um número exorbitante, obrigando uma nova busca com o tema transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reduzindo bastante o número de dissertações. Na sequência, surgiram vinte trabalhos na página para esta busca, dos quais apenas seis tinham relação direta com o tema e objeto de estudo. Visando descrever o ponto em comum entre os trabalhos analisados escolhidos para esta pesquisa, todos são dissertações do Mestrado em Educação, a saber: A primeira discussão envolve uma dissertação realizada no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá - UEM/ ano 2020, cujo objetivo foi de compreender a respeito da transição e da articulação entre as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com foco no processo de aprendizagem de escrita.

O segundo trabalho levantado foi apresentado na Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR/ ano 2020, compondo uma pesquisa cujo objetivo foi analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos sob a perspectiva das Políticas Públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino no município de São Carlos/SP.

Uma terceira pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/ ano 2016, cujo objetivo foi assegurar o desenvolvimento da criança no plano concreto e real, não somente na lei. A Dissertação foi de cunho etnográfico e pela metodologia aplicada já diverge com nossa proposta por explicitar uma questão na educação de caráter restrito e particularidades singulares.

Numa quarta pesquisa feita na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC/ ano 2017, teve como objetivo revelar o escasso protagonismo infantil e o excesso do protagonismo docente. Dissertação de cunho etnográfico. Este trabalho do ano de 2017, tem características metodológicas similares ao trabalho anteriormente citado. Numa quinta pesquisa na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/ ano 2017, teve como objetivo analisar as significações das crianças ao vivenciarem essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no ano de 2017.

A sexta pesquisa levantada foi feita na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ ano 2016, Mestrado teve como objetivo analisar as representações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Florianópolis/SC a respeito da recente condição social e política da criança como sujeito de direitos. Dentre 6 trabalhos analisados, foi possível encontrar 2 trabalhos com metodologia de pesquisa qualitativa e, análise documental; sendo 1 estudo de caso de acordo com a teoria histórico cultural; outros 2 com metodologia de pesquisa de histórias oral e etnográfica; 2 com aporte na observação participante e questionários orientados pela proposta materialista histórico-dialética e pela proposta de Saviani.

Na etapa seguinte, pós estado da arte, com base em reflexões a respeito desta transição ou passagem de uma metodologia empregada em uma etapa inicial na escola, com características que envolvem a ludicidade em praticamente a maioria das atividades, para uma etapa seguinte em que o método prevê maior abstração. É no primeiro ano do Ensino Fundamental em que são realizados cálculos orais e escritos, as noções de tempo e espaço são aprimoradas por estímulos ao pensamento criativo e lógico.

Em função dessa questão, a metodologia traz a necessidade de responder por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, numa abordagem qualitativa. Para Triviños o pesquisador, que utiliza o enfoque qualitativo, poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. “[...] Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]”. Triviños (1987, p. 133)

Do ponto de vista do procedimento técnicos (Gil, 1991), os dados coletados contemplam uma pesquisa bibliográfica e documental, pois, tanto é orientada por materiais periódicos já disponibilizados, como permiti a análise de materiais produzidos a partir de questionários junto ao corpo docente. Em relação a documentos oficiais, pretende-se utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estrutura e direitos de aprendizagem da criança, por meio de práticas pedagógicas, durante a etapa da Educação Básica, que são interações e brincadeiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), que trazem em suas orientações documentos fundamentais para o Ensino Fundamental de nove anos, além de uma ampla revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz os direitos desses, frente à educação e sua formação social, associada à família, ao Estado e às ações educativas. Alguns autores e autoras que auxiliaram na estruturação desta pesquisa, compõem a bibliografia tem

nomes como: Oliveira, que explana sobre a história da Educação Infantil ao longo do tempo e de seu desenvolvimento. Segundo Oliveira (2002, p. 115):

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido no sistema de ensino.

A democratização foi e é uma das grandes conquistas que fazem parte estrutural da história educacional, resultante de muitas décadas de lutas, por acesso à educação como um direito de todo cidadão, independente da sua classe social e econômica. Para além desta conquista, a autora Kramer traz conceitos e embasamentos de alfabetização, leitura e escrita, apontando a importância da escola e sua função social. Nessa perspectiva, Kramer (2010, p. 138) traz que é necessário, “[...] trabalhar alfabetização, leitura e escrita como processos vivos, como práticas sociais inseridas na história, constituidoras da subjetividade, feitas na cultura e produtoras de cultura”; visto que a criança é um sujeito de direito e criadora de cultura.

Para Vasconcelos há importância fundamental na formação do professor, na relação professor-aluno e no planejamento intencional, pois,

Em sala de aula, ao professor compete a organização das ações que ali irão se desenrolar. Tais ações deverão ser, por ele, previamente planejadas e seu ponto de partida deverá ser o aluno real com o qual irá trabalhar. Sem essa preocupação, o professor correrá o risco de programar um curso que não atinja o grupo de alunos, que se tornarão dispersivos, desinteressados e indisciplinados. (VASCONCELOS, 2012, p. 53)

Esse olhar perpassa pela formação profissional à luz dos fundamentos teóricos sobre a infância, a criança, a aprendizagem, é que o professor estará preparado para organizar e planejar sua prática pedagógica de forma dinâmica e interativa com o conhecimento que deseja desenvolver com os pequenos tanto da educação infantil quanto anos iniciais. Ou seja, socializar o saber é um importante papel da escola, que, além disso, precisa garantir a todos o acesso e permanência a uma educação de qualidade, para que assim consiga ampliar as condições de participação social, política e cultural das crianças envolvidas.

O trabalho está estruturado três capítulos. No primeiro capítulo: “*Um olhar sobre as crianças, as infâncias e a educação infantil*”, discorremos sobre a estrutura histórica que contribuiu com as descobertas acerca da criança e suas infâncias entendidas também a partir da Educação Infantil. Esta fase da educação tem sua relevância na construção de um indivíduo mais pleno, participativo e atuante. No segundo capítulo: *Transição da educação infantil para*

o ensino fundamental: considerações legais e pedagógicas”, traremos documentos legais da Educação que consideram o tempo da criança na escola, como norteadores para uma transição harmônica em uma nova etapa em seu processo formativo. O terceiro capítulo: “*A criança de 6 anos no ensino fundamental: um olhar das professoras*”, corresponde as análises frente ao questionário respondido pelo corpo docente.

Acredita-se que esta discussão se faz necessária e pertinente no campo educacional de maneira geral e, especificamente para quem atuam nas salas de transição entre a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de garantir as crianças de aprender e se desenvolver com interações, brincadeiras, ludicidade e um organização temporal e espacial potencializadora do saber efetivamente significativo.

2 UM OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Inicialmente, no decorrer deste capítulo, subdividido em três subtópicos, traremos a importante descoberta social do conceito de crianças e suas infâncias, o lugar que ocupa e os direitos adquiridos historicamente frente a sociedade e, como passou a ser percebida por ela. Aqui serão apontados os aspectos que convergem com a cerne desta pesquisa, pois é preciso

entender quem é este sujeito para posicioná-lo frente ao direito a aprendizagem no contexto da transição escolar. Frente a isto, percebe-se que gradativamente ocorreu uma caracterização da criança a partir do aspecto biológico somado ao social trazido por pesquisadores como Philippe Ariés (1981), Vygotsky (1996; 2002) dentre outros, cujas obras orientam a compreensão da infância fundamentada segundo a colaboração entre áreas de conhecimento como a biologia, a psicologia, a filosofia e a educação.

Assim, a finalidade deste capítulo ocorre no sentido de conhecer a criança e suas infâncias para além do simples viés biológico, pois, é preciso respeitar suas especificidades compreendidas no lugar que ocupam, quer seja frente a família ou espaço escolar. Tendo em vista a instituição escolar como espaço formativo constituído como consequência da história da educação no Brasil, o segundo tópico trará um breve relato acerca da organização deste sistema de ensino. Neste tópico é que vão se estabelecendo relações entre o Estado e a Educação, iniciada pelos jesuítas, e hoje associada a sociedade.

2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS COMO UM LUGAR: QUE LUGAR É ESSE?

Embora o respeito as infâncias seja uma preocupação frequente na educação infantil, ainda é preciso pensar continuamente em estratégias dinâmicas capazes de propiciar a criança um espaço acolhedor e de segurança e com sensibilidade para com esta infância trazida para o espaço escolar. Gradativamente, o conceito de criança e infância passa a assumir uma maior preocupação por conta da perspectiva que a assume socialmente. Segundo o pensamento de Áries (1981, p. 168) “o sentimento da infância desenvolveu-se paralelamente ao sentimento da família, se manifestando por meio de intimidade e diálogo familiar, de modo que a família se volta para a criança”.

Mas, a possível diferenciação entre a concepção de criança e infância ainda pode ser considerada como algo recente, visto que uma tem sua caracterização explicada pela biologia e a infância, assume um papel social quanto as suas vivências e experiências históricas dentro de uma sociedade em constante mudança. Se um dia a criança assumiu na história um papel de figurante (como no teatro), gradualmente sua trajetória começou a assumir mais importância, chegando a coadjuvante.

Hoje, esta mesma criança, está adquirindo o protagonismo histórico em virtude do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), e passa a ser analisada sua infância dentro do contexto da educação infantil e núcleo familiar. Para esta pesquisa, no entanto, o estudo sobre a infância desta criança, assume algumas nuances que podem determinar

seu desenvolvimento no futuro. Segundo Furlan (2003, p. 6) “O conceito de infância reflete as variações da cultura humana e as transformações histórico-sociais, assumindo marcas bem definidas em cada época”.

A partir deste contexto, é possível pensar que as mudanças ocorridas socialmente, facilitaram a adaptação da educação infantil na recepção da criança, contudo, a organização familiar na qual está inserida, ainda desconhece seu papel no processo de formação de desenvolvimento em relação a construção da vida infantil. As consequências provenientes disto, tem gerado um conjunto de diversificações de valores, concepções, comportamentos das crianças e suas relações com as instituições formativas escolares que, na maioria das vezes ficam à espera de um modelo de infância único e padronizado, o que não existe.

Além da diversidade do contexto familiar e da própria concepção de família, laços afetivos e morais, tem-se as alterações históricas, sociais e culturais que também refletem nas mudanças de comportamento humano e, não diferente com a criança. Um exemplo histórico e social recente e, que ainda, temos vivido seus impactos é a crise sanitária pandêmica da Covid-19 em 2020 e 2021 e, que, no caso das crianças de educação infantil e anos iniciais tiveram que se adequar a um novo formato de vida escolar que ficou restrito ao mundo das telas por meio do ensino remoto neste período, a experiência do brincar se confundia com o estudar, visto que ambos precisaram ocorrer no lar. Tal situação causou uma imensa lacuna para as aprendizagens essenciais, que no Brasil vinham acontecendo “lentamente” segundo a UNICEF (BRASIL, 2021). Para a escola, a representação da infância ocorre como uma etapa da vida que precisa ser cuidada estimulada constantemente por meio de um projeto educacional comprometido com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Distante disso, a criança precisou conviver integralmente com familiares num momento em que deveriam compartilhar experiências com outras de mesma idade, capazes de compreender esse mundo próprio da infância. Na maioria das vezes, houve situações conflitantes que distanciaram a possibilidade de entendimento desta infância quanto ao respeito “de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela vivência mundana” (GAGNEBIN, 1997, p. 94).

É sabido que o desenvolvimento na infância ocorre por estratégias construídas a partir de ações participativas no cotidiano, previamente planejadas quando no espaço escolar, para oportunizar a criança desvendar sensações e sentimentos coletivamente. E, a comunicação pode garantir condições para que a criança seja motivada como agente do seu desenvolvimento tendo em vista a diversidade criativa da criança. No entanto, segundo Benjamim (2002, p. 96),

[...] o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com as quais as crianças se defrontam, assim também ocorrem com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformam-se em brinquedos.

Diferente do espaço familiar, na educação infantil as figuras adultas com quem a criança convive devem ser licenciadas para garantir o desenvolvimento e formação do futuro cidadão, assegurados na constituição, por meio de atividades lúdicas previamente planejadas. Mas, sua infância não se limita ao vínculo familiar ou fase da vida, também está associada as tendências que absorve do meio, como os códigos de conduta orientados ao longo do seu desenvolvimento.

Aliás, todo planejamento lúdico tem envolvimento direto com a aprendizagem quando no espaço escolar. Por tudo isso, alguns educadores têm a nítida percepção de que na Educação Infantil o aprendizado acontece naturalmente, apesar de todo planejamento e objetivo sistematizado que há por trás dos projetos planejados na Educação Infantil, com intervenção direta no aprendizado. Assim, toda ação educativa tem uma intencionalidade, porém o nível de cobrança passa a ser diferente conforme a criança avança as etapas do ensino sistematizado. Essa cobrança perpassa por avaliações, classificações e comparações que a diferem umas das outras.

Diante de tais observações, surge o questionamento: Como as crianças aprendem melhor? Por que elas aprendem e para que aprendem? A resposta pode estar em aprender, efetivamente, quando se tem interesse real pelo que está sendo ensinado e, no caso da criança, por ainda não ter desenvolvido todas as suas habilidades humanas capazes de tomar esses tipos de escolhas, ela então precisa ser constantemente estimulada por mediadores do conhecimento que, no caso são os professores. Para isso, os professores precisam fomentar nas crianças o desejo em olhar, buscar, procurar, manipular, participar, conviver, brincar, interagir, entre outras ações no sentido de aprender de maneira significativa, interativa e lúdica. No entanto, a execução curricular do conhecimento de forma sistematizada, pode implicar em atividades naquele momento em que a criança pode não estar disposta a fazer, cálculos ou escritas mecanizadas ou de prontidão acabam expropriando da criança o desejo pela realização.

A melhor estratégia é pelas trilhas da ludicidade, da interação e das brincadeiras em que as crianças têm a oportunidade de trocar ideias, conversar, perguntar, desenvolver marcas

gráficas, construir ideias e pensamentos, potencializar suas formas de pensar e sentir o mundo ao seu redor e, isso, somente por meio de atividades que efetivamente estimule na criança o desejo em descobrir, investigar, buscar. Aquilo que é dado praticamente pronto e, que precisa ser realizado tecnicamente sem a efetiva participação da criança, é apenas uma passa tempo ou um momento de preenchimento de lacunas escolares.

É por isso que, talvez, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental traga uma marca estigmatizada do final da infância e com início da vida escolarizada, pois, responsabilidades que antes não eram cobradas passam a fazer parte da rotina, como a organização dos materiais diários na mochila, uma grade de horários a serem seguidos pelos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Seu tempo aqui passa a ser controlado não mais pelos seus interesses e curiosidades e sim pelos conteúdos a serem trabalhados, a redução do tempo de brincar e a obrigação de um tempo maior de concentração e abstração. Cada experiência desta criança no espaço coletivo da sala de aula, passa agregar ao conceito de infância na contemporaneidade, particularidades e significação variável a depender de cada contexto. A singularidade desta infância está em sua pluralidade.

Os elementos históricos relativos à tantas singularidades inscritas por crianças em experiências plurais de infâncias denotam uma conjuntura na contemporaneidade que tentam uniformizar um padrão de lugar. E, afinal, a criança saberia onde é este lugar, ou caberia nele? Debates acerca do lugar que ocupa a criança e sua infância estão descritas mais recentemente na história da educação, isso se considerarmos uma revisão bibliográfica sistêmica baseada em literaturas especializadas. No entanto, até mesmo profissionais que atuam enquanto docente na escola têm realizado estudos que deem conta de compreender esta infância como um período em particular capaz de se pensar a criança. Ou seja, “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 28).

De acordo com Gagnebin (1997, p. 86), a palavra infância não remete de imediato a uma faixa etária, mas sim aos anos iniciais de sua vida, que se caracteriza por incapacidade ou inabilidade de fala. Segundo Niehues e Costa (2012, p. 287), “[...] a infância significa uma classe social de uma determinada geração e criança é o indivíduo que participa desta classe, sendo ele o ator social da classe pertencente”.

A partir daí a sociedade passou a criar instituições específicas para as crianças, dentre elas a escola. As instituições, por sua vez sentem a sobrecarga da demanda atual e, provavelmente, inicia-se um retrocesso de assistencialismo educacional, na qual criança passa

a ser vista como um ser em construção e não como criador de sua história, tendo que viver o tempo todo na escola cumprindo as regras que são expostas e, ao mesmo tempo, são colocadas em situações diversas que se associam apenas a cuidar do que efetivamente educar. De acordo com Guimarães e Garms (2012, s.p.), “o histórico dos dispositivos legais acerca dos direitos das crianças e sua educação retratam um percurso histórico marcado por relações antagônicas entre a assistência e a educação”. De certo modo, “cria-se uma visão romanceada da infância, como um momento repleto de encanto e ludicidade, com várias outras propriedades inexistentes em determinados contextos sociais.” (NIEHUES E COSTA, 2012, p. 287)

É possível considerar que a infância, como uma classe sócio histórica, é pensada a partir de suas capacidades sensoriais e intelectuais, de gênero e, raça. Afinal, “a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 28). E, é por meio das características com elementos em comum, que em meio ao núcleo escolar se pretende criar experiências assertivas dentro do processo formativo visando o futuro. As atividades desenvolvidas por estas crianças tornam-se descobertas de sua infância, fundamentadas dentro do espaço escolar com vistas a longo prazo e que, de acordo com Heywood (2004, p. 239):

Se há uma mudança de longo prazo em que a progressiva aceitação da necessidade de uma educação escolar prolonga a infância e a adolescência, se há um interesse crescente e uma imagem cada vez mais positiva da infância, os debates assumem uma forma cíclica e não linear.

E, dentro desta particularidade não linear, a infância, por meio da escola, torna-se um mecanismo disciplinar compatível com a sociedade. Sujeita a transformações e interações por vezes não tão otimistas, quando permiti externar a intolerância, geralmente desprovida de qualquer fundamento. Sendo assim, de acordo com Clarindo (2015, p. 84), “...o processo de internalização das experiências culturalmente elaboradas é uma fase decisiva para a formação de um dos modos de ação mais ricos da humanidade, caracterizados no pensar teoricamente.”

Por vezes, essas crianças retratam mais do mesmo indivíduo adulto com quem convivem. Assim sendo, a mediação da escola precisa ser categórica, para haver uma transformação formativa, que coadune com a função da escola. Segundo Leite (2017, p. 29)

Tal inferência nos faz compreender que a centralidade do discurso educacional se volta cada vez mais cedo para a constituição de um processo regular que incide sobre a vida dos indivíduos. Processo no qual a criança assume posição de centralidade nos discursos que recobre esse olhar como característica que facilita uma acentuada produção de um indivíduo que pode ser moldado pela incidência de poder disciplinar que visa uma funcionalidade política.

Essa prática discursiva torna-se eficaz do ponto de vista escolar/social, possibilitando uma materialidade efetiva, mas que pode silenciar essa meninice que pleiteia descobertas. Pode ser que vivenciamos um esvaziamento destas infâncias. Para Pasqualini e Abrantes (2016, p. 14) “outro importante postulado da teoria histórico-cultural é o de que não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado”

Mas, como resgatar algo que está fugindo gradativamente pelas nossas mãos? E, quando consideramos a contemporaneidade, essa “perda” torna-se profunda porque a infância que o adulto conhece foi se construindo e redefinindo a partir da tecnologia, dos novos meios de comunicação que atravessaram este diálogo. Ironicamente, o que aproxima a criança e o adulto, é também o que a distancia. É uma ideia próxima do que Ribeiro e Abrão (2018, p. 574-575) descreveram como sendo o pensamento de Postman¹(1999) acerca de um possível desfecho da infância: “a mudança nos meios de comunicação alterou profundamente a divisão entre o mundo infantil e o do adulto, apontando para o fim da infância.”

Assim sendo, o limite ou fronteira que um dia se mostrou mais evidente entre esta criança e o adulto com quem convive numa relação social, se dilui numa múltipla transformação estrutural de princípios religiosos e morais. Sua família não é mais a mesma. E a criança pode não ser, mais também.

Tal entendimento, implicará na forma como se respeita esta criança, cuja infância está carregada de sentidos. O seu desenvolvimento e aprendizagens subjacentes, estão adquirindo conteúdos limitados as dinâmicas da vida social contemporânea, com um nível de criticidade, dificultado pela praticidade do mundo moderno. Até mesmo as crianças que por questões econômicas não acessam determinados recursos tecnológicos, almejam acessar.

Outrora, os caminhos digitais, traziam a esperança da democratização do acesso à aprendizagem. Hoje, podem estar nivelando infâncias a alienação coletiva, algo que a Educação levou anos para afastar. Assim, é preciso cuidar para termos melhores condições, segundo Leite (2017, p. 79):

Tendo sua condição dada num plano interativo em que o destaque está na compreensão dessa condição simbólica ocupada pela criança, as disposições do educar se colocam sempre como critério de compreensão e criação das condições para que, tão logo seja possível, ela se aproprie, da melhor maneira possível, do que é necessário saber para o convívio social.

¹ Neil Postman foi um educador e autor estadunidense conhecido por sua obra: “O desaparecimento da infância”, e como isso vem acontecendo na velocidade da luz a partir das novas tecnologias.

Embora os sentidos que ressoam a partir deste contexto sejam sutis, podem advertir uma posição por vezes distintas do que é socialmente conveniente. Pasqualini e Abrantes (2016, p. 16) “explicam que, com isso, a criança aprende a conter seus impulsos imediatos, desenvolvendo a capacidade de dominá-los durante a brincadeira”. Pode não ser possível definir um lugar capaz de acolher esta criança e sua infância, mas, pode-se adaptar um aprendizado para desenvolver as diversas emoções contidas em cada infância.

Visando gerir este contexto, a educação infantil pode trazer finalidades, com as quais não seja possível lidar considerando a realidade da sala de aula. São muitas infâncias participando de um mesmo processo que pretende o desenvolvimento integral da criança. No entanto, aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais de cada criança, acontecem concomitantemente com vivências em espaços não formais junto a familiares e sua comunidade.

As condições para o aprendizado de uma criança, precisam respeitar o tempo de cada um, algo que o planejamento escolar talvez nem sempre contempla. Nesta perspectiva, vemos a seguir situações que podem explicar os limites impostos a educação infantil provenientes de ações políticas narrados ao longo da história no Brasil.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NAS SUAS IDAS E VINDAS

A memória em relação à Educação Infantil no Brasil, é carregada de desafios, avanços e retrocessos no que tange a abordagem metodológica e curricular. Além disso, há problemas em relação ao conceito do que é Educação Infantil, infância e criança dentro de um contexto cada vez mais complexo. Muito se tem escrito sobre temáticas relacionadas a diversas demandas que ainda não foram superadas pela Educação.

Investimentos na infraestrutura do espaço físico e pedagógico aparecem em discussões políticas a cada quatro anos. A instituição escola, acaba por sobreviver de recursos cada vez mais escassos e doações. Como o processo formativo pode agregar conhecimentos diversos com tão pouco? Ouso dizer que por meio dos professores. Ainda em 2021, é possível ouvir relatos, em meio a sala de professores, de crianças que chegam ao 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas e letradas, escolas com sistemas de informatização e nenhum computador disponível para professores, muito menos para os alunos.

Estas disparidades são realidades encontradas ainda hoje na educação brasileira, populações das periferias onde, ainda na atualidade, faltam vagas para muitas crianças nas

escolas públicas. Algumas escolas públicas encontram-se em situações precárias em suas estruturas físicas, faltam mesas, materiais e até mesmo merenda de boa qualidade. Somos o país da diversidade, diversidade cultural e de investimentos em recursos também. Cidades populosas com escassez de vagas, cidades rurais com escassez de infraestrutura básica para educação dessa população.

Um país de divergências ímpar, onde se discute leis e não conseguimos acabar com a alta taxa de analfabetismo funcional, onde se investe milhões em educação e ainda hoje temos instituições assistencialistas que ajudam a matar a fome, diminuir a desigualdade de acesso à informatização e se designam como ONG's (instituições não governamentais), muitas vezes fundadas por pessoas físicas que visam amenizar problemas sociais e educacionais vivenciados em nosso país.

A história da Educação no Brasil tem início por volta de 1549 com a chegada de Padres jesuítas, com o objetivo de difundir e propagar a fé cristã. Assim, por mais ou menos 200 anos os jesuítas foram os únicos educadores no Brasil. Suas escolas eram reconhecidas pela qualidade em ensino, alguns chegavam a ser similares aos estudos de nível superior. “A organização escolar na Colônia está como não poderia deixar de ser estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses” (RIBEIRO, 1986, p. 24).

Não havia pré-requisito para um Padre tornar-se professor, bastava saber ler, escrever e principalmente conhecer as Sagradas Escrituras, pois, os jesuítas vieram com o intuito de catequizar e não de educar, os meninos (indígenas). Segundo Gadotti (1999), a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados objetivos.

O método usado era de memorização, ouvir e repetir, o que os sacerdotes ensinavam o mais fielmente possível. O Padre José de Anchieta, usava como didática na época o teatro, a poesia, as músicas, as danças usadas em festas cerimoniais para atingir seus objetivos, com adaptações religiosas para catequizar enquanto educava. Quem sabe foi nesse momento em que surgiu o lúdico na educação.

Para Santos (2007, p. 60), a ludicidade:

[...] é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

O desenvolvimento do aspecto lúdico trazido por Santos (2007) tem grande relevância, contudo, esse marco educacional poderia ser pensado ainda no século XVIII, se em 1759, os jesuítas não tivessem sido expulsos do Brasil, deixando talvez uma grande lacuna educacional, que levou décadas para ser preenchida.

D. José I, Marquês de Pombal, tentou criar um imposto para subsidiar e financiar o ensino primário, que não resultou em nada. Segundo Piletti (1991, p. 34), “os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenhos, dos colonos, dos índios e dos escravos”. Ainda neste período surge a reforma pombalina dos estudos menores que objetivou, segundo Piletti (1992, p. 36),

[...] criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizar uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

Esse laborioso projeto teve, em 1760, a realização do primeiro concurso para professores públicos, em Recife, porém as nomeações demoraram e o início do ano letivo oficial se deu apenas em 1774, no Rio de Janeiro. Por esse motivo, quem tinha recursos financeiros recorria a professores particulares.

Para tornar-se professor não havia uma qualificação exigida, apenas que soubessem ler e escrever, assim muitos eram Padres. Os professores ganhavam títulos de nobreza, o que lhes dava algumas regalias, como isenção de alguns impostos. As aulas aconteciam nas suas casas e eram frequentes solicitações por melhores salários, porque o professor recebia conforme o nível em que atuava. A mesma luta a séculos!!

A partir de 1808 com a vinda da Família Real para o Brasil-Colônia, a educação e a cultura tiveram um novo impulso, com o aparecimento de instituições culturais e científicas e os primeiros cursos superiores de medicina nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Entretanto, a obra Educacional de D. João VI, tinha o intuito de suprir as necessidades da corte portuguesa no Brasil, criando cursos e aulas em diversos setores para encarregar-se da demanda, dando assim pouca importância a formação primária. Piletti acrescenta que

[...] ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior. (PILETTI, 1991, p. 41).

Desde esse período, arrastam-se as dificuldades e desvalorização do ensino inicial e primário. Séculos de história descentralização da formação inicial do povo brasileiro. A partir da conquista da independência do país em 1822, algumas mudanças no cenário sócio-político e econômico são iniciadas, incluindo a política educacional. Com a criação da Constituição em 1823, obteve-se pela primeira vez o apoio universal e educação popular como base.

Foram debatidas a criação de Universidades no Brasil e com isso surgiu o compromisso do Império, na Constituição de 1824, em garantir a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, firmado logo depois, pela lei de 15 de outubro de 1827. Prévia a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e vilarejos, o que teria sido a Lei Áurea da educação básica, se tivesse sido realmente cumprida. Assim como a criação de Universidades também não avançou.

Esse período foi marcado pelo desenvolvimento da indústria, pela reestruturação da força de trabalho (não mais escrava), pelas greves operárias e pela Semana de Arte Moderna. Esses fatos refletiram em transformações na educação, surge a ideia de ensino público como direito e se fortalece modelos que se prolongaram até os dias atuais. Romanelli (1978, p. 43) afirma que:

Vamos ver, assim a educação e a cultura tomando impulso em determinadas regiões do sudeste do Brasil, sobretudo em São Paulo, e o restante dos estados seguindo, “sem transformações profundas, as linhas do seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império”.

Mas, o suposto desenvolvimento relacionado a educação e cultura, somente tomou forma a partir da Constituição de 1891, a União ficou apenas com a responsabilidade da Educação no Distrito Federal (Rio de Janeiro). Os estados assumiram a responsabilidade direta pela oferta de ensino e repassaram aos seus municípios essa mesma responsabilidade, o que aumentaram a disparidade social e educacional no país. Para Aranha (2006, p. 24),

[...] estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.

Então, frente a essa organização e desorientação nacional, surgem diversas propostas de reforma com diferentes vertentes. As principais foram: O positivismo, o escolanovismo, também os ideais católicos e anarquistas.

O positivismo se fortaleceu com a reforma de 1890, organizada por Benjamin Constant, admirador do filósofo francês Auguste Comte ao qual foi nomeado chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, primeiro órgão a se ocupar da Educação. “Ele propôs mudanças nos ensinos primário (de 7 a 13 anos) e secundário (de 13 a 15 anos) do distrito Federal, priorizando disciplinas científicas como Matemática e Física, em detrimento das humanas – que eram o foco das escolas de primeiras letras, criadas no Império”.

Não obstante, a igreja católica fez muita resistência, impedindo o projeto de Auguste Comte de avançar e viabilizando o surgimento de novas propostas. A reforma paulista foi a que alcançou desfecho e foi implementada em 1892 a 1896. Seu objetivo era criar grupos escolares reunindo no mesmo espaço as antigas escolas de primeiras letras e passando a organizar-se em séries e os estudantes divididos por faixa etária.

Contudo, a qualificação de novos professores se fazia necessário, para atender a intenção do governo paulista que era fundar quatro novas Escolas Normais. No entanto, somente a escola da capital saiu do papel no início da República. A solução emergencial encontrada, seria de baixa qualidade, obrigando a necessidade de reestruturar a administração da Educação, formular normas e diretrizes.

Esta situação pode ter provocado uma relação de poder dentro das escolas, que obrigou, em 1894, a criação do cargo de diretor escolar. Inicialmente eram reservadas aos homens e, as vagas de educação primária eram preenchidas pelas mulheres, pois era um trabalho socialmente aceito e elas concordavam em ganhar menores salários. A base pedagógica da reforma paulista era a simplicidade, a progressividade, a memorização e a autoridade, centrada no poder do professor, concedia prêmios e castigos aos estudantes. Desde essa época o professor já tinha a preocupação e a cobrança do Estado em cumprir o programa.

O estudante que não obtinha êxito no ano letivo era rotulado pelo corpo docente e discente como incapaz, desestimulando o aluno a continuar na escola, a desistir dos estudos. Essa exclusão também se dava pela localização e número de escolas, pois embora grande parte da população se concentra em zonas rurais e a maioria das escolas era construídas nas cidades. Essas escolas eram em espaços isoladas, com uma sala e alunos de diferentes idades (salas multisseriadas).

Em 1920, após o panorama econômico-cultural e político dos pós Primeira Guerra, o Brasil começa a refletir em diferentes setores sociais. O âmbito educacional participou desse movimento de renovação, e inúmeras reformas do ensino primário foram realizadas em nível estadual. Assim, surgem os pioneiros na Educação do Brasil, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros, que iniciaram as ideias da Escola Nova e divulgaram o Manifesto dos

Pioneiros em 1932, documento histórico que revolucionou as ideias centrais da educação e reconduziu o papel do Estado frente a educação.

Na sequência, reformas foram constituindo e moldando um espaço educacional que historicamente aderiu desde uma pedagogia libertária presando pela autonomia do aluno, para hoje assumir uma perspectiva histórico cultural que entende o mesmo como sujeito ativo em seu processo.

Salvo todas as mudanças políticas que ocorreram ao longo dos anos, ainda tivemos uma revolução tecnológica, marcada pelo intenso uso da internet como ferramenta, que transformou a forma de comunicação, as relações sociais e pessoais, além do ensino. De acordo com estudos, embora muitas escolas ainda não tenham computadores de qualidade, essa ferramenta se fez e ainda se faz necessária enquanto prática na vida alunos e professores, mudando totalmente a forma de acesso a informações e ao conhecimento de uma forma geral.

Mesmo com investimentos dos governos em laboratórios de informática, laptops para alunos e tabletes para os professores, a realidade ainda é plural. Ainda hoje temos salas rurais multisseriadas, classes informatizadas, escolas bilíngues (na rede privada), projetos pedagógicos tradicionais e propostas pedagógicas de inspirações democráticas.

Considerando tanta diversidade, investimentos e definições de um currículo nacional, são ações urgentes garantir a democratização da educação como um direito de acesso e permanência a todos, visando assim a melhoria da Educação Pública.

2.3 O CANTAR, O BRINCAR E O APRENDER: UM LUGAR COMUM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Na realidade, a Educação Infantil passa existir a partir da necessidade capitalista e higienista, e não da valorização, do reconhecimento da criança como um ser social, pertencente e colaborador na construção de suas histórias, partindo do pressuposto do reconhecimento pelos sentimentos de infância. Assim, nasce a preocupação com um espaço adaptado e de acolhimento para as crianças, mas é quando começa a possibilidade de cantar, brincar e aprender?

Como narrado ainda neste primeiro capítulo sobre as idas e vindas da educação no Brasil, os primeiros espaços foram criados como instituições de cunho assistencialistas e não pedagógicas, pois essas tinham intuito de atender as crianças em vulnerabilidade social. As primeiras tentativas de organização desses espaços surgem para suprir a necessidade de acolher as crianças de mulheres que entram no mercado de trabalho, decorrentes de fatores econômicos,

como a industrialização, a urbanização e o sistema capitalista. Sendo que as primeiras instituições tinham instalações precárias e apenas o objetivo de manter os cuidados básicos de higiene e saúde.

Durante muito tempo, uma das características marcantes dessas instituições eram simplesmente o assistencialismo e em afastamento das crianças do trabalho servil do sistema capitalista, o papel dessas instituições passou por diversos questionamentos, sendo vista ora como negativa e sem perspectiva de contribuição para uma futura educação e ora lembrada como desafiadora e estimulante para possíveis avanços educacionais. Somente mais tarde, durante o século XIX, surge a preocupação relacionada com uma proposta de cunho pedagógico para essas instituições de educação infantil, trazendo a preocupação de se desenvolver um olhar voltado para a relação indissociável entre cuidar e educar à luz de um contexto lúdico e interativo.

À vista disso, a educação Infantil precisa oferecer simultaneamente a função de cuidar e educar, pois essas são ações indissociáveis que proporcionam às crianças um desenvolvimento em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos anunciados desde a Constituição Federal de 1988 ao reconhecer o papel da educação infantil no desenvolvimento integral da criança. Essas instituições que atendem crianças até cinco anos devem ser pensadas e reinventadas como lugar de educação e cuidados coletivos, pois ambos fazem parte do cotidiano da criança, ao alimentar-se, tomar banho, vestir-se, tudo pensado dentro de aspecto educativo à luz da organização de uma rotina pedagógica, onde possa intensificar a promoção do ensino em favor da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança desde a mais tenra idade.

De acordo com Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado pelo MEC, em 1998,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

Passado o tempo, esse olhar para Educação Infantil foi sendo modificado, e a partir desse novo olhar o pensamento no desenvolvimento integral da criança e o respeito a suas especificidades passa a ser organizada em duas partes: a creche para crianças de zero a três anos

sem a obrigatoriedade, mas como direito de aprendizagem e desenvolvimento e, a pré-escola com obrigatoriedade entre os quatro e cinco anos, podendo ser ofertado em redes municipais, particulares e filantrópicas

Essas mudanças foram historicamente sendo construídas e, a partir de 2004 há uma melhor concretização por meio dos documentos oficiais acerca do acesso gratuito e obrigatório de ensino vem ganhando novas reparações no cotidiano das escolas e instituições de Educação Infantil. Entre os documentos que nortearam essas mudanças destacam-se: Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais para o Ensino de Nove Anos (2004); Ensino Fundamental – Orientações para a Inclusão da criança de seis anos (2007); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no caderno intitulado: A criança no Ciclo de Alfabetização (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014/PNE), com diretrizes, metas e estratégias para a Educação pelo prazo de 10 anos. Em 2015 é lançado um documento que define um conjunto de aprendizagens essenciais no rumo da Educação Básica.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, chamou-se Lei da Reforma do Ensino Médio, que trouxe a flexibilização e mudanças na estrutura do Ensino Médio. Com objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet e impulsionar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica é sancionado o Decreto nº 9.201, de 23 de novembro de 2017. Assim é lançado o Programa Educação Conectada.

Pela Portaria 1.570, de 20 de novembro de 2017, também é homologada a Base Nacional Comum Curricular. Em 2018 pela portaria nº 331, de 5 de abril 2018 é instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro BNCC) com objetivo de apoiar Estados e Municípios na implementação dos currículos de acordo com a BNCC. Porém, somente em 14 de dezembro de 2018, é homologado o documento da BNCC para o ensino médio.

O MEC em sua Portaria nº142, de 22 de fevereiro de 2018, lança o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que tem o objetivo de fortalecer e apoiar as instituições escolares no processo de alfabetização dos estudantes matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Também em fevereiro de 2018 é lançado o Programa de Residência Pedagógica (Portaria Capes nº38), com objetivo de aperfeiçoar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, por meio de estágios supervisionados nas escolas de Educação Básica.

Em 2019, o Ministério da Educação anunciou o compromisso nacional pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o objetivo de impulsionar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação para Jovens e adultos, que visa tornar o Brasil uma referência na América Latina até 2030.

A partir do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, é instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que visa amparar-se em estudos científicos para avançar e melhorar o processo de alfabetização, pois, enfatiza seis componentes: Consciência fonêmica. Instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento vocabular, compreensão de textos e produção de escrita.

Em 5 de dezembro de 2019 é lançado o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que prevê a implementação de 216 colégios até 2023, tendo por objetivo promover a melhoria da qualidade da Educação Básica. Em 5 de dezembro de 2019, lançou-se o Programa Conta Pra Mim, que faz parte da Política Nacional de Alfabetização, visando estimular o desenvolvimento intelectual na primeira infância. Este programa visa estimular a leitura de obras literárias em família, ampliando a convivência e a participação familiar no contexto educacional.

Iniciamos o ano de 2020, com o lançamento de uma Portaria nº 280, Programa Tempo de Aprender, que visa o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização de professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e direcionado para a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais que deram certo, o programa traça um plano estratégico para corrigir a rota das políticas públicas de alfabetização no país, com a adesão de estados, municípios e Distrito Federal.

No ano de 2020 vivemos um ano atípico, logo no primeiro trimestre fomos acometidos pelo início da pandemia da Covid-19, que já havia se instaurado em vários lugares do mundo, nesse momento foi necessário interromper as aulas presenciais e impulsionar o ensino online em formato remoto. As pessoas em afastamento social deixam de frequentar lugares públicos e, também as escolas. O computador, o tablete, o celular, a internet, passam a ocupar todos os espaços. O ensino superior e também o ensino básico, são mergulhados na tecnologia digital, muitos mesmo sem estarem preparados ou munidos da tecnologia.

Não há outra solução ou se transfere para o computador e afins a presencialidade do professor ou opta-se por parar a aprendizagem. Assim o material, o conteúdo não será o mais importante no processo e sim o aluno, não perder o contato, o vínculo, pois quando essa loucura

passar precisa ser resgatado de onde parou. Nenhum caminho é fácil, há perdas e ganhos, resistências e dificuldades, o que se tem certeza é que nada mais será da mesma forma, houve muita resistência, dúvidas e falta de preparo profissional, assim como investimentos para suprir essa demanda.

Porém, com a situação pandêmica do país, professores, pais, alunos e comunidade escolar precisaram se reinventar e buscar alternativas que pudessem suprimir esse momento. Os profissionais da educação mostraram-se mais uma vez desafiados a enfrentarem uma situação de total desamparo para mediar o ensino remoto com seus próprios recursos e buscando cumprir seu papel social frente à sociedade que tanto o desvaloriza.

Com todo esse contexto educacional brasileiro e com base em todos esses documentos oficiais, temos a vaga ideia de algo não está sendo executado de forma satisfatória. As políticas públicas, os investimentos, a formação, o pedagógico, o profissional ou um conjunto dessas coisas. Dessa forma, a partir desses documentos foi possível compreender as etapas da Educação Básica e suas relações, o que cada uma delas contribui para a consolidação do desenvolvimento das crianças e por consequência a alfabetização das mesmas. O que torna pertinente a pesquisa a respeito da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que limitar a compreensão do desenvolvimento da criança a uma perspectiva, ou excluir uma área de conhecimento, pode causar danos efetivamente na concessão do direito a aprendizagem. As mudanças sociais e educacionais resultantes de uma análise social têm direcionado leis a construírem ações e práticas efetivas para o cumprimento do direito que toda criança tem a aprendizagem.

A relevância desses acontecimentos na vida social e educacional das crianças frente aos aspectos observados, podem sucumbir pontos importantes na aplicação da lei, e, estarão apontados no capítulo seguinte, como no caso do ensino de 9 anos.

3 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE SE TEM COMO REFERÊNCIA?

Neste capítulo, traremos em notoriedade a perspectiva da transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental. Faremos a análise na perspectiva de leitura da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, por se tratar da perspectiva que o município em questão (Criciúma/SC) elaborou suas Diretrizes curriculares, por entender como sendo a mais condizente com as normativas legais.

É fato que dentre as orientações das diretrizes educacionais, a relação do Estado para com a Educação passa a estreitar-se quando assume a obrigatoriedade do ensino de 9 anos e a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica. É também neste capítulo, no qual a escolha pela teoria Histórico-Cultural ocorre, tendo em vista a aproximação de quem aprende com o conhecimento por meio de referências do cotidiano, agregando a teoria de Vygotsky na análise do desenvolvimento humano e da produção da cultura que o assiste.

3.1 TRANSIÇÃO ESCOLAR COMO ETAPA DO PROCESSO EDUCATIVO

Ao refletir sobre as circunstâncias envolvidas que afetam direta ou indiretamente a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, surgiu o conceito de maturação para que pudesse, talvez, explicar o que acontece com algumas crianças nesse processo. Logo, a fundamentação deste conceito, precisou buscar elementos comportamentais e emocionais dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Compreender as estratégias construídas ao longo da história, dentro desta perspectiva, exigiu uma análise do que precisava ser observado na criança durante seu processo de aprendizagem diante essa experiência de transição, talvez a mais significativa dentro do espaço escolar. A partir deste entendimento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) tem como fundamento que o “[...] cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades”; envolvendo aspectos físicos, afetivos, emocionais e cognitivos (BRASIL, 1998, p. 24).

Na Teoria de Vygotsky (1996), a maturação não tem a ver com questões estritamente biológicas, mas também, com as relações emocionais e mentais. Tendo em vista que a criança possui o que autor chama de zona do desenvolvimento real, ou seja, o que ela sabe, é possível utilizar estratégias que auxiliem na aproximação de um desenvolvimento mais elaborado, que ela só aprende tendo em vista o que já assimilou, chamado pelo autor de zona

de desenvolvimento proximal (ZDP). A vista disso, quais atividades precisam compor o planejamento pedagógico desta criança que sai de uma experiência quase que totalmente lúdica?

No processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, há o desafio emergente de compreender uma demanda significativa de reconhecimento das particularidades das crianças e seus modos de viver a infância. Nesse sentido, pensar no processo de transição com vistas a articulação entre a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, potencializa a necessidade de compreender quem é essa criança e o que ela efetivamente precisa aprender para se desenvolver.

Compreender que o período destinado à Educação Infantil é de suma importância, destinado às vivências e experiências lúdicas do mundo adulto, do faz de conta, sendo vital para o desenvolvimento psíquico infantil. De acordo com Elkonin (2007, p. 153), “[...] a solução do problema sobre as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico uniu-se diretamente à questão dos princípios de divisão dos estágios no desenvolvimento psíquico das crianças”.

Caracterizando-se assim, no momento em que a criança organiza o brincar para satisfazer suas necessidades, envolvendo os sentimentos como a percepção, atenção, memória, imaginação e até mesmos os processos linguísticos, onde a mesma pode converter a brincadeira em papéis sociais.

Oportunizar esses momentos é a principal função dos professores da Educação Infantil, sempre com um fundo pedagógico, convertendo a condição de atividade em fazer lúdico é a forma como o mesmo irá conduzir essa experiência. Sendo assim, a atividade passa ter a condição de orientar o desenvolvimento psíquico da criança por meios das vivências e experiências que ela vai construindo a partir das interações com os adultos e o

Pensar que, com a implantação do ensino de nove anos, essa criança está adentrando o ensino fundamental com seis anos, idade na qual ela ainda frequentava a Educação Infantil. É preciso respeitá-la como criança nesta etapa e permitir que o lúdico se faça presente também no primeiro ano do ensino fundamental. Esta criança é mais que um mero aluno, as atividades conteudistas precisam garantir experiências significativas e lúdicas para poderem permitir o desenvolvimento integral dessa criança.

Na maioria dos casos, esta passagem de um nível para outro, pode gerar uma ruptura do modo prático de aprendizagem, precisando assim ser ressignificado o trabalho pedagógico com as crianças com vista a uma formação e atuação mais digna para com elas. Uma formação teórica consistente traz a sustentação para uma boa prática pedagógica e pode

contribuir no acesso ao conhecimento por parte da criança, da infância e seus desenvolvimentos.

Posto isto, Elkonin (2009) afirma que: “[...] a brincadeira de papéis é uma atividade especificamente humana com caráter histórico Sua gênese está intimamente ligada ao desenvolvimento da sociedade em decorrência da mudança de lugar que a criança ocupa na sociedade”.

A brincadeira não precisa ter um caráter produtivo, apenas propiciar vivências significativas para que assim, a criança possa fazer relação com atividades e papéis sociais e por meio delas tenha a possibilidade de desenvolver sua criatividade, regras de comportamento, valores e situações de vivências sociais. Levando-as assim a conterem seus impulsos imediatos e a capacidade de dominá-los.

É conhecido que todas as capacidades e habilidades das crianças são imprescindíveis para o seu desenvolvimento, entretanto não é necessário antecipar o processo de ensino para torná-la capaz de desenvolver-se mais, ou melhor. As atividades produtivas precisam ser bem planejadas para que se tornem importantes para desenvolver a capacidade psíquica da criança, bem como a sua correção emocional e sua capacidade criativa na resolução de problemas.

Todavia, afirma Pasqualini e Abrantes (2016) que “a capacidade de planejar as próprias ações é uma das principais conquistas da criança em idade pré-escolar, mas essa capacidade precisa ser formada na criança, precisa ser objeto de ensino”.

Por conseguinte, o papel do professor/educador frente ao planejamento e suas mediações para que a criança consiga atingir um determinado nível de resultado e autonomia frente ao seu desenvolvimento psíquico e cognitivo criativo. Propiciar e assegurar atividades de estudos que possam ser gestadas desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, sempre respeitando as particularidades das crianças, seus interesses, necessidades e motivações de interesse.

3.2 REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE

Sobre a transição escolar e trabalho docente, é necessário fundamentar junto ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI) de 1998, visto que desde este contexto social e histórico já se preconizava a preocupação pela transição escolar e o olhar atento para as questões relacionadas ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Aliás, quando considerada a realidade curricular da educação no ensino

fundamental, pouco se pode fazer a depender do contexto. De acordo com Girelli e Chicarelli (2022, p. 2):

[...] é somente a partir da implementação da Lei 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos e que antecipou o ingresso das crianças de seis anos no processo de alfabetização formal, esta passagem ganha maior visibilidade, colocando em pauta novas e antigas questões educacionais.

Dentro deste processo formal, a criança fica sujeita a responsabilidade do profissional que a assumir, em construir atividades que possam relacionar o conhecimento à experiência lúdica, por meio de jogos e brincadeiras. Tal experiência, pode ser determinante para que seu desenvolvimento cognitivo não fique comprometido. Assim sendo, o desenvolvimento da criança, que por vezes julgamos como sendo algo construído a partir do aparato biológico, pode ter sua explicação no processo de aquisição da cultura humana, decorrente das suas relações sociais.

Tais relações, quando analisadas com base na parceria entre a psicologia e a pedagogia, podem ser algo bastante proveitoso para a história da educação no aspecto teórico e metodológico. Assim, algo salutar para o educador refletir sobre esta transição do ponto de vista da criança, mas também, com base nos documentos próprios da educação. Tendo em vista as múltiplas infâncias que ocupam um mesmo espaço escolar, como seria buscar explicações para dificuldades de crianças na aprendizagem, sem considerar também o processo enfrentado por elas de maturação?

É função do professor, por meio de um planejamento estruturado, motivar na criança neofunções psíquicas para que a partir dessa organização adequada o ensino possa produzir o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não cabe a escola esperar que essa criança amadureça, é preciso proporcionar um ambiente capaz de criar condições para que esse amadurecimento aconteça de forma natural e processual. De acordo com Vigotski, (1988, p. 104),

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação dessas funções representam um pressuposto, e não um resultado da aprendizagem.

Algumas teorias que permearam o espaço escolar e por vezes o discurso de alguns profissionais no âmbito escolar, foram superados pelo fundamento vigotskiano, pois, “Vigotski

é um dos autores que analisa as concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes a algumas teorias psicológicas de sua época e suas possíveis implicações educacionais” (ASBHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417). Na sua análise, fez duras críticas a três abordagens: a inatista, a empirista e a dualista do desenvolvimento humano visto que, “a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção” (VIGOTSKI, 1988, p.103).

A obra de Vigotski tem se mostrado atual e crítica, visto que dentro do contexto da Educação, é preciso refletir o desenvolvimento humano como algo que não compreende a um sistema maturacional, linear e, determinístico. Tal contribuição pode ser encontrada hoje nas DCNs, que acentuam no tópico 2.6 acerca dos Elementos constitutivos para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que a escola precisa considerar percursos de aprendizagens não lineares, visto que em outro momento o raciocínio linear na Educação, causou a fragmentação do conhecimento.

Ainda segundo as DCNs, mudanças de pensamento contribuem com a finalidade de orientar a Educação Fundamental numa nova perspectiva, que considere o processo emocional da criança durante sua transição.

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento. (BRASIL, 1998, p. 84).

Embora o professor saiba do benefício que a criança terá na aquisição de novos conhecimentos, tornasse um impasse, a depender do contexto, a realização de projetos que aproximem a Educação Infantil do Ensino Fundamental, por conta de uma visão por vezes empírica, de que só a experiência prática, consegue proporcionar uma transição menos conflitante. De fato, a transição dependerá do conceito de mediação contido também na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Em Vigotski², o professor mediador precisa compreender que sua prática precisa possibilitar processos significativos de aprendizagem. “Vygotsky destaca que esta mediação

² A grafia do nome Vigotski, vai depender da referência utilizada e o país da produção científica referente ao autor.

realizada pelo professor durante o processo de aprendizagem do aluno irá permitir a este ser criativo, questionador e também ativo neste processo, do qual surgirão sempre novos conhecimentos” (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTO, 2019, p. 1).

Toda prática usada em sala de crianças da Educação Infantil, baseia-se no fazer lúdico para o desenvolvimento de conceitos que devem ser desenvolvidos por elas nesta etapa da Educação. A Educação Infantil possui características peculiares de não antecipar a escolarização de crianças de zero a cinco anos. Esta etapa no processo educativo, tem o intuito de desenvolver habilidades sociais, cognitivas, emocionais e motoras que irão auxiliar no processo de alfabetização, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 86)

Dentre essa e outras funções da Educação Infantil, os professores que lá trabalham realizam um planejamento voltado ao desenvolvimento integral das crianças de forma a contemplar o lúdico e o cuidado que são indissociáveis. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB),

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. [...] Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2013, p. 89)

Diante desse processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a criança sofre com muitas mudanças, pois os mais diversos fatores estão envolvidos nesse meio. O período de adaptação é sucumbido por frase típicas: “agora vocês vão aprender a ler”, “aqui não tem brincadeira, é estudo de verdade”, e muito além esse espaço escolar do primeiro ano afasta-se do brincar e do lúdico em sua grande maioria. Essa mudança complexa pode trazer as crianças um prejuízo para as etapas subseqüentes da educação, pois saem de uma etapa mais focada nas brincadeiras e adentram uma etapa mais conteudista, cognitivista e preparatória.

Apesar das recomendações do Ministério da Educação mostrarem que o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, precisa de uma reformulação no currículo, espaço adequado tanto dentro, quanto fora da sala de aula e também nas práticas pedagógicas, incluindo na aprendizagem das crianças o lúdico como uma peça fundamental.

Perante todas essas funções assumidas pelos professores diante do trabalho com turmas de Educação Infantil passou a se exigir que:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2013, p. 84)

Com a regularização da função do professor para Educação Infantil, abre-se um leque de oportunidade de vagas de emprego no mercado de trabalho e assim a formação docente para essa etapa da Educação, passa a exigir profissionais habilitados para a função. Com essa mudança no olhar para a Educação Infantil, a sociedade demanda um maior número de profissionais habilitados e a procura pelos cursos de licenciatura em Pedagogia cresce.

A partir desse momento, muitas instituições de Ensino Superior são criadas e com isso um número crescente de professores/pedagogos é formado há todos os anos seguintes. O que se pressupõe que haveria um grande salto no desenvolvimento educacional de nossas crianças e por consequência a melhoria da Educação no Brasil. Porém, não é isso que os estudos recentes apontam, a qualidade da educação pública apresenta um número ainda assustador de pessoas analfabetas e analfabetas funcionais que ficaram no mínimo cinco, seis ou sete anos matriculados na escola, e mal sabem ler, escrever ou interpretar o que leram.

Diante desse fato, o que nos resta é pensar onde ocorre a falha da função educacional? Fissuras podem estar sendo mantidas na formação do professor, no acompanhamento e participação familiar das crianças na escola, das políticas públicas e dos investimentos em educação. Neste contexto, há que se pensar que a valorização da educação pública, precisa ser um assunto amplamente debatido. Diante disto, surgem questionamentos referentes a qualidade das formações iniciais e continuada dos professores, por vezes respondidos, mas poucas vezes compreendidos pela sociedade.

Afinal, como explicar o alto índice de crianças que chegam no terceiro ano do ensino fundamental e até mesmo no fundamental II sem estarem alfabetizadas? São lacunas que acompanham estudantes durante todo seu trajeto na vida educacional, talvez a razão que fazem

com que muitos alunos fiquem desmotivados, e, por vezes, esse é um dos motivos da evasão escolar.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC), constituiu-se a partir de uma demanda profissional e social, onde a dicotomia entre teoria e prática parece não esmorecer. Questões acerca da necessidade de melhoria nessa formação, visando atualizar habilidades e competências que, de certo modo, tornaram-se ultrapassadas, surgem cotidianamente, e precisam ser sanadas. No entanto, a segurança deste profissional quanto a sua prática, vem sendo examinada e objetificada, apesar de também, por atuar com pessoas. Nesse sentido, como as Diretrizes para a formação de professores – BNC, contribui para a composição da docência para a educação infantil? Talvez, permitindo o aprofundamento da formação na Educação Infantil e procurando articular os fundamentos de conteúdos pedagógicos com a ação docente.

Pesquisas já realizadas tratam o assunto da Formação de Professores no ensino superior como incumbência no dever ser, com a obrigatoriedade de uma rotina docente elaborada por meio de atividades brincantes, considerando as fases da criança e suas singularidades. Para Chaves et al. (2013, 10204), “Sabe-se que a formação inicial e continuada do professor é necessária para uma intervenção eficaz na instituição de educação infantil.” No entanto, o sentido de eficácia, acaba por não conseguir mensurar, a médio e longo prazo, o rompimento da estrutura afetiva deste aprendiz quando as situações de aprendizagem, de algum modo, se transformam em atividades abstratas.

Pode ser que, tanto os sentimentos da criança como também seu comportamento, sejam afetados nessa passagem e, que a prática docente precisa estar sensível e instruída para atender o aprendiz de forma a atenuar a possibilidade de conflitos e contratempos na educação da criança. Segundo Brasil (2019, p. 31),

[...] os cursos destinados à formação inicial ou se detém excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar, ou se detém nos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas.

Considerando este contexto, algumas pesquisas apontam que grande parte dos professores não são capacitados para as disciplinas que ministram, desta forma, Vasconcelos (2012) afirma que:

Mais grave, no entanto, é a existência de um contingente – ainda excessivo – de indivíduos que exercem as funções docentes no âmbito da educação básica, no Brasil,

sem qualquer preparo para tal. De acordo com o Censo Escolar de 2009, o Brasil ainda possui 636.800 professores, hoje em exercício nas escolas públicas ou particulares do país, que não tem a formação mínima necessária para o exercício profissional do magistério, na educação básica: 12.480 docentes cursam apenas o ensino fundamental e 624.320, somente o ensino médio regular! (VASCONCELOS, 2012, p.15)

Diante dessa constatação do Censo Escolar, grande parte dos professores em exercício no magistério, lecionam para as primeiras séries do ensino fundamental, para a alfabetização. Sabemos que essa é uma realidade que atinge principalmente as regiões mais pobres e distantes do país, porém, esses índices gerais classificam a educação no Brasil. Essa pode ser uma das causas do considerado fracasso escolar. Nesse percurso, adversidades quanto às características peculiares contidas em cada etapa escolar, podem de alguma forma causar uma ruptura sistemática dos conteúdos curriculares. Ruptura é capaz de prejudicar a assimilação. E, pode ser que, a maior ou a mais significativa oscilação seja, da educação infantil para o ensino fundamental, em razão das práticas pedagógicas.

Assim sendo, surge uma primeira questão: qual a formação desse profissional, seu nível de aprofundamento teórico e metodológico para desenvolver o trabalho com essa criança que adentra o mundo educacional por meio da Educação Infantil? Pode ser que esse profissional precise de um olhar sensível, uma prática docente mais acolhedora e lúdica e, um embasamento mais profundo em relação à infância, de forma a atenuar a possibilidade de conflitos internos e contratempos no desenvolvimento e na escolarização dessa criança.

A técnica utilizada na coleta de dados, ou o tempo e espaço, pode suprimir a totalidade do fenômeno pesquisado neste estudo, que este ano possui um agravante de ordem sanitária. Considerando este contexto, algumas pesquisas apontam que grande parte dos professores não são capacitados para as disciplinas que ministram, desta forma, Vasconcellos (2012) afirma que:

A crítica que se faz ao professor, considerado um profissional pouco preparado/envolvido não reflete a importância que ele a ele se dá, responsabilizando-o pela tarefa de bem educar gerações de crianças e jovens. Por outro lado, as responsabilidades do professor são constantemente ampliadas: espera-se que ele venha a formar e informar: seja capaz de gerar novos conhecimentos: saiba utilizar adequadamente as novas tecnologias e atualize-se constantemente, para que seja capaz de inovar sua prática em sala de aula. Mas a contrapartida não acontece: a valorização social do professor é cada vez mais diminuída, os salários não correspondem ao nível profissional que se deseja (e necessita) e os cursos de formação de professores – tanto os de formação inicial como os de atualização ou formação continuada – seguem inadequados aos requisitos pleiteados. (VASCONCELOS, 2012, p. 90)

Assim, diante dessa disparidade, ainda temos uma grande parcela de professores com diplomas de licenciatura, de acordo com Vasconcelos (2012, p. 16), “[...] mas, a maioria

apresenta essa condição, havendo um crescimento sensível no número de docentes titulados. Em 2009, 67,8% dos professores do ensino fundamental possuíam curso superior.”

Considerando que a maioria dos professores têm formação em nível superior, quais as possíveis lacunas que essa formação deixa, para que os índices de déficit na educação não sejam superados pelos alunos/crianças e a educação básica não atinja os percentuais esperados de desenvolvimento? Pode ser, que este estudo necessite considerar questões políticas e envolver outras áreas de conhecimento para compreender, no entanto, nos deteremos a refletir sobre a questão.

Partindo do pressuposto de que o professor tem a habilitação exigida, qual sua matriz curricular e seu tempo de formação para atuação no magistério? Será que os cursos de licenciatura têm a preocupação com a formação do profissional ou simplesmente com a certificação? Como abordar um assunto tão delicado em meio uma crise em que o profissional da educação está sendo tão desvalorizado pela sociedade, como sendo o único culpado pelo declínio na educação brasileira? São questões que, no geral, podem ter explicação na falta de autonomia das instituições.

Com a grande procura por cursos de licenciatura, abrem-se oportunidades de outras modalidades de ensino, as graduações em modalidade a distância EAD (Ensino à Distância), e, além de ser na modalidade a distância, surgem novas instituições de ensino com a oferta por um custos muito atrativos, nestes cursos um tutor, não necessariamente da área de educação, faz uma assessoria presencial uma vez por semana para esclarecer as dúvidas.

A metodologia empregada no processo formativo na modalidade EAD (Ensino à Distância) tem sido discutida em meio aos encontros de formação continuada em que professores oriundos desta formação participam, por ter um material didático muito resumido, onde as trocas entre os pares dificilmente acontecem e o aprofundamento teórico é feito de forma em algumas faculdades é superficial. Contudo, se a instituição tiver o registro no MEC, essas instituições têm certificação válida igual a qualquer outra faculdade na modalidade presencial, desde que apresente uma Proposta Curricular do Curso com a carga horária mínima exigida.

Para entender as normas mínimas destinadas a esta modalidade de ensino, o MEC admite, em Art. 10º,

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. Art. 11. A referida

carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009). (BRASIL, 2019, p. 5)

Diante desta resolução, fica um questionamento sobre a qualidade da formação oferecida pelas instituições de Ensino Superior: será que com essa carga horária cada vez mais reduzida o profissional licenciado tem condições de se apropriar de todas as teorias e práticas pertinentes a Educação Infantil, Educação Básica, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos em todos os âmbitos da comunidade escolar ao qual ele será inserido? Esse e outros questionamentos permeiam essa pesquisa como objeto de estudo e questões problema a serem investigadas para contribuição na formação acadêmica de futuros professores.

Isto posto, por meio dessa dissertação, busca-se levantar algumas questões a serem analisadas com base no referencial teórico estudado, trazendo contribuições para a melhoria da educação básica. Assim, tendo em vista várias leis e documentos legais que regem a educação, quais políticas públicas têm sido aplicadas e de que forma essas políticas têm contribuído para a melhoria do ensino no país?

Da Educação Infantil para o Ensino fundamental com o avanço do ensino de nove anos, quais preocupações para entender, o que tem se estudado, fundamentado em leis e documentos oficiais para educação durante a formação desses profissionais que atendem essa faixa etária da educação. Cursos de licenciatura tem se debruçado diante desta problemática, para atender a demanda das instituições de ensino e a formação desse profissional que cada dia mais rápido chega nas escolas para exercer a sua prática.

As questões aqui elencadas dialogam com questões de futuros artigos, propostos na medida que busca elucidar quais caminhos os cursos de licenciatura, as políticas públicas e as instituições têm se preparado para atender a demanda educacional crescente em relação ao ingresso, permanência e sucesso dessa criança na vida escolar, assim como seu desenvolvimento integral. E, como as Diretrizes para a formação de professores – BNC

contribui para a composição da docência para a Educação Infantil? Visando responder esta questão, o artigo terá como subtítulo: A BNC na composição da docência para a Educação Infantil.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019), pode limitar a diversidade de questões que permeiam as problemáticas da Educação, entretanto, define a qualidade do ensino. Muitas questões aqui tratadas perpassam esta pesquisa e necessitam envolver outras áreas de conhecimento para serem respondidas. No entanto, algumas questões dizem respeito a formação inicial dos professores, a questão da grade curricular dos cursos de Pedagogia, o aprofundamento das teorias, a carga horária reduzida para o estudo e a qualidade das leituras realizadas em formação, o nível de formação dos professores que preparam esses profissionais para o trabalho e, a carga horária cada vez menor de estágios dispensados aos professores em formação.

Ainda o acesso de profissionais no ensino superior que ocorre com recursos próprios, pois, investimentos não chegam nem mesmo às escolas, faltam determinados livros, internet, computadores e até mesmo materiais básicos para que o professor possa realizar suas aulas de forma mais dinâmica e atrativa aos seus educandos.

A cada dia, percebe-se que objetivos precisam ser expandidos, inclusive na responsabilidade de instruir e, ensinar valores, pois, familiares delegam à escola a responsabilidade do desenvolvimento de todos os aspectos da vida dos mesmos. Com isso, a escola se vê envolvida com questões sociais e educacionais de valores, não conseguindo sozinha resolver todas as questões sócio afetivas da vida cotidiana. Passando assim, a desenvolver muitos papéis e, precisando priorizar ações comunitárias que envolvam a família, mas, que por vezes, não são atendidas. Habilidades e competências estão sendo cotidianamente experimentadas, enquanto diagnosticamos e avaliamos a situação.

Desempenhar seu verdadeiro papel, de contribuir e reforçar a educação de valores, auxiliando a família, torna-se cada vez mais irrealizável. O professor é pressionado tanto pela cobrança institucional de Educação, quanto pela família que sem compreender sua função parental, reivindicam da escola e profissionais que resolvam problemas de foro familiar, a sociedade que julga os profissionais por pensarem que não resolvem os problemas educacionais do país, contudo, a demanda do mercado em instituições particulares, têm exigido cada vez mais, um profissional qualificado de alta performance para trabalhar com Educação.

Logo, a depender de quem administra a instituição (pública ou privada), a preocupação com as crianças da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental, pode ser pensada e trabalhada. Profissionais públicos possuem uma autonomia ainda mais limitada, pois,

em sua prática, precisam lidar com a escassez de especialistas em educação profissional. Para atender a demanda das instituições de ensino, a formação desse profissional ocorre celeremente, para exercer a sua prática. Resta-nos pensar que, o que tratamos como uma falha educacional, podem ser fissuras que vêm sendo mantidas na formação do professor a fim de atender uma ética capitalista ao invés de uma ética humanizadora.

3.3 A CRIANÇA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

No ímpeto de refletir o contexto ao qual a criança na contemporaneidade está submetida, é possível encontrar lacunas quanto a garantia do direito a aprendizagem contido na lei brasileira. Versa no sistema educacional, que o direito a aprendizagem, precisa estar atrelado a qualidade de ensino, no entanto, há indicadores de que enfrentamos uma crise no modelo convencional da educação.

Tendo em vista que um padrão de qualidade ora denota as ferramentas e recursos no espaço físico, ora a compreensão do conteúdo numa avaliação objetiva, denotam distintas interpretações. Tanto a família, quanto a escola por vezes vislumbram uma qualidade de ensino, distante muitas vezes da realidade objetiva e inserida na complexidade de um contexto. “A educação como direito e bem público possibilita o exercício dos demais direitos humanos, por isso, todos devem estar incluídos nela.” (CAETANO; VIEIRA, 2013, p. 17822)

São tempos difíceis, e os direitos conquistados, de alguma forma, foram ganhando um espaço lateral dentro do espaço político. Tal situação pode ter interferido negativamente na construção de uma prática educacional melhor, ou próxima do ideal. Há limites e alcances que, na prática docente são detectados a partir de uma situação prática, e, é nesta investigação, que a perspectiva Histórico Cultural dará subsídios propícios para auxiliar professores dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Peculiaridades acerca da contribuição da teoria histórico cultural ocorrem na análise dos objetivos que visam a garantir os elementos básicos na promoção do direito a aprendizagem quando considera uma fase específica, mas múltipla quando focada em crianças que adentram o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e ensino médio, ou seja, doze anos de educação básica, sem considerar um conteúdo curricular para além dos aspectos cognitivos. Tendo em vista o ensino de 9 anos como referência positiva para o processo de ensino e aprendizagem,

Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica,

mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2017, p. 57)

No que tange aos Anos Iniciais, o currículo é bem específico e considera os componentes curriculares de conteúdo abstrato (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, ...) na maioria das vezes, o que precisará de um profissional da educação, com bastante habilidade para “articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil” que em vias de fato, nem sempre cabem dentro do currículo (BRASIL, 2017, p. 57).

Em relação ao que ocorre na escola, podem ocorrer interpretação distintas para com as atribuições cabíveis as normativas, mas, que não podem ser generalizadas como uma cultura padrão. Cabe ao pesquisador compreender nas aproximações e distanciamentos do que é realizado na escola, “[...] as recorrências e as relações que não apenas as particularizam, mas as aproximam do coletivo” (LEMONS, 2015, p. 83). Possivelmente encontrada somente na perspectiva crítica e analítica da teoria Histórico Cultural.

Pode ser que na contemporaneidade o capitalismo tenha feito emergir critérios para uma qualidade do ensino arbitrária com o direito a aprendizagem, pois, garantir as devidas condições para situações de aprendizagem, requer enfrentar desafios e permitir a criança conhecer-se num processo de construção de sua identidade que, segundo a BNCC,

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 38)

De acordo com a vida prática escolar, e no respeito as diferenças contidas neste espaço institucional, oportunizar essa construção identitária, impede uma aceleração do processo, até porque dadas as condições, estratégias poderão afetar a subjetividade desta criança. Não é o que se desenvolve ou como se desenvolve o aprendizado, é o que se aprende antes do seu tempo, antecipar a alfabetização, avançar na escolarização hoje pode ser sinônimo de qualidade de ensino. É a pressão que a sociedade e os pais fazem no âmbito educacional para que cada vez mais cedo as crianças alcancem a tão sonhada alfabetização precoce, que pode estar prejudicando consideravelmente o processo da escolarização.

Com as leis federais 11.114 de 2005 e 11.274 de 2006 ocorreram mudanças no cenário educacional, pois a primeira altera a idade da matrícula das crianças na educação básica e ensino fundamental, já a segunda altera a duração do ensino fundamental de oito para nove

anos. O que garante o ingresso obrigatório na escola ou educação infantil, ainda mais cedo a partir dos 4 anos.

Traz consigo a responsabilidade de alfabetizar e letrar essa criança ainda mais cedo, porém não garante o sucesso e permanência dessa criança na vida escolar. O desenvolvimento integral da criança garante a ela pela força da lei o respeito por suas individualidades, porém a pressão social pela escolarização, faz com que muitas instituições de ensino desrespeitem a criança, podendo ocasionar um prejuízo no que tange ao seu processo de alfabetização.

Por vezes, essa cobrança faz com que a criança se sinta pouco à vontade para explorar situações próprias da sua faixa etária e incute nela a responsabilidade de um amadurecimento precoce. Para Vigotsky (1988, p. 104):

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso de aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação dessas funções representam um pressuposto, e não um resultado da aprendizagem.

Tal situação, talvez explique o que chamamos normalmente de imaturidade na infância, não que o desenvolvimento seja inato, mas é que antes da criança segurar o lápis a mesma precisa desenvolver outras habilidades, como picar, recortar, riscar e rabiscar papéis.

Todas as habilidades humanas precisam de pré-requisitos para serem desenvolvidas, com exceção dos casos de altas habilidades que algumas pessoas possuem. Estas, quando crianças, conseguem desenvolver habilidades sem muito esforço, possuem criatividade e rapidez para aprender. Neste caso, é preciso que haja atendimento especializado contínuo, o que, em prática, nem sempre é possível, e em meio a sala de ensino regular, a dinâmica para com esta criança, pode excluir os demais. Assim, há crianças que

embora apresentem altas habilidades/ superdotação, têm rendimento escolar inferior e merecem cuidados especiais, pois, frequentemente, manifestam falta de interesse e motivação para os estudos acadêmicos e para a rotina escolar, podendo também apresentar dificuldades de ajustamento ao grupo de colegas, o que desencadeia problemas de aprendizagem e de adaptação escolar. (BRASIL, 2006, p. 14)

Esta perspectiva, reforça o que foi dito anteriormente sobre o papel da escola em garantir o direito a aprendizagem no processo de produção intelectual e subjetividade. É a lei do ensino básico que garante as crianças o acesso à educação e não a sua antecipação, que pode garantir o direito da criança à brincadeira, à interação e sua inclusão entre os pares é

imprescindível. Segundo explica Elkonin (1987): “[...] o principal significado da brincadeira de papéis para o desenvolvimento psíquico infantil consiste em que, nessa atividade e por meio dela, a criança modela as relações entre as pessoas”.

Isso reforça e fundamenta o direito a brincadeira e a fantasia na educação, pois é por meio dela que a criança desenvolve suas habilidades psíquicas e torna-se capaz de experimentar situações cotidianas, conflitos e percebe o lugar que pode ocupar na sociedade.

Nesse sentido, as teorias pedagógicas e as práticas educativas necessitam refletir a todo momento e dar concretude aos planejamentos e ações desenvolvidas na educação, pois não ocorre de forma linear o desenvolvimento humano. Ele pode ser alterado por um conjunto de fatores, sendo eles: As vivências e a sua inserção no mundo histórico cultural.

Quanto mais ações pedagógicas/intencionais somos submetidas, mais apropriações de conceitos humanos aprendemos, isso é um processo do desenvolvimento humano, a mediação pedagógica é a categoria central da atividade educativa.

Ora, quando se pensa em mediação fundada na dialética, deve-se considerar que ela requer a superação do imediato no mediato. Assim, é provável que o educador ‘dificulte’ a aprendizagem do educando, pois o educador precisa fazer com que o educando supere a compreensão imediata assumindo outra que seja mediata. (ALMEIDA, 2002, p.8)

Cabe ao educador criar, situações que instiguem as crianças e despertem nelas situações reais de aprendizagem. É papel do educador a organização da rotina e das atividades de ensino que julga pertinentes a sua turma e ou faixa etária. O trabalho da escola tem função central no aprendizado formal das crianças e cabe ao educador direcionar seu planejamento conforme seus estudos e observações que realiza da turma de acordo com sua intencionalidade pedagógica.

E, é nesta organização educativa que surge o papel social da brincadeira na rotina de uma criança, pois é por meio dela que o ser humano aprende durante toda sua vida. Desde a mais tenra idade somos submetidos a situações problema/brincadeiras, quando o rosto de um bebê é encoberto por um pano ou fralda com o intuito de que ele se descubra e encontre a pessoa com quem que interage. Nesse momento já estamos induzindo o bebê a procurar o outro, interagir e assim repetimos diversas vezes até que ele entenda a linguagem e intenção dessa brincadeira, o Esconde-esconde.

De acordo com Elkonin (2009), “a brincadeira de papéis é uma atividade especificamente humana com caráter histórico. Sua gênese está intimamente ligada ao desenvolvimento da sociedade em decorrência da mudança de lugar que a criança ocupa na

sociedade”. A preocupação com a criança na cultura humana é um fato histórico e surge com o sentimento de infância, onde a sociedade passa a considerar a criança como um sujeito que pode construir e alterar a cultura.

Experienciar papéis sociais ou brincar traz a criança o desenvolvimento de suas capacidades psicológicas, pois é por meio delas que podem fantasiar, solucionar e buscar a tomada de decisões frente aos conflitos entre os pares. Para Pasqualini e Eidt, 2016, p. 130).

Não importa que a ação de cozinhar não produza algo que possa ser efetivamente alimentá-la ou que a ação de dirigir não transporte a criança objetivamente para outro lugar: importa a realização da ação em si mesma, o ato de cozinhar e dirigir e seu conteúdo social, e não o resultado.

O resultado da brincadeira é permitir a criança experimentar o lugar dos adultos em suas atividades sociais, vivenciar situações cotidianas que possam ser resolvidas pelas crianças e traga aprendizado no desenlace de possíveis confrontos. É através da brincadeira que as crianças expressam muitas situações conflitantes que estão vivenciando, o papel do educador é ajudar a criança a expressar-se e resolver sempre que possível da melhor forma esses enfrentamentos, mediando, ouvindo, observando e apoiando o seu desenvolvimento psíquico.

Na educação infantil a brincadeira é a principal atividade pré-escolar, o sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento do grupo se dá pela qualidade das brincadeiras e intencionalidade do planejamento do educador. Mukhina (1996) explica que a brincadeira é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, não porque a criança passa a maior parte do tempo se divertindo, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil.

O jogo também traz consigo as regras, outro fator muito relevante, impõem limites e papéis que devem ser exercidos pelas crianças no ato de brincar. Esses acordos devem ser estabelecidos previamente para que a brincadeira seja realizada, durante os acordos eles trocam papéis e experimentam diferentes posições, essas dinâmicas trazem uma riqueza de vivências e vocabulários para os mesmos.

A psicologia histórico cultural nos traz que a brincadeira não é uma forma da criança afastar-se da realidade e sim que é por meio da brincadeira que ela se aproxima e pode apropriar-se da realidade na qual está inserida. Ao se colocar no lugar do outro, a criança assume o papel e algumas regras que ajudam a desenvolver operações intelectuais, abrindo caminho a novos pensamentos humanos.

Brincar é essencial a criança, pois é por meio da brincadeira que a criança pode desenvolver autodomínio e aspectos psicológicos que a preparam para o aprendizado escolar. A brincadeira dá a ela a possibilidade de compreender melhor o outro e trocar seus papéis, então

essa relação pode dar maior compreensão a criança e domínio de seus processos internos. Bodrova e Leong (2003), “conduz a uma maior compreensão, por parte da criança, em relação à situação, aos outros e si mesma”.

A brincadeira por sua vez desenvolve muitos processos mentais como: atenção, memória, imaginação e habilidades com as palavras. Nesse sentido, Brigatto e Pasqualini (2019):

Indicam que é possível compreender a brincadeira como uma transição entre a absoluta dependência da situação imediata que caracteriza os primeiros anos de vida e a possibilidade do pensamento liberto das situações reais, que constitui uma conquista tardia do desenvolvimento humano.

A brincadeira com papéis sociais é uma atividade primordial na etapa pré-escolar, pois ajuda o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças, uma vez que esse processo brincante envolvido pela expressividade, criatividade, imaginação, representação de papéis sociais, construção de narrativas entre crianças, torna-se fonte impulsionadora para o desenvolvimento da prática pedagógica intencional em salas de alfabetização e letramento e, ainda, representa um avanço em relação à práxis da primeira infância e isso conseqüentemente traz o respeito a criança, a sua infância como um direito, o que implica em uma nova concepção e formulação da prática pedagógica.

Sendo esse direito já reconhecido pelos documentos oficiais que regem a educação em sua primeira etapa, como decisivo para o desenvolvimento da criança, tornando o professor fundamental como possibilitador de cenários lúdicos e educativos no âmbito escolar, o educador não necessita de objetos fantásticos para realizar seu planejamento, pois a criança é criativa e conforme for envolvida na atividade da brincadeira desperta ainda mais sua imaginação, passando a criar seu próprio cenário lúdico, desde que o educador seja um facilitador do processo e respeite o espaço infantil.

Dessa forma, Benjamin (2002, p. 93) afirma que,

[...] a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinqueado, quando, na verdade, dá-se ao contrário. A criança quer puxar alguma coisa e trona-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda[...]quando mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar, quanto mais ilimitado a manifestação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.

O educador precisa se despir do seu olhar adultocêntrico e imaginar as atividades com o olhar voltado para a criança, em como ela reagiria no cenário idealizado por ele, para o

desenvolvimento da atividade proposta, deixar sua imaginação e das crianças orientar as vivências, permitir que ação infantil defina a utilização e funcionalidade dos objetos, ampliando assim a função da imaginação, do faz de conta e o universo lúdico infantil.

O brinquedo revela a cultura da criança, o objeto é sempre o suporte da brincadeira e também pode ser um criador da situação lúdica, pois pode ser utilizado de diferentes formas conforme a vivência de cada criança.

Para Kishimoto (1994, p. 7),

[...] não só os criados pelo mundo adulto, concebidos especialmente para brincadeiras infantis, como os que a própria criança produz a partir de qualquer material ou investe de sentido lúdico. No último caso, colheres, pratos e panelas têm servido como suporte de brincadeira, representando, por exemplo, instrumentos musicais, pente, entre outros.

Desta forma, as crianças constroem regras, que sejam significativas para elas, sendo esses objetos que descrevem e interpretam seus desejos, necessidades, além de possibilidades intelectuais da criança no momento do brincar.

O ato de livre expressão da criança nos apresenta a importância do brincar na vida e no desenvolvimento da mesma, determinando ser o processo lúdico o mais viável para uma educação como componente da aprendizagem e do seu desenvolvimento integral que todos os documentos oficiais almejam.

O que muitas pesquisas e estudos apontam, que em muitas escolas e instituições o ato do brincar ainda significa um brincar livre, ocupar o tempo apenas entre uma atividade e outra, demonstrando um grande desperdício de tempo e energia, pois esses momentos são riquíssimos em interações e trocas entre os pares, não mero passatempo ou atividade para descarregar as energias da criança.

Isso pode demonstrar que ainda hoje práticas pedagógicas assim, podem considerar o brincar como algo não produtivo, visto que o ato do brincar é um momento rico em descobertas, sendo necessário ampliar o olhar desses educadores para as observações atentas, ampliando assim a seriedade do ato de brincar das crianças sob o planejamento dos educadores.

Considerando o brincar como centralidade das ações pedagógicas e a partir de situações lúdicas criar um espaço educativo de excelência. A atividade lúdica deve ser vista como uma necessidade humana e não como mero momento de lazer e diversão. O brincar cria um universo de construção entre os pares, onde é por intermédio da interação que se constroem as regras, confronto, negociação, equilíbrio e desequilíbrio. Assim, por meio dessas interações a criança vai se construindo coletiva e socialmente.

4 A TRANSIÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA DE 6 ANOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: VÁRIOS OLHARES DAS PROFESSORAS

Esse será o capítulo das análises. Ele terá uma parte de contextualização metodológica (percurso) e outra parte análise dos dados das entrevistas propriamente. Está dividido em quatro seções, uma seção que traz o percurso metodológico, delineando os processos de coleta de dados e análise das documentações, e outras três seções, cada uma respectivamente analisando com relação às falas das professoras e articulando com a documentação referencial teórico aqueles aspectos das categorias de análises que são três o brincar enquanto direito, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, e a questão da relevância das legislações e documentações para todo esse contexto.

Dadas as circunstâncias, uma prática responsável e produtiva do processo de ensino e aprendizagem, depende, entre outras coisas, da cultura do professor e do contexto em que ocorre. É certo que tanto a formação inicial, quanto a continuada de professores é responsabilidade da União. No entanto, compete também à União, de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação “promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta, que concretamente, explica narrativas empíricas de alguns professores. Muitas questões práticas escolares acontecem em parte por urgências “do processo de ensino e da própria comunidade escolar, mas também às necessidades de adaptação dos fatores endógenos e exógenos à escola na mediação dos conhecimentos científicos” (BRASIL, 2019, p. 87).

Diante desse contexto, a influência de cada educador no processo de ensino pode ampliar os espaços já conquistados por uma pedagogia emancipadora. A respeito disso, dar voz aos educadores é extremamente relevante, principalmente pelas situações de dificuldade que enfrentam relatadas um pouco mais a frente.

Segundo Minayo (2001), frente ao levantamento de dados, é preciso uma discussão e reflexão da produção bibliográfica existente do tema pretendido primeiramente. O confronto do conteúdo teórico para com os atores sociais que aqui são professoras de uma instituição pública, ocorreu após a definição do objeto desta pesquisa: a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

No caminho metodológico percorrido até aqui utilizamos de instrumentos físicos (observação presencial, documentos legais, artigos científicos, dissertações e teses, entrevistas impressas, dentre outros) que oportunizaram analisar a pesquisa por meio de três sessões que

são: caracterização do campo, perfil dos entrevistados e a concepção das educadoras neste processo.

Na sequência, foi a escolha dos sujeitos da pesquisa para responder ao problema desta pesquisa: Qual compreensão de professoras sobre o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando o Direito à aprendizagem na perspectiva de professoras de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Criciúma?

A escolha por uma entrevista semiestruturadas transcritas permitiu ouvir mais pessoas e utilizar uma abordagem qualitativa. Precisou obrigatoriamente de um termo de consentimento por parte da direção para que os professores pudessem ser entrevistados. Por conta da pandemia, não foi viável a pesquisa em outra instituição, até mesmo por conta da dificuldade de comunicação (explicando remotamente a pesquisa). Com o consentimento da instituição escolhida, foram entrevistadas 10 pessoas que compõe o corpo docente da escola, sendo 1 diretora, 1 auxiliar de direção, 4 professoras em atuação exclusiva na Educação Infantil, 3 professoras atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental (em períodos distintos) e 1 professora atuando somente no Ensino Fundamental.

Assim, foi entregue a cada uma das professoras um questionário impresso com 11 perguntas para que cada uma respondesse no momento que lhe fosse conveniente no prazo de 10 dias. A seleção das professoras entrevistadas ocorreu pelo seguinte critério: ser professor da Escola Municipal de Educação Básica Honório Dal Toé, localizada no município de Criciúma/SC, bairro Verdinho e, estar disposto a participar da pesquisa.

Durante a entrega, esclareci de forma detalhada os objetivos, a justificativa da pesquisa e para qual finalidade, assim como também me coloquei à disposição para responder qualquer dúvida referente ao questionário, o qual continha meu número de telefone com *WhatsApp* para qualquer dúvida. Uma folha com o termo de consentimento de participação da pesquisa, onde me comprometo a manter sigilo sobre sua identificação e as respostas do mesmo.

Ao longo de 10 dias, apenas 3 entrevistados ultrapassaram o prazo, as demais entrevistas recebi dentro do prazo solicitado, 1 das entrevistadas, alguns dias após a entrega dos demais, comunicou que o havia extraviado. Ela acrescentou que, se eu tivesse outra cópia, teria prazer em participar. Imprimi um novo questionário que logo me foi devolvido.

Houve receptividade para responder ao questionário por conta da familiaridade que tenho nesta instituição e pela relevância da temática. Ninguém se negou a participar ou deixou de entregar-me a entrevista, que ocorreu já no retorno das atividades presenciais. Algumas crianças, no entanto, ainda eram atendidas de forma remota, por meio de muito trabalho e uma

nova adaptação curricular. A proximidade com o final do ano letivo, o cansaço desse período também poderia ter interferido, porém, acredito que isso não aconteceu.

Esta pesquisa buscou compreender como a formação dos professores pode influenciar na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e dessa forma, contribuir para reflexões acerca desta temática para os cursos de Pedagogia. No tópico seguinte, iniciaremos um relato de possíveis percalços no caminho de professores que buscam uma formação mais alicerçada na pesquisa e no ensino, na narrativa de uma professora de educação básica.

4.1 RELATO DO PERCURSO METODOLÓGICO (PERCALÇOS NO CAMINHO, PANDEMIA) APESAR DE TUDO

No processo de realização da pesquisa empírica alguns percalços ao longo de dois anos se tornaram desafiadores. No início do ano letivo de 2020, um diagnóstico relacionado a um problema complicado no útero, provocou o inesperado que foi a intervenção cirúrgica de emergência, além de demais situações adversas que ocorreram ao longo de dois anos durante o desenvolvimento dos estudos e pesquisa no programa de pós-graduação – mestrado em educação, mas, indubitavelmente, esta situação, para alguém que iniciou aulas no curso recentemente, foram, em minha análise, extremas.

Esta pesquisa sua abordagem é de natureza qualitativa, de análise documental e bibliográfica. A fundamentação teórica, tem base nos seguintes documentos e autores: Almeida (2002), Asbhr; Nascimento (2013), Badrova e Leong (2003), Benjamim (2002), Brigatto e Pasqualini (2019), Caetano; Vieira (2013), Conceição; Siqueira; Zucolotto (2019), Elkonin (2009), Kishimoto (1994), Kramer (2010), Lemons (2015) Oliveira (2002), Pasqualini e Eidt (2016), Mukhina (1996), Vasconcelos (2012), BRASIL (2013), Triviños (1987), Vigotsky (1988) e alguns pareceres sobre a educação inscritos pelo MEC.

Para Triviños (1987, p. 133) o pesquisador, que utiliza o enfoque qualitativo, poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. “[...] Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]”.

Os dados coletados enquanto pesquisa bibliográfica e documental seguiram três etapas básicas: A pré análise por meio de leituras de autores e documentos anteriormente identificados, analisados, correlacionando-se com o referencial teórico adotado, que foi

construído a partir de pesquisas bibliográficas de autores que discutem a temática relacionado a contribuição da BNCC na formação de professores.

A presente pesquisa teve questionário-entrevista com 6 professores, sendo 3 professores de Educação Infantil e 3 professores do Ensino Fundamental, da escola onde trabalho, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Honório Dal Toé, vou limitar-me a realizar a pesquisa apenas com esse grupo de professores devido a atual situação de pandemia em que nos encontramos.

Esse material deu subsídio para uma análise de dados sobre a metodologia utilizada, o conhecimento de cada professor frente aos documentos oficiais citados, o que o Projeto Político da escola considera relevante sobre esse processo de transição da criança da Educação Infantil para Ensino Fundamental frente a perspectiva dessa unidade escolar que atende ambas etapas da Educação Básica.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019), pode limitar a diversidade de questões que permeiam as problemáticas da Educação, entretanto, define a qualidade do ensino. Muitas questões aqui tratadas perpassam esta pesquisa e necessitam envolver outras áreas de conhecimento para serem respondidas.

No entanto, algumas questões dizem respeito a formação inicial dos professores, a questão da grade curricular dos cursos de Pedagogia, o aprofundamento das teorias, a carga horária reduzida para o estudo e a qualidade das leituras realizadas em formação, o nível de formação dos professores que preparam esses profissionais para o trabalho e, a carga horária cada vez menor de estágios dispensados aos professores em formação.

Ainda o acesso de profissionais no ensino superior que ocorre com recursos próprios, pois, investimentos não chegam nem mesmo às escolas, faltam determinados livros, internet, computadores e até mesmo materiais básicos para que o professor possa realizar suas aulas de forma mais dinâmica e atrativa aos seus educandos.

A cada dia, percebemos que objetivos precisam ser expandidos, inclusive na responsabilidade de instruir e, ensinar valores, pois, familiares delegam à escola a responsabilidade do desenvolvimento de todos os aspectos da vida dos mesmos. Com isso, a escola se vê envolvida com questões sociais e educacionais de valores, não conseguindo sozinha resolver todas as questões socioafetivas da vida cotidiana. Passando assim, a desenvolver muitos papéis e, precisando priorizar ações comunitárias que envolvam a família, mas, que por vezes, não são atendidas. Habilidades e competências estão sendo cotidianamente experimentadas, enquanto diagnosticamos e avaliamos a situação.

O professor é pressionado tanto pela instituição educacional quanto pela sociedade a encarregar-se de todas as lacunas educacionais, tanto no âmbito familiar quanto na esfera educacional, suprimindo uma demanda que ora é de responsabilidade da família, ora de incumbência social e nessa pressão o profissional passa a sentir-se frustrado por não dar conta de uma problemática que perpassa suas atribuições, mas que de alguma forma a sociedade lhe cobra, o que exige que o mesmo tenha alta performance profissional.

Apesar de uma parente uniformidade, as condições econômicas e sociais das escolas no município, compõem diferentes contextos e realidades. A trajetória do processo de ensino/aprendizagem a partir daí, dependerá do então profissional de ensino. Assim, sem poder contar com o apoio de uma equipe multidisciplinar, muitas vezes o professor necessita ser Multi funções, para resolver e mediar possíveis conflitos no ambiente escolar e até social de suas crianças/alunos.

O que pode em muitas ocasiões contribuir com o lapso educacional, pois sua formação não dá conta de abranger todas as áreas de atuação, porém a demanda da instituição necessita de apoio para dar conta da sua função social e educacional. Toda essa questão, pode significar uma brecha no atendimento educacional. O que por sua vez pode também contribuir para a lacuna no processo educacional.

Sendo assim, com o intuito de compreender o que as professoras no Ensino Fundamental descrevem em seu planejamento visando atender o cumprimento do Direito a aprendizagem, foi necessário ouvi-las sobre seu diagnóstico para um grupo de crianças que acessam uma nova etapa. Ao longo desta pesquisa, procuramos descrever o quão importante para o desenvolvimento social e cognitivo da criança é organizar diferentes estratégias lúdicas, para reduzir possíveis psíquicos desencadeados, possivelmente, por conta do processo de transição em algumas crianças.

Embora na contemporaneidade o Ensino Fundamental exija “mudanças organizacionais, estruturais, curriculares e de gestão em todos esses âmbitos”, (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 310), em sua prática, as professoras mantêm a preocupação para com o impacto na vida das crianças resultante da transição, com debates de cunho empirista, na sala de professores. Algumas profissionais, podem estar tratando de ensinar os conteúdos necessários para atender o currículo nesta fase, sem perceber o que Vigotski (1996) chamou de situação social do desenvolvimento:

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a

possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1996, p.264).

É a partir de condições internas, ou condições psíquicas elementares, oportunizadas também no espaço escolar, que a criança vai ampliando a compreensão do que a cerca, e passa por uma reestruturação do pensamento abstrato. Nestas condições, qualquer situação decorrente das interações sociais, quer seja em atividades propostas, ou ações corriqueiras junto aos seus familiares, devem ser consideradas como relevantes para o planejamento da professora no Ensino Fundamental. Como consequência de uma proposta de ensino que, a depender do conteúdo, limita-se a aulas expositivas, a criança pode assumir uma postura introvertida.

Tabela 1: Características do corpo docente entrevistado

10 entrevistadas		
Formação	9 com licenciatura em Pedagogia 10 com especialização em diversas áreas	1 com licenciatura em Letras 1 com mestrado em Educação
Tempo de experiência	1-5 anos 5 - 10 anos 10 - 15 anos 15 anos ou mais	1 entrevistada 3 entrevistadas 1 entrevistada 5 entrevistadas
Vínculo atual	3 entrevistadas ACTs 7 entrevistadas efetivas na rede municipal	
Etapa da educação	2 exclusivas na educação infantil 1 exclusiva no Ensino Fundamental I 5 Educação Infantil e contraturno Ensino Fundamental I 1 Direção	

	1 Auxiliar de Direção
--	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2: Concepções de criança e infância na prática pedagógica

Entrevistas	
J	Não respondeu
I	Não está em sala no momento, porém segue a diretriz do município
A, D, F, G	Histórico cultural, consideram a criança como sujeito histórico
B	Cada criança é única, respeita a criança, seus diferentes contextos e múltiplas variáveis
C, E	Procuram trazer a ludicidade para a prática pedagógica ouvindo os interesses das crianças
H	Respeita as crianças e suas singularidades, considera as singularidades, seu tempo, interesses e necessidades

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: UM LUGAR QUE A CRIANÇA PODE BRINCAR

A concepção do brincar está ligada diretamente ao ser criança, a educação, por sua vez, tem a preocupação com esse termo frente a execução de suas atividades. Porém, não devemos esquecer que a brincadeira na educação visa a construção de um processo que oportunize as interações, as vivências e a resolução dos conflitos. Frente a isso, o brincar poderia ser o eixo estruturante do trabalho pedagógico tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais da educação básica. Dessa forma, Nascimento (2000, p.1) afirma que:

Brincando, a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua, cria, deduz etc. Sua sociabilidade se desenvolve; ela faz amigo, aprende a compartilhar e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo e a envolver-se nas atividades apenas pelo prazer de participar, sem visar recompensas nem temer castigos. Brincando, a criança estará buscando sentido para sua vida. Sua saúde física, emocional e intelectual depende, em grande parte, dessa atividade lúdica.

A criança brinca desde o início de sua vida, primeiro com seu corpo, descobrindo-se, com objetos que lhes são oferecidos, depois começa a perceber outros corpos, sempre

estimulada por adultos até que perceba que é um ser dissociado do adulto com quem convive (mãe, pai, vó, vô, irmãos, professores). Expondo assim sua individualidade, formando a imaginação e utilizando-se de diferentes linguagens, para representar a linguagem infantil.

Tais circunstâncias, permitem elaborar análises a partir da fala das professoras com base nas referências aqui utilizadas e já apresentadas. As respostas obtidas puderam elencar aqui pelo menos três categorias de análise num primeiro momento: o brincar enquanto direito de aprendizagem, o processo de transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental e os Documentos legais.

A relação entre às três categorias de análise ocorre de maneira interligada e concomitantemente de acordo com a Diretriz Curricular da Educação Infantil do município de Criciúma (CRICIÚMA, 2020), pois o brincar representa a ação concreta mediada pela orientação dos documentos legais.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma darão visibilidade para o principal sujeito do processo ensino/aprendizagem, a criança, a qual será considerada protagonista, como também, os coadjuvantes, os profissionais que atuam na Educação Infantil, os quais mediarão este processo. (CRICIÚMA, 2020, p.16)

É preciso considerar na teoria vygotskyana (2002) que “é necessária uma intervenção humana que acione compartilhamentos de conhecimentos entre os sujeitos, desenvolva os diferentes tipos de saberes e de linguagens e possibilite as apropriações dos significados sociais” (BELLINI; ARAÚJO, 2020, p. 30). Assim, em relação ao que entende como sendo infância e criança, tendo em vista sua formação na área da educação e formações continuadas, foi realizada a pergunta: Quais concepções você tem de infância e criança em sua prática pedagógica? Tendo em vista que na perspectiva histórico cultural, é na infância que significados e sentidos são estabelecidos aos objetos culturais. (VYGOTSKY, 2002).

Pensando o brincar enquanto um direito a ser visto a partir do planejamento, as professoras entrevistadas apresentam pontos interessantes e pertinentes para se pensar o fortalecimento das potencialidades da criança. Segundo as professoras A, D, F e H que tiveram como resposta interpretações que caracterizam a teoria Histórico Cultural: Segundo Aquino apud Vygotsky (1989): “as interações são fundamentais se entendermos que o processo de apropriação e criação da cultura ocorre neste movimento de inter psicológico para o intrapsicológico, em que a brincadeira tem papel fundamental nos primeiros anos de vida.”

São experiências onde acontecem descobertas e aprendizados que se iniciam. Muitas vezes, numa simples brincadeira, como quando a criança joga um objeto no chão.

Embora o adulto muitas vezes não compreenda a importância desta ação, acaba por devolver o objeto. Se repetida esta ação algumas vezes, poderá aguçar na criança sensações e aprendizado a partir da sociabilidade. Na fala da professora – A, as brincadeiras: “São construções sociais, históricas e culturais. Considerando a criança como uma pessoa capaz, que tem direitos e deveres”. E, nas considerações da professora D, este direito a aprendizagem é: “Histórico – social condicionado por vários fatores, econômicos, culturais, etc.”

As professoras C e E responderam com base na metodologia adotada, que tem como característica a teoria Histórico Cultural, que diz: “na Resolução nº 5 do CNE/2009, as quais estabelecem a brincadeira e as interações como eixos norteadores das propostas pedagógicas.”

A essa mesma pergunta a professora C respondeu “Leitura, brincadeiras e jogos, tudo com base na realidade das crianças, sendo por histórias, músicas e atividades escritas e desenhadas, referente a projetos e também multidisciplinar” Já a professora - E respondeu:

(concepção de que) A criança é um ser em constante transformação com características específicas individuais. Procuro da melhor forma, conhecer meus alunos em suas individualidades para trabalhar de maneira individual quando necessário. Uma prática com ludicidade, jogos e brincadeiras sem perder o foco que a criança precisa brincar e interagir com outros pares.

Como destaca essa professora, explorar a relação entre as crianças e seus corpos é essencial ao trabalhar com jovens estudantes em ambientes escolares. Por exemplo, como posso ajudar meus alunos a entender que eles têm braços e pernas para poderem correr? Ou que eles têm cabelo para poderem cortá-lo? Promover um senso de empoderamento nas crianças, celebrando sua individualidade, também é essencial para práticas de ensino eficazes com jovens estudantes. Ao trabalhar individualmente com crianças, os professores devem se concentrar em entender as necessidades das mesmas, para poderem fornecer um reforço positivo para o seu crescimento e desenvolvimento.

Já, de acordo com a resposta da professora - B: “Cada criança tem seu modo de agir e pensar. Com base neste contexto costumo trabalhar com as crianças respeitando seus diferentes contextos e suas múltiplas variáveis como a etnia, classe social, gênero, entre outros, incluindo as condições socioeconômicas”.

Como salienta essa professora, é importante ter em mente a complexidade e as contingências de cada criança. Algumas vezes as crianças se sentem inseguras consigo mesmas, porque ainda estão se desenvolvendo física, emocional e cognitivamente. Elas muitas vezes têm medo de não estar à altura de outras crianças, ou de serem deixadas de fora porque não sabem

como se comportar no grupo. Para ajudar a aliviar esse desconforto, faz sentido encorajá-las, enquanto elas experimentam coisas novas.

Com o tempo, esse encorajamento irá impulsionar a criança a se sentir mais confiante consigo mesma, à medida que cresce física e emocionalmente o suficiente para lidar com situações da vida cotidiana sem medo. As crianças precisam ser encorajadas a fazer o melhor, não importa como elas se apresentem, para saberem que todos fazem o seu melhor, ainda que não seja perfeito. Isso as ensinará que todos podem alcançar grandes coisas, ainda que nem todos tenham as mesmas condições.

Nesse sentido, é preciso considerarmos a lógica de que cada criança traz consigo uma cultura que precisa ser respeitada e é tido como um fundamento base da educação na teoria Histórico Cultural. Assim, o professor necessita reconhecer sempre os contextos e respeitá-los tendo em vista seu planejamento.

Embora tentando atender a criança com base na potencialidade do brincar quanto às habilidades e os desenvolvimentos que proporciona, pode ser que ainda permaneça restrito e adequado ao espaço da Educação Infantil. Conforme a professora D, é percebido que:

Na Educação Infantil enfatiza-se o brincar, mas que através da brincadeira dá para explorar inúmeras coisas, o primeiro contato com o mundo letrado, jogos, histórias, músicas, que de certa forma contribui para a leitura e escrita, o ambiente alfabetizador é um espaço onde crianças interagem sistematicamente com a leitura e escrita, antes mesmo de dominar suas convenções.

Isto posto, como sugere a professora D, o brincar é essencial para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Ele também é um fator importante na educação, pois, ajuda as crianças a aprender, compreender e se desenvolver socialmente. Ao interagir com seu ambiente, as crianças se divertem enquanto aprendem a progredir física, mental e emocionalmente saudáveis. É através da brincadeira, que as crianças descobrem, desenvolvem e expressam sua criatividade.

Na seguinte questão: Como que a ludicidade entra nesse processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Explique-se, as professoras responderam de forma apropriada e profícua, entendendo a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem: “J- O lúdico estimula a inteligência, a imaginação, a criatividade, contribuindo para a construção da personalidade e autonomia da criança”.

Ou seja, no momento em que a criança organiza o brincar para satisfazer suas necessidades, envolvendo os sentimentos como a percepção, atenção, memória, imaginação e

até mesmo os processos linguísticos, onde a mesma pode converter a brincadeira em papéis sociais.

Conforme a BNCC: “Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 199). Dentro da educação infantil, no contexto dos direitos à aprendizagem, o direito de brincar surge como eixo estruturante, por meio do qual, a criança explora e realiza descobertas, numa perspectiva que entende o direito de brincar dentro do campo da experiência. A BNCC (2018) afirma que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Então, por exemplo, dentro do campo de experiência eu, o outro e o, nós, a qual a criança tem o direito de brincar com diferentes parceiros, desenvolvendo a sua imaginação e solidariedade. Ainda em relação a experiência, corpo, gestos e movimentos, a criança tem o direito de brincar, utilizando criativamente, o repertório cultural, corporal e do movimento. Já no campo escuta, fala, pensamento e imaginação a criança têm direito de brincar com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, roda, brincadeiras cantadas jogos e textos de imagens ou escritos. (BRASIL, 2018)

Tudo isso contribui, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo a sua linguagem oral, corporal, musical e dramática, entre outros. Dentro do campo, traços, sons, cores e formas, a criança tem o direito de brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos e materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de contas, encenações ou festas tradicionais (BRASIL, 2018).

Por fim, dentro do campo, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, a criança tem o direito de brincar com materiais, objetos e elementos da natureza, bem como de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos e densidades que apresentam (BRASIL, 2018). É no momento da brincadeira livre que a criança explora o mundo reproduz papéis sociais, desenvolve a autonomia, criatividade, se relaciona com as outras crianças e se expressa. É nesse contexto que ela aprende a resolver seus conflitos e percebe que não é só a vontade dela que deve sempre prevalecer o tempo todo.

Nesse contexto, a criança, aprende a fazer concessões, percebendo a necessidade de respeitar os colegas, e este é o momento adequado para o professor fazer as intervenções, sempre que necessário, para promover o desenvolvimento. Quando a criança organiza a

brincadeira para satisfazer suas necessidades, envolvendo sentimentos como percepção, atenção, memória, imaginação e até mesmo processos linguísticos., ela pode converter a brincadeira em papéis sociais e se desenvolver.

Ele pode entender, adaptar-se a novos papéis, estabelecer relacionamentos, tomar decisões e adotar papéis criativos. É interessante notar que, em um ambiente de sala de aula, esse desenvolvimento pode ser interrompido por atividades extracurriculares. Nosso entendimento, portanto, é que o desenvolvimento cognitivo das crianças pode ser influenciado por brincadeiras e nas brincadeiras imaginativas.

Embora muitas sessões de brincadeiras sejam orientadas para a natureza, brincadeira e imaginação andam de mãos dadas. As crianças aprendem a satisfazer suas necessidades da natureza observando e brincando com ela. Eles também aprendem a reconhecer conceitos abstratos da natureza.

Assim, elas estão equipadas com suas habilidades cognitivas e habilidades de conceituação para adquirir ideias básicas como “vida” e “saúde”. Elas também podem aprender novas habilidades a partir da aquisição de recursos lúdicos específicos, como dinossauros, fantasmas, brinquedos e objetos. Em certos aspectos, a interação entre esses conceitos pode variar muito dentro de uma determinada criança.

A brincadeira imaginativa é uma mistura de jogo, interpretação e construção da relação entre si e o mundo ao seu redor. Aqui, as crianças se envolvem nos personagens, ambientes e situações que criaram, mesmo que os personagens e ambientes possam ser inteiramente criados pela criança.

Assim como essas linguagens, o brincar não tem limite. As crianças vão se expressar numa brincadeira ou jogo por meio das línguas com as quais se sentem mais à vontade. Elas se expressarão integralmente com a mente e o corpo, pois assim a criança estará completamente envolvida, e também inventará brincadeiras, inventará canções, rimas, realizará e encenará fantasias, nas quais, mergulha, vivenciando isso como realidade. Assim, eles vão se expressar através das múltiplas linguagens.

Cabe ressaltar que isso também contribui para o desenvolvimento integral da criança. Quando falamos de desenvolvimento motor, físico, psicológico, social, o brincar passa por todas essas atividades. Portanto, não se justifica que não possa ser expresso em vários idiomas. Pode ser arte, às vezes é música, todas essas linguagens que contribuem para o aprendizado da criança.

Se a brincadeira se restringe a quatro pequenas paredes que não permitem muita movimentação corporal, será difícil explorar a relação entre alto e baixo, dentro e fora. Se

brincar só acontece dentro de casa, nunca sob o sol, nunca ao vento, nunca em contato com a natureza, vai ser um pouco mais restrito. Não vai expandir essas possibilidades.

Portanto, ouvir as crianças é prestar atenção aos gestos das crianças, perceber a materialidade que elas produzem. É perceber o que está implícito na estrutura das linguagens. É perceber o que seu traço traz não induzindo a um determinado discurso ou conhecimento. Porque isso seria apenas linearidade racional. Então, quando a criança, principalmente até os sete anos, responde a uma pergunta racionalizada, fala a partir da postura da racionalidade, do que ouve.

Entre elas, elas podem ser o que são. E elas são um fenômeno. É muito diferente do que imaginamos que são, por isso os inibimos. Há hierarquia, luta pelo poder, exercícios de qualificação incríveis. Tem de tudo, porque é uma síntese do que elas aprendem com o mundo intermediado principalmente pelos adultos, são, em certo sentido, resultados e mediação de múltiplas mediações sociais. Entender isso muda completamente a relação pedagógica. Ou seja, podemos ver a criança e agir como professores e precisamos ensinar de uma forma totalmente diferente.

A escola é um lugar de experimentação. É um lugar para a criança perceber que no mundo há muitas coisas que ela não fazia ideia. Que os limites do mundo de sua casa são muito restritos. Elas compreendem isso depois de ir para a escola. E então elas pensam: "o mundo pode ser tudo isso? Tudo isso é possível? Tudo isso existe para mim? Posso me encontrar em todas essas coisas?" Então, esse avanço que a escola traz por meio das linguagens é fundamental para que as crianças encontrem seu lugar em seu mundo.

E para cada um, buscar o que mais gosta pode significar, entre outras coisas, pegar isso e desenvolver-se a partir daí. A vida não é apenas uma coisa atrás da outra, trabalhando em coisas e colhendo resultados. A vida é possibilidade. E quanto mais “idiomas”³ você tiver acesso para interagir, tanto mais você compreenderá e, mais amplas serão as possibilidades.

4.3 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

Há a intenção de tratar especificamente de alguns elementos do delineamento conceitual e, também das análises a partir das falas dos professores em relação a esse momento da transição da educação infantil para anos iniciais, trazendo os documentos relativos a esse

³Este termo aqui está destacado porque entendemos que a referência a idiomas faz sentido como desenvolvimento da analogia com as múltiplas linguagens mobilizadas nos processos de ensino e aprendizagem.

processo e também as respostas das professoras coletadas durante a pesquisa, bem como os autores dos referenciais e trabalhados anteriormente na fundamentação teórica.

Das professoras respondentes, sobre a pergunta: No Projeto Político da escola há alguma menção quanto a transição das crianças frente a Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Qual (is) na sua opinião? As respostas foram quase unânimes de que nunca tiveram acesso ao PPP da escola. Entendemos que podem haver muitas razões que as levaram a não conhecer o documento, contudo, esse não é o foco desta pesquisa. Sendo o PPP um documento que representa as orientações sobre as práticas educacionais, e que estabelece os objetivos do ambiente educacional, é preocupante que os professores não tenham contato nem discussão sobre ele.

Conforme a professora “A- Então, nunca tive acesso ao PPP da escola. E nesses anos atuando como professora, nunca foi visto em uma reunião pedagógica” Conforme a DCEI do município, “O Projeto Político-Pedagógico também se constitui instrumento democrático, o qual orienta o trabalho pedagógico da instituição, se elaborado coletivamente, representando o compromisso de todos os seus segmentos, em busca da melhoria da qualidade” (BRASIL, 2019, p. 177). Enquanto professora efetiva desta unidade de ensino, posso dizer que toda reunião pedagógica, possui uma extensa pauta. Quer seja formação pedagógica, trabalhos burocráticos ou administrativos, estamos submetidos a limites e possibilidades dentro de uma realidade escolar. Sendo assim, caberia questionar: qual tempo a equipe tem para atualizar esse documento tão importante que rege e norteia o trabalho pedagógico da escola?

Seria necessária uma parada pedagógica somente para esse fim, no entanto, isso, ao que tudo indica, parece não central na atual contingência da presente na pauta da Secretaria de Educação do município. Frente a esse dilema, ainda é um desafio avançar na oferta de uma educação pública de qualidade, principalmente por questões políticas. Segundo a DCEI do município é preciso: “providenciar instrumentos de registro, portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecerem os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil”. Segundo Nóvoa (2009, p.77), “a escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais”.

No decorrer de sua escrita, houveram professoras que ainda se atém a atividades lúdicas como sendo comuns a educação infantil, como no caso da professora E que diz:

Na Educação infantil ocorre práticas de atividades lúdicas (o brincar). A progressão do conhecimento nas séries seguintes 1ª s e 2ª s anos ocorre pela consolidação das

aprendizagens anteriores e pela ampliação de práticas de linguagem. Dessa forma os professores das series seguintes deverão desenvolver práticas de linguagem oral e escrita para dar continuidade ao desenvolvimento. (erros ortográficos do pesquisado)

Como sugere a professora E, à medida que uma criança transita de uma fase a outra da sua vida, passa por mudanças significativas. Embora muitas crianças experimentem mudanças positivas de desenvolvimento quando passam da infância para a idade adulta, essas transições podem ser difíceis. A transição exige muitas mudanças, no estilo de vida, viver de forma independente e ingressar em novos grupos de convívio. Além disso, as crianças devem lidar com os desafios emocionais e psicológicos que a acompanham nessa jornada para a vida adulta.

A necessidade de estrutura de uma criança deve ser abordada durante a transição. Adentrar os anos iniciais, pode significar abrir mão de alguns aspectos da infância que ainda se fazem indispensáveis para sua vida cotidiana. Essa mudança no modo educação e socialização pode ser estressante, principalmente se for repentina ou se gerar uma sensação de insegurança durante essa fase da vida. Por exemplo, fazer a transição de forma independente pode ser extremamente assustador para a criança que outrora estava vivenciando uma experiência lúdica. Enfrentar esse medo é mais fácil se um planejamento for traçado pelo professor e seguido por essa criança. Isso ocorre porque a estrutura que ajuda as crianças a se sentirem mais à vontade com a mudança e a viver de forma mais autônoma.

Além da estrutura, uma sensação de autonomia é crucial durante esse período da vida. Essa autonomia que ajuda as crianças a evitar serem controladas por emoções negativas ou paralisantes durante esse período importante de seu desenvolvimento. Essa sensação de autonomia pode ser encontrada de várias maneiras durante a transição - desde membros da família ou amigos que estão dispostos a ajudar em várias atividades incorporando nelas uma sensação de controle na vida diária, em vez de um evento isolado em algum ponto do processo. Seguindo nessa lógica, conforme Comiran (2013),

A criança não deixa de ser criança só porque ingressou no Ensino Fundamental, se faz necessário que a concepção de criança esteja clara para todos os envolvidos no processo de transição. O acolhimento das crianças que estão fazendo a transição da educação infantil para o ensino fundamental é responsabilidade dos professores e da escola. É muito importante que os educadores sejam sensíveis às dificuldades, medos e anseios durante o processo. (COMIRAN, 2013, p. 6).

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo.

Isso significa, entre outras coisas, que as crianças também devem encontrar uma maneira de se sentir bem consigo mesmas durante essa transição escolar como outras fases da sua vida. Esse senso de identidade é essencial para que as pessoas se sintam bem consigo mesmas à medida que fazem as mudanças necessárias e ingressam em novos ciclos das suas vidas.

A realização dessas etapas com sucesso exige que as crianças entendam o que precisam ao enfrentar esses desafios e hajam de acordo. Colocar a estrutura antes das necessidades emocionais evita que a pessoa se sinta assustada e insegura durante grandes mudanças no estilo de vida. Uma sensação de controle pode ajudar as pessoas a ficarem calmas ao tomar decisões importantes nas suas vidas. Finalmente, um forte senso de si mesmo ajudará a criança se sentir feliz consigo mesma ao tomar as decisões, tanto na infância quanto mais tarde na vida. nesse sentido, como sugere a professora E,

Se no passado a E. I. era considerada um lugar para cuidar dos pequenos. Hoje é “cuidar e educar” com profissionais habilitados. Na atualidade a E. I. é regida assegurada por leis. Existe toda uma organização, planejamento e avaliação com professores habilitados como já citei. *Segundo alguns estudiosos, como uma das etapas mais importante no desenvolvimento, onde os profissionais deveriam todos terem formação superior. Em minha opinião também considero uma das etapas mais importantes e todos os envolvidos deveriam ter curso superior – falo estagiarias etc. Positivo: mudanças. Professores formados habilitados; Educação (planejamentos avaliação); Aula de Ed. Física e Arte; Organização nos componentes curriculares campos de experiência (situações lúdicas de aprendizagem); Cuidar e educar; A valorização da criança como centro da aprendizagem; “Ela sendo o protagonista” o centro da aprendizagem. Como já citei a evolução nos materiais pedagógicos etc.

A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental é um marco na vida da criança, na vida familiar e até mesmo do professor que recebe essa criança no primeiro ano do ensino fundamental. Esse é um período que gera muitas expectativas: como será, agora, o que a criança vai aprender? O que meu filho vai aprender? O que muda? Quais serão os professores? Quantos serão? Entre muitas outras inquietações. É uma fase de muitas mudanças, o que justifica essa grande ansiedade sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Existe também uma mudança na estrutura da organização do Ensino Fundamental, comparando com a Educação Infantil, mas nós, enquanto educadores, não podemos nos esquecer que essa criança, que saiu da Educação Infantil e está chegando no Ensino Fundamental, continua sendo criança.

Uma criança que, agora, vira apenas mais um aluno, ou são respeitadas, frente as questões da ludicidade, das brincadeiras, da integração entre as atividades, os ensinamentos e aprendizagens, elas precisam continuar. É importante ter um caráter de continuidade das

aprendizagens, e não de ruptura, para que a criança perceba essa mudança de uma forma muito tranquila. Receber essa criança entendendo que ela continua sendo criança, ou seja, os objetivos de desenvolvimento, os direitos de aprendizagem, continuam. A única coisa que vai mudar agora, no ensino fundamental, é que eles serão ampliados.

Na Educação Infantil ela teve contato com algumas questões específicas, que esse professor precisa saber. Desse modo, é vital que esse professor conheça tudo isso, que ele tenha contato e possa entender como foi esse desenvolvimento da criança, para que, então, ele possa dar essa continuidade de forma integrada.

Outra questão nesse processo, é a relevância do acolhimento e afetividade. Uma criança que se sente acolhida, durante essa mudança, percebe que está sendo acolhida e que a prática pedagógica do professor está permeada por afetividade. Dessa forma, tudo tende a acontecer de maneira mais tranquila para todos.

Afinal, enquanto professores também podemos sofrer o impacto da transição, junto a um novo grupo de alunos ou série diferente do habitual, iniciar em um trabalho novo, num grupo novo ou quando chegamos em uma escola diferente, percebemos quando somos acolhidos e tratados com respeito. Então tudo acontece de forma mais fácil, nos sentimos mais seguro e conseguimos nos adaptar rapidamente. Nesse sentido, a criança também tem uma empatia. Por conta disso é importante ter esse cuidado, ao responder perguntas, esclarecer dúvidas, dar explicações de como vai acontecer o processo e deixar tudo o mais transparente e natural possível.

Essa questão da transição do infantil para o fundamental é tão importante que a BNCC (2018) traz isso claramente como uma continuidade do processo educacional, pois nela tem todas as orientações de aprendizagem para que o professor entenda como fazer essa transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. Como fazer essa continuidade? Em resposta a essa pergunta está contida nos documentos que regem a educação orientações, atividades e seguimentos que devem ser pautados na continuidade do progresso da criança.

4.4 DOCUMENTOS OFICIAIS, AS PROFESSORAS E A TRANSIÇÃO ESCOLAR

As respostas referentes aos documentos, tiveram, em parte, um parecer do conceito de infância ainda superficial para a questão apresentada. De acordo com duas das entrevistadas, não houve respostas convincentes, pois, uma das entrevistadas não respondeu e a outra supõe que o corpo docente atua conforme as Diretrizes do Município. “I- No momento não estou em

sala de aula, mas as professoras seguem as Diretrizes do Município de Criciúma”, a entrevistada “J- Não respondeu”.

Embora ambas as professoras não estejam em sala de aula, a organização do trabalho pedagógico precisa ocorrer de forma a oportunizar experiências de aprendizagem, por isso a concepção de criança que as profissionais indicam, está pautada na DCNEI (2009) no artigo 4º que diz:

[...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

As professoras F e G se restringiram a responder “Histórico cultural”, sem maiores explicações, apesar de terem tido tempo hábil. Não é possível saber se o acúmulo de atribuições de trabalho em suas funções por causa da pandemia foi o que limitou suas respostas.

A partir deste entendimento, e com fundamentação na DCEI do município de Criciúma, elaborado tendo como base a BNCC, surge a seguinte questão analisada: Conhece a BNCC? Há alguma orientação em relação ao período de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Especifique.

Nesta questão, 3 professores não responderam, sendo que 1 delas afirmou conhecer, mas, não lembrar a respeito. As professoras A, D e I, demonstraram responder conforme o documento da BNCC que diz:

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de experiências. (BRASIL, 2018)

Em suas repostas, no entanto, não podemos observar uma reflexão sobre o documento, pois, embora BNCC trate da transição da criança, na DCEI do município, constata-se, atualmente, uma grande falta de articulação entre às duas etapas. Tal relato concorda com a DCEI do município quando diz: “É como se terminasse o tempo do brincar e do lúdico e iniciasse somente o tempo do aprender.” (BRASIL, 2019, p. 149) Já outra professora, H, se ateve a dizer que há pouco sobre este tema, embora tenha também informado já ter escrito a respeito, foi reticente. “Sim. No documento ele trata desse assunto, mas de forma bem resumida.

Meu artigo da pós foi sobre esse tema, conclui que fala pouco e ainda tem poucos trabalhos desenvolvidos sobre esse tema.”

Diante desta circunstância, em que o professor pretende atuar coligado ao que já foi construído junto a criança, ele pode causar prejuízos aos seus objetivos quando as atividades planejadas, possuem um fim em si mesmas. O ideal é conseguir: “Proporcionar diálogos entre as etapas é um desafio, pois se instaurou uma grande ruptura entre o brincar e o aprender. É importante que as crianças percebam coerência e continuidade entre as propostas nos dois contextos” (DCEI, 2020, p. 149).

Assim, além de estar constituído como um direito de aprendizagem, o brincar no processo de aprendizagem tem relevância segundo Volpato (2017) pois,

No seu brincar, a criança constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e recria o existente. Entretanto, esse brincar, criativo, simbólico e imaginário, enquanto poder infantil de conhecer o mundo e de se apropriar originalmente do real, está sendo ameaçado pela interferência da indústria do brinquedo. (VOLPATO, 2017, p. 86)

Esta indústria pode interferir no ato de brincar, em via de regra, acaba se tornando o fator que aproxima, mas que, ao mesmo tempo, pode distanciar. Pois, sendo o adulto quem apresenta o brinquedo, que a fascina, e adquirindo, a criança assume um comportamento ou experiência da vida adulta. É por meio deste brinquedo, que ela convive, socializa e lida com situações divergentes da infância. No entanto, na escola:

Certamente o brincar na escola não deve ser o mesmo que brincar em casa ou na rua, pelo menos quando não se trata do brincar na hora do recreio, pois o cotidiano escolar tem características e funções que a definem enquanto instituição formadora, responsável pela socialização do conhecimento historicamente produzido. (VOLPATO, 2017, p. 114)

É no espaço escolar que a criança assume papéis que podem ajudá-la a resolver seus conflitos internos, como a raiva, as frustrações, as regras de convivência e a socialização de ideias. Que a incentivam na tomada de atitudes, liderar o grupo e ordenar papéis diferentes a colegas, assumindo a responsabilidade que vê adultos desempenharem na vida cotidiana.

Na pergunta seguinte, que diz: Você enquanto profissional da educação utiliza uma metodologia que contemple os direitos educacionais das crianças durante a transição da Educação Infantil para Educação Básica? Qual? Metade das professoras citaram a metodologia empregada em conformidade com a orientação da BNCC da transição da criança da educação infantil para ensino fundamental, com uma metodologia ativa de realização de projetos consolidados em práticas positivas de experiências. De acordo com a resposta da professora D

que diz: “Sim, desde a organização da sala, decoração da sala de aula, rodas de conversa, rodas de leitura, dinâmicas de interação, construção coletiva das regras de convívio, práticas para iniciar a alfabetização, portfólio da turma, jogos e brincadeiras” Ela atende a BNCC em sua prática.

As demais professoras, ou seja, a outra metade da pesquisa, tendo em vista a educação básica como sendo o período entre a educação infantil e anos finais do ensino fundamental, tiveram respostas que não coadunam com a BNCC, pois embora temporariamente não estejam com as turmas de Educação Infantil, ou primeiros anos do Ensino Fundamental I, precisariam pensar sua prática a partir de metodologias ativas tendo em vista que na educação básica, ocorrem situações de rupturas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Pois é também no Ensino Fundamental, que “[...] crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BRASIL, 2018). A resposta da professora F, “Atualmente, não trabalho com crianças nessa faixa etária.” Se isenta da responsabilidade para com o processo de ensino aprendizagem, como já indicado pela BNCC, que orienta a elaboração de uma prática capaz de superar as rupturas. De acordo com Freire (2002, p. 25), “ensinar exige bom senso.”.

Na sequência do questionário, as professoras foram muito otimistas no que se refere a pertinência da BNCC para o plano de ensino: O que na BNCC contribui para o seu planejamento no dia-a-dia em sala de aula? Segundo a professora H, “A partir de cada área, disciplina, preparo minhas aulas, para desenvolver habilidades nos alunos. Na Educação Infantil elaboro os projetos a partir dos objetivos dos campos de experiências. Observo os interesses das crianças, percebo qual é o campo de experiência e faço o projeto” No entanto, analisando as respostas obtidas na questão anterior, o engajamento desta professora para com metodologia orientada na BNCC, é divergente. Ambas as questões tratam de um planejamento que permitam ampliar o conhecimento do aluno, mas, na resposta anterior, a professora disse não recorrer a nenhuma metodologia.

É complexo o contexto da sala de aula, no entanto,

Em detrimento dos múltiplos desafios que se impõem neste contexto pandêmico regido pela tecnificação das relações humanas, é imperioso espelhar a proteção da vida para todos e todas, sobretudo para nossas crianças. Esta defesa deve concentrar-se na luta contra os processos de intervenção pedagógica restrita ao cumprimento do ensino tecnicamente burocrático [...]. (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 2816)

Pensando a partir do processo de ensino, e tendo em vista o período pandêmico, a compreensão da BNCC, pode ter ficado comprometida. Como se percebe no relato da professora C que afirma: “Contribui bastante, pois todos os nossos projetos e planejamentos são com base nos conteúdos da BNCC. Trabalho com muitos tipos de textos” segundo o documento legal, no que diz respeito a diferentes linguagens, não está restrito a leitura tradicional, trata sobre a diversas linguagens e vivências que o documento menciona, no que discorre a abordagem artística, corporal, linguística, matemática, entre outras. Toda e qualquer forma de expressão do conhecimento, não somente textos escritos. De acordo com a BNCC:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63)

Compreender essa articulação das experiências, das diversas linguagens faz com que o sujeito consiga desenvolver suas competências no que tange ao aprendizado e desenvolvimento de diferentes habilidades sócio culturais.

Na continuação do questionário, as professoras em relação à pergunta: Segundo os documentos oficiais, a Educação Infantil (BNCC, DCNEI) pode ser considerada como preparatória para a leitura e escrita? Justifique sua resposta. De acordo com a professora D e J, demonstraram um entendimento fundamentado nas competências dos documentos, não se limitando ao exercício de decodificação de um texto. “P. J- Sim, totalmente. A leitura não é tão somente o decifrar as letras e palavras. Mas sim a leitura que se faz no dia a dia, dos acontecimentos, a leitura de imagens, situações...”

No entanto, houve respostas como da professora A que entende que tanto a BNCC como a DCEI do município, não indicam a preparação para a leitura e escrita, mas sim, que prezam em suas orientações o desenvolvimento dentro dos 6 direitos a aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Contudo, a orientação sobre Participar, pode compreender a “desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos” (BNCC, p. 40), em relação ao que diz Explorar, pode ser entendido como ampliar “seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.” (p.40) Neste sentido, Oliveira e Silva afirmam que: “[...] à docência com crianças precisa tem como objetivo essencial mediar o processo de constituição dos conhecimentos, habilidades e identidade infantil, já que tanto professores quanto as crianças têm a possibilidade de viver

novas situações de aprendizagens, interagir, partilhar experiências e edificar suas identidades” (OLIVEIRA, SILVA. 2021, p. 2819-2820).

Então, é importante ressaltar que, embora exista documentação, como tentamos mostrar, de legislação nacional, estadual e municipal como PCN, BNCC e PPP, há também outras contingências. Ou seja, existem documentos e burocracias, porém isso, na prática cotidiana da escola, talvez não tenha o impacto que gostaríamos que tivesse.

Os professores não têm tempo, dentro das demandas da escola, para ter contato com esses documentos, já que o fluxo de trabalho, sobrecarga, entre outras coisas, tudo isso acaba implicando no processo. Dessa forma, é importante ressaltar que embora exista legislação, e também isso seja em certa medida parte do processo formativo dos professores, nenhuma dessas medidas, isoladamente, pode garantir ter contato e também entender essas dimensões que a legislação e as orientações pedagógicas, bem como os direitos dos estudantes, demandam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises dos documentos oficiais, verificamos que a questão da transição ainda é pouco citada e debatida junto aos professores. Dada sua relevância, esse tema deveria ter um lugar de destaque junto à comunidade escolar, pois é a ruptura mais significativa que influencia em toda a vida estudantil da criança. Ela é responsável pelo início do processo social de ensino e aprendizagem durante toda a vida escolar.

Para que a transição ocorra de forma sutil, ela precisa ser assumida pelos profissionais da educação como um processo imprescindível. Um processo de conscientização e adequação na relação de respeito aos direitos das crianças ao brincar, a suas individualidades, a sua cultura e seu lugar de fala.

Como procuramos evidenciar, vários indicadores revelam que a transição traz rupturas reconhecidas nos documentos legais, porém ainda pouco se discute sobre ações e formas de suavizar esse impacto no desenvolvimento educacional das crianças, principalmente nesse período da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porém não explica como fazer com que essa transição seja suavizada de forma a contemplar os direitos de aprendizagem e os direitos da criança, priorizando seu desenvolvimento social e aprendizado em simultâneo.

Os professores precisam assumir o compromisso social de trabalhar de forma lúdica, identificando as necessidades e características básicas de cada faixa etária, de modo que cada criança seja contemplada no processo de ensino/aprendizagem, por situações que buscam o concreto em detrimento do abstrato nessa ruptura, para suavizar a transição da criança no sistema educacional.

Em relação aos documentos analisados, evidenciamos que a transição ainda é um assunto com pouca ênfase, apesar da complexidade do assunto frente aos desafios educacionais atuais. Aparentemente, a maior preocupação é com os conteúdos e conceitos acerca do desenvolvimento cognitivo, apresentados por áreas do conhecimento. Em consequência disso, para o desenvolvimento social, cognitivo, físico e emocional, ainda há muito que se discutir sobre a sua importância na vida educacional das crianças. Visto que é um processo enfrentado desde o nascimento até quando passa a ter contato com pessoas do exterior ao seu convívio.

Esta pesquisa, buscou evidenciar indicadores legais que apontam a importância e relevância do tema para uma educação baseada no respeito à individualidade e também revelar o quanto ainda precisamos avançar nas discussões acerca do tema para alcançarmos uma educação com mais equidade e qualidade, pois a partir dessa tomada de consciência,

especialmente dos profissionais da educação poderemos contribuir com ações formais de intervenção amenizar o impacto da transição na vida e no desenvolvimento cognitivo das crianças/alunos durante o período de transição.

Dessa forma, o foco da ação dos professores deve ser o de suavizar e intervir com ações que tragam tranquilidade a esse enfrentamento, contribuindo para que dinâmica traga a criança autonomia e emancipação, respeitando seus direitos de criança e aprendizagem e não apenas ajustamento de conduta frente a situação. Contudo, podemos declarar que os documentos oficiais, apesar de reconhecerem a relevância do desenvolvimento humano frente a transição, corroboram com as práticas da homogeneização humana frente às práticas voltadas ao tema.

Necessitamos, assim, de uma educação que reconheça as continuidades e as rupturas, respeitando os processos de formação humana e busque superá-las de modo crítico. Há que se respeitar seus direitos de aprendizagem, o direito ao lúdico, ao acolhimento, a adaptação e suas aprendizagens.

Todavia, os documentos oficiais do município de Criciúma, revelam que a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sofre pela falta de articulação. As crianças da Educação Infantil assumem o papel de aluno no Ensino Fundamental, o que ainda preocupa, pois, elas continuam a ser crianças.

Em conformidade com as DCEI e a BNCC essa dinâmica necessita muita atenção por parte dos professores e corpo docente para que o entendimento dessa ruptura necessária, seja suavizado e respeitado conforme a dinâmica educacional for avançando o processo. A Diretriz Curricular da Educação Infantil do Município de Criciúma ademais indica que os professores organizem momentos específicos que articulem práticas educacionais nesta fase, que priorizem o lúdico, com adaptações curriculares e de rotina.

Consequentemente, fica o convite para que outros pesquisadores abordem o assunto, levantando discussões que contribuam para o processo de transição da criança que respeite os direitos da mesma, assim como de autonomia aos profissionais para adaptarem o currículo de forma a priorizar o conhecimento através do lúdico, contribuindo assim com a capacitação dos novos profissionais e das crianças que por eles serão assistidas nas instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luís Vieira de. A MEDIAÇÃO COMO FUNDAMENTO DA DIDÁTICA. In: **Anais da 25ª Reunião da ANPED – GT 04**. Caxambu, MG. 2002. Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/2_a_mediacao_como_fundamento_da_didatica.pdf. Acesso em 24 jul. 2022

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1981. 280 p.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é Manga, não Amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 2, n. 33, p. 414-427, jan. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135158/S1414-98932013000200012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BELLINI, Aretha Amorim; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Infância e conhecimento: princípios e bases à luz da teoria histórico-cultural. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.L.], n. 23, p. 27-42, 5 set. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/aprender.v0i23.7249>.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002. 176 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec, 1998. 101 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília: A, 2006. 146 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Mec, 2013. 565 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução Cne/Cp N° 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Brasília, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/a-transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL, Unicef. **Pobreza na Infância e na Adolescência**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRIGATTO, F. O.; PASQUALINI, J. C. Brincadeira protagonizada como atividade-guia do desenvolvimento da criança pré-escolar: possibilidades didáticas. In Congresso Brasileiro de Educação. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação: educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2009.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Learning and development of preschool children. In: A. KOZULIN et al. (Orgs.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge: CUP, 2003. p. 156-176.

CAETANO, Carla Caroline; VIEIRA, Adriano José Hertzog. DIREITO À APRENDIZAGEM E RENDIMENTO ESCOLAR: CAMINHOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Puc, 2013. p. 17286-17297. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7902_4979.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

CHAVES, Alessandra Muzzi Queiroz *et al.* FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIA, CRIANÇA E LUDICIDADE. **Anais Congresso Nacional de Educação Educere**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 10194-10209, dez. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134_6085.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

CLARINDO, C. B. S. **Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico em crianças em idade escolar inicial**. Dissertação de Mestrado. Marília-SP. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

COMIRAN, Aline Taís. Escola Municipal de Ensino Fundamental Tarsíla do Amaral em Lucas do Rio Verde-MT. 2013. P.6

CONCEIÇÃO, Elizete de Fátima Veiga da; SIQUEIRA, Liz Behr; ZUCOLOTTI, Marcelle Pereira da Rosa. **Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana**. 2019. Universidade Federal de Itajubá. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198030/html/>. Acesso em: 19 maio 2022.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e "artes" das crianças**. Memórias, discursos e fazeres. Sul de SC. (1920-1950) Tese de doutorado. Porto Alegre. UFRGS. 2009.

CRICIÚMA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma**: a criança como protagonista da

aprendizagem. Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma, 2020. 186 p. Disponível em: <https://www.criciuma.sc.gov.br/site/files/Diretrizes-Curriculares-da-Educacao-Infantil-de-CriciumaSC.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN, Moysés Jr. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURLAN, Marta Regina. **A Construção do ser criança na sociedade capitalista**. Dissertação de Mestrado. Maringá. UEM, 2003.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR. Paulo (Org.) **Infância, escola e modernidade**. 161 São Paulo e Curitiba/PR: Cortez Editora e Editora UFPR, 1997. (p.83-100)

GHIRALDELLE Jr., Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 101 p.

GIRELLI, Cristiane Simone; CHICARELLI, Regina de Jesus. **A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/cristiane_girelli.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G.M.Z. Implicações da Política Nacional de Educação Infantil para o currículo da creche/pré-escola. In: JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L. H. (Org.). **Política Educacional Brasileira: análise e entraves**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2012. p. 9-14.

HEYWOOD, Colin. **UMA HISTÓRIA DA INFÂNCIA: DA IDADE MÉDIA À ÉPOCA CONTEMPORÂNEA NO OCIDENTE**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 284p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994. P.7.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LEITE, Lúcia Pereira. Relativizando o conceito de deficiência. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (Org.). **Relativizando o conceito de deficiência**. 17ed.: Appris, 2017, p. 35-43.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul - 1988 - 2013)**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Caxias dos Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1095/Dissertacao%20Caroline%20Caldas%20Lemons.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-320, ago. 2015. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/dQMTYBy3gtKMHddmNmbXVGh/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília. 65 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2021.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes.1996.

Disponível em

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia%20-%20eixo%203/A%20memoria%20na%20idade%20pre-escolar%20Contribuicoes%20da%20Psicologia%20Historico-Cultural.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

NASCIMENTO, Sandra Kraft do. A importância de brincar. **Revista Alô Bebê**, São Paulo, vol.1, n. 3, p. 10-17, jan. 2000.

NIEHUES, M. R.; Costa, M. De O. **Concepções de infância ao longo da história**. Revista Técnico Científica do IFSC, 3, 2012, 284 p.

NÓVOA. Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. EDUCA, Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal 2009.

OLIVEIRA, M. R. F. de; SILVA, A. S. da. Entre o nascer e o pôr do sol: sentidos formativos para o trabalho docente na educação da infância em tempos nebulosos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2814–2826, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15326. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15326>. Acesso em: 5 ago. 2022.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1o ano do Ensino Fundamental à luz da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. In:

MESQUISA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda F. C.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 1ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, v. 1, p. 10-20.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. A educação como produção da humanidade na criança. In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (Orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. In: POSTMAN, Neil; tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de MeIo. - Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986. p. 24.

RIBEIRO, Karla Cristina Rocha; ABRAO, Jorge Luís Ferreira. **Quem sou eu, quem é você? O lugar da infância na contemporaneidade**. Estilos clin., São Paulo, v. 23, n. 3, p. 574-589, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 ago. 2022. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i3p574-589>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Marli dos Santos (org.). **O lúdico na formação de educador**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VASCONCELOS, Maria Lucia. **Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2012.

VYGOTSKI, L. S. (1996). **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, Brincadeira e Brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. 2. ed. Criciúma: Ediunesc, 2017. 232 p. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5514/1/Gildo%20Volpato.pdf>. Acesso em: 24 jul.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DOS
PROFESSORES**

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do Projeto de Pesquisa intitulado: **A TRANSIÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO QUE DIZEM OS PROFESSORES A LUZ DAS NOVAS DIRETRIZES.**

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas com a minha privacidade.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa as informações coletadas.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é **ALESSANDRA OLIVEIRA ARAÚJO**, que poderá ser contatada pelo telefone: (48)99955-9213.

Data: 20/10/2021.

Professora entrevistada



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), representada por Prof. Dr. Vidalcir Ortigara declara para os devidos fins e direitos que foi informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do Projeto de Pesquisa intitulado: **A TRANSIÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO QUE DIZEM OS PROFESSORES A LUZ DAS NOVAS DIRETRIZES**, da pesquisadora Alessandra Oliveira Araújo.

Desta forma autoriza a identificação da Instituição para fins exclusivamente desta pesquisa.

Criciúma, 20 de OUTUBRO de 2021.

PROF. DR. VIDALCIR ORTIGARA
Coordenador do PPGE-UNESC



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Você está recebendo um questionário referente à coleta de informações para o projeto acadêmico de titulação em Mestrado em Educação da pesquisadora: Alessandra Oliveira Araújo, com título: “A TRANSIÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO QUE DIZEM OS PROFESSORES A LUZ DAS NOVAS DIRETRIZES”.

O uso das informações é exclusivamente para fins de pesquisa, mantendo o anonimato dos participantes.

Qual sua formação profissional?

Quanto tempo de atuação profissional?

Qual seu vínculo empregatício com a instituição pesquisada?

Qual etapa da Educação básica você trabalha atualmente?

Qual concepção de infância e criança você tem em sua prática pedagógica?

Conhece a BNCC? Há alguma orientação em relação ao período de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Especifique.

Você enquanto profissional da educação utiliza uma metodologia que contemple os direitos educacionais das crianças durante a transição da Educação Infantil para Educação Básica? Qual?

O que na BNCC contribui para o seu planejamento no dia-a-dia em sala de aula?

Segundo os documentos oficiais para a Educação Infantil (BNCC e DCNE), a Educação Infantil pode ser considerada como preparatória para a leitura e escrita? Justifique sua resposta.

De acordo com sua formação acadêmica qual a função da escola?

Qual a contribuição da ludicidade no processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Explique-se.

No Projeto Político da escola há alguma menção quanto a transição das crianças frente da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Qual (is) na sua opinião?

Historicamente a Educação Infantil era considerada como assistencialista. Hoje de acordo com os documentos oficiais BNCC e DCNE, esse conceito sofreu algumas mudanças. Você seria capaz de mencionar algumas? Esclareça com suas palavras.

Grata pela Atenção!

Alessandra Oliveira Araújo

Mestranda em Educação

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC