



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SONARA MARIA LOPES DE OLIVEIRA

**ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO
COLÉGIO MÃE DE DEUS**

Londrina
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina – PR
2019

SONARA MARIA LOPES DE OLIVEIRA

**ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO
COLÉGIO MÃE DE DEUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Jaqueline Delgado Paschoal.

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

OL48 Oliveira, Sonara Maria Lopes de .
Articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus / Sonara Maria Lopes de Oliveira. - Londrina, 2019.
185 f. : il.

Orientador: Jaqueline Delgado Paschoal.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Ensino Fundamental - Tese. 3. Transição - Tese. 4. Formação em contexto - Tese. I. Paschoal, Jaqueline Delgado . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

SONARA MARIA LOPES DE OLIVEIRA

**ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO COLÉGIO
MÃE DE DEUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto
Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP

Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Londrina, 16 de dezembro de 2019.

Dedico este trabalho a
Deus, que me dá a vida e a sustém.
À Mãe de Deus, que me educa e conduz.
Ao Padre José Kentenich, que por seu ser, sua vida
e sua Obra de Schoenstatt, me inspira e motiva a trabalhar
e contribuir na educação do novo homem e da nova sociedade.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por sua presença e atuação providente em cada instante e em todas as circunstâncias. “[...] eternamente quero dar-te graças e, em amor, a ti me consagrar inteiramente” (KENTENICH, 2012).

Às Irmãs de Maria de Schoenstatt, por trilharem o caminho comigo, pelo apoio incondicional na realização deste trabalho, pela presença, pelo auxílio, pelas orações que me dão força e segurança.

Ao Colégio Mãe de Deus e a todos os colegas de trabalho, pelo incentivo e pelas orações. Às Irmãs que aí atuam, por me estimularem a buscar sempre melhor formação profissional e por suprirem minhas ausências, com dedicação e trabalho.

À equipe Kinder CMD, pela parceria nos estudos, especialmente na concretização do Curso de Formação em Contexto. Às Bibliotecárias, Secretárias e Professora de Inglês, pela ajuda nas pesquisas, traduções e revisões.

À Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal, pela acolhida na Universidade, pela confiança na execução deste projeto, pela sábia orientação e ensinamentos, pela paciência, pelas muitas horas de trabalho. Minha gratidão, Professora Jaqueline, pela sua amizade, pelo seu cuidado, pelo seu exemplo de educadora dedicada e mestra exímia.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto e Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta produção. À Profa. Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira, pelo apoio na realização do Curso de Formação em Contexto.

À Coordenação e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, pelos ensinamentos, pelo profissionalismo e competência com que promovem a formação e produção de conhecimento em educação.

Aos colegas do Mestrado, pela amizade, pelas aprendizagens e conhecimentos compartilhados.

Aos meus pais, pela educação e formação que me proporcionaram, pelo exemplo de singeleza, força, integridade e fé que me deram. Pelo amor e desprendimento com que me incentivaram e me permitiram buscar sempre meu ideal. Aos meus irmãos e todos os meus familiares, pelo carinho e apoio, tão importantes em minha formação.

A todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram no meu processo formativo, especialmente, na concretização deste trabalho.

*“Queremos aprender. Não somente vós, eu também.
Aprenderemos uns dos outros, pois nossa
aprendizagem nunca há de cessar[...].”
(KENTENICH, 2002, p.13)*

OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de. **Articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Experiência de Formação em Contexto do Colégio Mãe de Deus.** 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal demonstrar a relevância da articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da formação em contexto de professores. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha de Pesquisa - Docência: Saberes e Práticas e vinculada ao grupo de pesquisa do CNPq, intitulado: Infância, Educação Infantil e Formação de Professores. Justifica-se a relevância do estudo, pois o desconhecimento das especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino de nove anos contribui para a desvalorização das atividades relacionadas às brincadeiras, à música, à dança, ao teatro e a outras formas de expressão da criança, tanto em uma etapa, quanto na outra. A obrigatoriedade da matrícula, a partir dos quatro anos de idade, também pode levar a práticas de escolarização precoce e à antecipação de conteúdos dos Anos Iniciais, sobretudo pela falta de articulação entre os respectivos níveis de ensino. Nesse sentido, como problema de pesquisa, questiona-se: “até que ponto a formação em contexto contribui para a mudança de concepção dos professores sobre a articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental?”. Como metodologia, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e pesquisa de campo. Para a concretização do trabalho *in lócus*, a modalidade selecionada foi a pesquisa-ação. Participaram da pesquisa professores de uma escola privada do município de Londrina. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário e, na sequência, foi realizado um curso de formação em contexto, no qual foram trabalhadas as seguintes temáticas: infância da criança; pré-escola obrigatória; Ensino Fundamental de nove anos; articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais; formação de professores; função social da escola; e formação da personalidade. Os resultados da pesquisa evidenciam que, embora a legislação garanta o direito à educação, esse direito ainda não está acessível a todas as crianças, principalmente quando se considera os quesitos: acesso, permanência e qualidade dos serviços prestados. Tal fato ocorre porque, em muitos casos, há: precariedade na formação dos professores, nas condições de trabalho e na atuação dos docentes. Daí a importância da valorização profissional em termos de salário, quadro de carreira e processo formativo. Por outro lado, os resultados deste estudo indicam que a proposição do curso de formação em contexto possibilitou aos participantes uma melhor compreensão acerca da necessária articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. A vivência e a troca de experiências entre os professores contribuíram para práticas mais humanizadoras, que respeitam o direito da criança de vivenciar a infância, a brincadeira, valorizando suas expressões, interações e diferentes linguagens, evitando, desse modo, fragmentações e rupturas na transição entre uma etapa e outra.

Palavras-chave: Educação Infantil; Anos Iniciais; Transição; Professores; Formação em contexto.

OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de. Articulation between Early Childhood Education and Early Years of Elementary School: A Context Training Experience at the school of Mãe de Deus. 184 pages. Dissertation (Master in Education) - Londrina State University, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This paper main aim to demonstrate the relevance of the articulation between early childhood education and the early years of elementary school, from the training of teacher's context. The research is attached to the Graduate Program in Education of the State University of Londrina, Research Line Teaching: Knowledge and Practices and linked to the research group of CNPq, entitled: Childhood, Early Childhood Education and Teacher Training. The research justifies itself based by the fact that the lack of knowledge of some specificities of pedagogical work in early childhood education and in the first years of the nine-year education contribute to the activities devaluation related to play, music, dance, theater and other forms childhood expression, either at one stage or at the other. The compulsory of school enrollment, from the age of four, can also lead to early schooling practices and the anticipation of contents of the early years, especially due to the lack of articulation between the respective levels of education. In this sense, as a research challenge, it is questioned: "To what extent does in-context training contribute to the conception of teachers' change and articulation between early childhood education and early years of elementary school?" As a methodology, it was opted a qualitative research, bibliographic nature, and a field research. For the conclusion of in locus paper, the selected modality was the action research. The research participants were teachers from a private school in Londrina. For data collection, a survey was used. A context training course was held, in which the following themes related to the articulation between early childhood education and early years were worked out: the childhood of the child; compulsory preschool; nine years of Elementary School; articulation between early childhood education and early years; teacher training; social role of the school; and personality formation. The research outcomes show that although the law guarantees the right to education, this right is not yet accessible to all children, especially when considering the following: access, permanence and quality of services provided. That happens, in many cases, because of precariousness in teacher formation, in their working conditions and performance. Furthermore, the importance of professional appreciation in terms of salary, career and training process. On the other hand, the results of this study indicate that the training course proposition in context allowed the participants a better understanding of the necessary articulation between the early childhood education and the early years. The experience and the exchange of experiences among teachers contributed to more humanizing practices, which respect the child's right to experience childhood, playing, valuing their expressions, interactions and different

languages, avoiding then the fragmentation and ruptures in the transition between one step and another.

Keywords: Early Childhood Education; Early Years; Transition; Teachers; Training in context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Irmãs Pioneiras em Schoenstatt.....	96
Figura 02 -	Primeiro dia de aula no Instituto Mãe de Deus	97
Figura 03 -	Lançamento da pedra fundamental do Colégio	98
Figura 04 -	Prédio do Colégio Mãe de Deus 1938.....	99
Figura 05 -	Recepção do Padre Kentenich pelas Irmãs e alunas	100
Figura 06 -	Alunas do Curso Normal 1963	102
Figura 07 -	Apresentação musical das alunas	104
Figura 08 -	Alunos em atividade de robótica	105
Figura 09 -	Atividade dos alunos da Educação Infantil na chácara	107
Figura 10 -	Alunos no Fórum Internacional de estudantes	120
Figura 11 -	Professores em formação.....	148
Figura 12 -	Professores discutindo sobre as histórias	154
Figura 13 -	Professores representando os personagens “Libélula e Tartaruga”	156
Figura 14 -	Professores desenhando e pintando	158
Figura 15 -	Professores trocando experiências sobre a sala de aula	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Sugestões de Brinquedos e Materiais para Educação Infantil.....	79
Quadro 02 - Etapas oferecidas e seus turnos	107
Quadro 03 - Temáticas inseridas nas respectivas disciplinas	109
Quadro 04 - Questão 1 e respostas dos participantes	126
Quadro 05 - Questão 2 e respostas dos participantes	129
Quadro 06 - Questão 3 e respostas dos participantes	133
Quadro 07 - Formação 1.....	138
Quadro 08 - Formação 2	142
Quadro 09 - Formação 3	145
Quadro 10 - Formação 4 e 5	148
Quadro 11 - Formação 6	151
Quadro 12 - Formação 7	154
Quadro 13 - Reflexões do Grupo 1	155
Quadro 14 - Reflexões do Grupo 2	157
Quadro 15 - Reflexões do Grupo 3	159

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO NO BRASIL: ENTRE A OBRIGAÇÃO E A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS	19
2.1	Aspectos históricos da gratuidade e obrigatoriedade escolar no Brasil: uma análise da legislação	19
2.1.1	A implantação do Ensino Fundamental de nove anos e as especificidades do trabalho docente	25
2.1.2	Pré-escola obrigatória: entre o dever e o direito à Educação Infantil.....	33
2.2	O Trabalho pedagógico de qualidade na Educação Infantil	39
2.3	A articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que apontam as pesquisas	52
3	A CRIANÇA E AS BRINCADEIRAS: QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES	64
3.1	As peculiaridades da Infância.....	64
3.2	A importância das brincadeiras na Educação Infantil e nos Anos Iniciais	72
3.3	Desafios e perspectivas na formação dos professores da infância.....	85
4	A PEDAGOGIA DE SCHOENSTATT E O COLEGIO MÃE DE DEUS	94
4.1	Aspectos históricos da fundação e implementação do Colégio Mãe de Deus	94
4.2	A proposta pedagógica do Colégio Mãe de Deus	106
5	A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO MÃE DE DEUS	122
5.1	Os caminhos da Pesquisa.....	122

5.2	Concepções e práticas dos professores em relação à parceria entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais	125
5.3	A experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS		162
REFERÊNCIAS.....		169
APÊNDICE.....		183
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores		184

1 INTRODUÇÃO

Até o final do século XX, as políticas educacionais brasileiras consideravam a educação da criança, especificamente em se tratando de crianças de zero a cinco anos de idade, função da família, uma vez que era junto aos adultos e outras crianças familiares que os pequenos tinham as primeiras lições de como viver nesse mundo e de como se relacionar com ele. No Brasil, a história da Educação Infantil está atrelada, inicialmente, a finalidades estritamente assistencialistas, como auxílio a famílias carentes e a mães que precisavam trabalhar fora, com o intuito de propiciar às crianças das classes menos favorecidas, cuidados com a saúde e demais necessidades básicas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Somente em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição Federal (BRASIL 1988), o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser um direito de todas as crianças brasileiras. Esse fato significou um grande avanço, já que a criança foi reconhecida como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação desde o nascimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, em seu Artigo 3º, determina que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” e lhes assegura “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990).

Após essas duas importantes conquistas, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), considerada importante marco no que se refere à educação da criança pequena no Brasil, pois determina, em seu Artigo 29º, que a finalidade principal da Educação Infantil é “promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (BRASIL, 1996).

No Artigo 30º, a LDB (1996) utiliza a nomenclatura “creche” e “pré-escola” apenas para designar a faixa etária das crianças, já que determina que a Educação Infantil “será oferecida em creches ou equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade” (BRASIL, 1996). O Art. 31º estabelece que “a avaliação far-se-á

mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a Educação Infantil, anteriormente vinculada à área da assistência social, passa a ser de responsabilidade do setor educacional. As instituições são reguladas e consolidadas como espaços de formação, sob a responsabilidade de profissionais que, por meio de proposta pedagógica, integram cuidados e educação nas rotinas da criança. Os avanços legais expostos, até aqui, representam uma grande conquista para a educação no que diz respeito aos direitos da criança na sociedade.

Por outro lado, apesar dos avanços registrados, verificam-se, também, alguns paradoxos em relação às medidas legais. Isso porque, duas novas leis foram aprovadas no sentido de prescrever a obrigatoriedade da entrada da criança na escola, ou seja, a Lei nº11.274/2006, que torna obrigatório o ingresso de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, e a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a matrícula da criança na pré-escola a partir dos quatro anos de idade.

A Lei nº 12.796/2013, ao alterar o Artigo 6º da LDB (1996), determina que é “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 02), o que, por um lado, significa um ganho, tendo em vista que a pré-escola deverá ser universalizada nos próximos anos, mas redundando em perdas, por outro, já que a E/C 59/2009, ao excluir a creche de tal obrigatoriedade, pode levar novamente à cisão na Educação Infantil, entre a creche e a pré-escola, e também à escolarização precoce das crianças de quatro a cinco anos de idade, segundo Nascimento (2011).

É importante ressaltar que as experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil são diferentes das do Ensino Fundamental, uma vez que a primeira favorece as interações, o diálogo, o aspecto lúdico, a corporeidade, o movimento, as expressões, enquanto a segunda, de modo geral, privilegia práticas individualizadas, com maior ênfase no processo de construção da língua escrita e pouco investimento em atividades lúdicas. Nesse contexto, são de fundamental importância os processos formativos para

professores, de modo que estes possam compreender as especificidades de ambas as etapas da Educação Básica.

Nesse sentido, como problema de pesquisa, questiona-se: “até que ponto a formação em contexto contribui para a mudança de concepção dos professores sobre a articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental?”.

Para Kramer (2006, p. 810-811), “o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural”. Destaca-se o papel do professor e a importância de seu olhar atento e respeitoso à criança e às suas necessidades e manifestações nessa passagem, de modo que a mesma encontre um ambiente acolhedor no qual experimente segurança e possa se desenvolver de maneira plena. Desse modo, considera-se imprescindível uma formação adequada aos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que estes obtenham clareza sobre seu papel nesse processo de passagem e possam contribuir, significativamente, para a superação dos principais problemas relacionados a essa transição.

Os gestores que atuam nas creches, pré-escolas e escolas em funções chamadas de orientação, supervisão ou coordenação têm o papel importante de acompanhar as práticas, identificar os problemas, preparar a análise de casos ou situações a serem discutidos coletivamente em reuniões que de fato reúnam professores da educação infantil e do ensino fundamental, sentados lado a lado, pensando juntos, contando o que têm feito e o que não conseguem fazer (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 81).

Assim como Kramer; Nunes; Corsino (2011, p. 81), acredita-se que “priorizar essa modalidade de formação continuada exige entender que o objetivo desses encontros é pensar, discutir e problematizar o currículo, decidindo sobre o que compete à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental”.

Além disso, é importante que todos os envolvidos no processo educativo levem, amplamente, em consideração a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, principalmente no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Na prática, é necessário que o professor esteja

aberto às novas formas de agir, de ensinar e de se relacionar com a criança, não perdendo de vista as brincadeiras, a curiosidade, a magia, o encantamento e as diferentes linguagens tão presentes na Educação Infantil, que, por vezes, não são consideradas nos Anos Iniciais.

Essa mudança impõe, dentre outros encaminhamentos, orientações pedagógicas que considerem as reais necessidades infantis para que as crianças possam se desenvolver como sujeitos da aprendizagem. Consequentemente, para que o desenvolvimento de um trabalho qualitativo se concretize nas escolas, faz-se necessário um envolvimento coletivo em prol do alcance de objetivos comuns que atendam às novas exigências sociais. (ABREU, 2012, p.78)

Desse modo, o objetivo geral deste estudo foi demonstrar a relevância da articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da formação em contexto dos professores. Os objetivos específicos foram: analisar os avanços e retrocessos da legislação que determinam a Educação Básica como direito no Brasil; discutir a importância da infância e das brincadeiras no contexto da pré-escola obrigatória e do Ensino Fundamental; traçar a trajetória histórica da criação e implementação do Colégio Mãe de Deus; propor um curso de formação em contexto que contribua para a melhoria do trabalho pedagógico, no sentido de favorecer a articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como metodologia, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, e por uma pesquisa de campo, na modalidade pesquisa-ação, que, de acordo com Bezerra e Tanajura (2015, p. 11), é “uma metodologia que propõe uma ação deliberada de transformação de realidades, trazendo em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo: a transformação da realidade investigada e a produção de conhecimento”.

A fim de fundamentar o estudo, tomou-se por base a perspectiva crítico-dialética, que dialoga, de certo modo, com os fundamentos do Sistema Pedagógico de Schoenstatt, parte integrante da Obra Internacional de Schoenstatt, fundada por José Kentenich, na Alemanha, em 1914. Tal proposta visa à formação integral do ser humano, tanto para a plenitude do saber científico, quanto para a plenitude do ser, e envolve o aperfeiçoamento

do homem em todas as dimensões, acompanhadas de mudanças exteriores e interiores no modo de ser e agir (LAWAND, 2002).

Para Frigotto (1994, p. 81), “no processo dialético de conhecimento da realidade”, o que importa não é a crítica pela crítica, “mas a relação entre a crítica e o conhecimento crítico, para uma prática que altere e transforme a realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social”. Segundo o autor, essa concepção reconhece que o conhecimento “efetivamente se dá na e pela práxis” (FRIGOTTO, 1994, p. 81). O autor ressalta, ainda, que:

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento (FRIGOTTO, 1994, p. 82).

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário que foi aplicado aos professores e, na sequência, foi realizada uma proposta de formação em contexto com os professores que atuam na pré-escola e no primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio Mãe de Deus, no município de Londrina, conforme está detalhado no capítulo cinco. É importante esclarecer que, embora o objetivo principal desta pesquisa seja demonstrar a relevância da articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da formação em contexto dos professores, optou-se pelo recorte da pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental, visto que a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade, pode levar a práticas de escolarização precoce e à antecipação de conteúdos dos anos iniciais, sobretudo pela falta de articulação entre os respectivos níveis de ensino.

Outra questão que justifica a opção pelo referido corte etário é o fato de que não basta questionar a prescrição legal da obrigatoriedade, mas se deve lutar para que sejam implementadas “formas de como efetivá-la, garantindo que todas as crianças brasileiras na faixa etária de quatro e cinco

anos tenham direito a uma Educação Infantil de qualidade referenciada” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2016, p. 113). Nesse sentido, a formação em contexto se faz necessária, já que a implementação da obrigatoriedade da pré-escola exige dos gestores e professores “forte empenho e responsabilidade, evitando-se que a expansão da oferta educativa em pré-escolas penalize o acesso das crianças de zero a três anos à educação, conforme é seu direito também” (CAMPOS, 2010, p. 304).

Para uma melhor exposição, o trabalho foi organizado em cinco seções.¹ Na seção II, “A Educação Básica como direito no Brasil: entre a obrigação e a universalização da Educação Infantil e dos Anos Iniciais”, são abordados os aspectos históricos da legislação brasileira, especificamente no que tange à obrigatoriedade e à gratuidade da educação escolar. Desse modo, é realizada uma análise dos avanços e retrocessos das determinações legais a partir das Constituições Federais e das leis que determinam a matrícula da criança na pré-escola e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ainda nessa seção, são tecidas considerações sobre as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sobre a importância da qualidade do atendimento às crianças e suas famílias. Nesse sentido, destacam-se aspectos importantes, tais como garantia de acesso, permanência e qualidade das propostas pedagógicas. Na sequência, por meio do estado da arte, apresenta-se a análise do quadro de pesquisas realizadas no quadriênio 2014 a 2017, que tratam da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A seção III, “A criança e as brincadeiras: questões para a formação e atuação de professores”, discute as diferentes infâncias vividas pelas crianças na atualidade e enfatiza a importância da valorização dessa etapa de grandes transformações na vida do ser humano, sobretudo no que tange às brincadeiras, à maneira de ser da criança e ao seu modo de aprender e interagir com o mundo.

Sobre esse aspecto, as brincadeiras são destacadas como importante estratégia de aprendizagem e desenvolvimento, além de

¹ De acordo com as normas da ABNT e padronização do Sistema de Bibliotecas da UEL - 2018

constituírem uma forma de valorização da infância na articulação das duas primeiras etapas da Educação Básica. Nesse sentido, uma formação qualificada dos professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta-se como elemento essencial em uma concepção de escola como espaço privilegiado de promoção da infância e de seus direitos e peculiaridades.

A seção IV, “A Pedagogia de Schoenstatt e o Colégio Mãe de Deus”, apresenta a história da fundação e implementação do Colégio Mãe de Deus e aponta sua relação com as transformações políticas, econômicas e educacionais no Brasil, em especial, sua contribuição para o desenvolvimento da cidade de Londrina no que tange à cultura e à educação. Fundado e administrado pelas Irmãs de Maria de Schoenstatt, em 1936, o Colégio implementou a proposta pedagógica de Schoenstatt, que tem como objetivo oferecer à sociedade um trabalho educativo comprometido com a formação do homem novo para uma comunidade nova.

Desse modo, o Colégio Mãe de Deus se empenha pela formação de indivíduos capazes de determinarem-se a si mesmos, no que diz respeito ao pensar, querer e agir, por meio do princípio da autoeducação, apoiado no amor, na liberdade e na autonomia. Assim, a instituição possibilita o desenvolvimento cognitivo, moral e ético, emocional, afetivo, espiritual e político dos indivíduos, a fim de que sejam capazes de atuar criadoramente na configuração e transformação da sociedade

A seção V, “A formação em contexto de professores: experiência do colégio Mãe De Deus”, descreve a proposta do curso realizado com os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do colégio Mãe de Deus, por meio de temas como: infância, pré-escola obrigatória, Ensino Fundamental de nove anos, formação de professores, articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e papel social da escola.

Como contribuição, esta pesquisa pretende reiterar a necessária formação inicial e continuada dos professores e a melhoria das práticas no contexto escolar, pois não se admite mais a reprodução de ações espontaneístas, ou de escolarização precoce, visto que a Educação Infantil

constitui um espaço de complementação da educação da família e, ao mesmo tempo, se articula com o Ensino Fundamental, por meio de uma educação de qualidade.

2. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO NO BRASIL: ENTRE A OBRIGAÇÃO E A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS

2.1 Aspectos históricos da gratuidade e obrigatoriedade escolar no Brasil: uma análise da legislação

A educação como direito de todos e dever do Estado, prescrita na Constituição Federal de 1988, constitui um dos grandes desafios do século XXI, pois sua efetivação não acontece de maneira igualitária no Brasil. Embora reconhecido no âmbito legal, é preciso que esse direito seja garantido para todos os cidadãos, independentemente de sua classe social de origem.

Para Cury (2002, p. 247), a grande dificuldade, frente à desigualdade social, “é instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações”, já que a incapacidade administrativa de muitos estados, em relação à obrigação jurídica, inviabiliza a expansão da oferta e do atendimento no país. Por esse motivo, o “avanço da educação escolar, além do ensino primário, foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (CURY, 2002, p. 247).

Na realidade, o empenho pela educação como direito público e função do Estado contribui para o processo de democratização da educação, sobretudo para que as novas gerações sejam menos desiguais (CURY, 2002). Ainda que tais direitos sejam concebidos de maneira lenta, é papel do Estado a garantia do acesso e da permanência de crianças e adolescentes em escolas, assim como do usufruto dos direitos civis. Cury (2002, p. 249) explica que o Estado deve ser o provedor, por meio da legislação, “seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades”.

Por outro lado, a relação entre o direito à igualdade e o dever do Estado na garantia desse direito não é simples, segundo Cury (2002), pois:

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade (CURY, 2002, p. 255).

Nesse sentido, a obrigatoriedade escolar se torna necessária como forma “de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil” (CURY, 2002, p. 155), além de garantir o direito de todos a este bem social.

Do ponto de vista histórico, a Constituição aprovada em 16 de julho de 1934 foi a primeira a destinar todo um capítulo à questão educacional, pois, no artigo 149, preconiza que a educação é direito de todos e deve ser ministrada, “pela família e pelos poderes públicos, para todos os brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país” (BRASIL, 1934). No artigo 150, determina a obrigatoriedade da educação escolar a partir do ensino primário, e orienta sua ampliação para as etapas posteriores da escolaridade no Brasil.

Saviani (2013) assinala que, além desses princípios que deveriam reger a organização da educação, a Constituição de 1934 também definiu, como atribuição da União, a fixação de diretrizes para a educação nacional e a criação de um Conselho Nacional de Educação, cuja tarefa precípua seria a elaboração de um Plano Nacional de Educação.

A Constituição promulgada em 1937 manteve as determinações anteriores, porém, a gratuidade já começava a ser revista, pois a lei exigia contribuições em dinheiro daqueles que não comprovassem falta de recursos. No artigo 130, determina que “o ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados” (BRASIL, 1937). Assim, estabelecia que, na ocasião da matrícula, seria exigida “aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937).

Para Farenzena (2010), o fato de a Constituição de 1937 ter estabelecido que o Estado asseguraria educação escolar apenas aos que não possuíssem recursos para estudar em instituições particulares e exigiria contribuições para uma caixa escolar, por parte dos alunos, representou um retrocesso no que se refere ao direito à educação e à responsabilidade do Estado pela oferta educacional. Isso porque, nas palavras de Farenzena (2010, p. 199), a carta constituinte foi outorgada na vigência de um regime ditatorial, que, ao mesmo tempo em que “manteve o preceito do ensino primário obrigatório e gratuito; abrigava, contudo, duas formulações que retrocediam no percurso da afirmação do direito à educação e da responsabilidade pública quanto à oferta educacional”. Para a autora:

Uma delas foi prescrever que o Estado asseguraria educação escolar apenas à infância e à juventude que não tivessem recursos para estudar em instituições particulares. Outra diz respeito à exigência de contribuições para a caixa escolar por parte de alunos que tivessem condições de fazê-lo, um apelo ao dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados (FARENZENA, 2010, p. 199).

A educação, como direito de todos, também foi contemplada na Constituição de 1946, que determina, em seu artigo 166, que esta será ministrada no “lar e na escola e deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). No artigo 167, orienta que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1946). Quanto à legislação do ensino, essa Carta Magna adota a obrigatoriedade a partir dos seguintes princípios:

Art. 168. I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores (BRASIL, 1946).

Embora a Constituição de 1946 também tenha determinado a obrigatoriedade escolar, Farenzena (2010) ressalta que a tendência de ampliação da obrigatoriedade, anunciada em 1934, foi efetivada somente em 24 de janeiro de 1967, com a promulgação de uma nova Constituição Federal. Essa, por sua vez, estabeleceu o ensino de 1º Grau gratuito e obrigatório para todas as crianças e adolescentes de sete a catorze anos de idade, reafirmando, assim, a gratuidade do ensino e ampliando o ensino compulsório no Brasil.

Já para Saviani (2013), a Constituição de 1967 relativiza o princípio de gratuidade quando determina, no Inciso III, do parágrafo 3º do artigo 168, que “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso do ensino de grau superior” (BRASIL, 1967). Segundo o autor a Carta não contempla “os princípios da Seleção pelo mérito, Estabilidade dos professores, Remuneração condigna do corpo docente, Vinculação orçamentária, Vitaliciedade e Inamovibilidade dos cargos” (SAVIANI, 2013, p.213).

Saviani (2013) explica, ainda, que, dois anos depois, a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, edita um novo texto da Constituição Federal de 1967, mas mantém os mesmos dispositivos relativos à educação, prescritos na Constituição de 1967, introduzindo apenas algumas mudanças de redação.

No que se refere à gratuidade e à obrigatoriedade na história da educação brasileira do século XX, Breda (2016) constata um contrassenso entre o prescrito na lei e a realidade vivida pelas crianças e suas famílias que lutam pelo acesso à escola. Nesse sentido, a autora afirma que:

A legislação, apesar de ser reguladora da educação, nem sempre corresponde ao que se estabelece e se encontra nas vidas das crianças [...] Dados estatísticos nos auxiliam a perceber que ao longo do tempo houve desequilíbrio entre o que estava posto na lei sobre a obrigatoriedade do ensino e a inserção das crianças na escola. Foram necessárias oito décadas após a obrigatoriedade ter sido imposta pela Constituição de 1934 para que a quase totalidade da população em idade obrigatória de escolarização pudesse ter acesso a uma instituição de ensino (BREDA, 2016 p.10).

Segundo Breda (2016), desde a Constituição de 1967 não houve alterações expressivas no que se refere à obrigatoriedade escolar, pois as modificações foram apenas de nomenclatura ou referentes à ordem organizacional, como ocorreu em 1988, quando a etapa de ensino de Primeiro Grau passou a ser denominada de Ensino Fundamental.

Ainda assim, a aprovação da Constituição Federal de 1988, diferente das anteriores, reconhece a educação como um direito público subjetivo e como primeiro direito social do cidadão. No artigo 6º, essa Carta Magna estabelece que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

No artigo 205º (BRASIL, 1988), a Carta Constituinte determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O artigo 206º estabelece: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a garantia de padrão de qualidade”. Na sequência, determina, em seu artigo 208º, a obrigatoriedade da educação escolar, expressando que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Saviani (2013), ao analisar os trinta anos de promulgação da Constituição Federal (1988) e os inúmeros avanços proclamados no campo dos direitos humanos, argumenta que é necessário observar o que, de fato, se concretizou no cotidiano dos cidadãos. Para o autor, se a educação é proclamada como um direito, cabe ao poder público a responsabilidade de garantir que o referido direito se efetive. Além disso, “o não atendimento deste direito importa na responsabilização da autoridade competente, então a área jurídica, de modo geral, e o Ministério Público, em particular” (SAVIANI, 2013, p. 216).

A análise das Constituições Federais revela um desenvolvimento progressivo ao longo de quase oito décadas até os dias

atuais, pois, hoje, a obrigatoriedade da educação estende-se dos quatro até os dezessete anos de idade. Na forma de lei, o Brasil tem garantido a escolaridade pública e gratuita para a população mais jovem em instituições de ensino em todo o país. Entretanto, constata-se que nem sempre o estabelecido na legislação se concretiza na realidade de crianças e jovens, sobretudo daqueles provenientes das classes menos favorecidas.

Embora as leis, as diretrizes e os documentos oficiais determinem a igualdade de acesso, a permanência e a qualidade dos serviços prestados, verifica-se que nem todas as etapas da educação básica consolidaram, na prática, tais recomendações, de modo especial, a Educação Infantil. Por esse motivo, não se pode esperar mais oito décadas para que a totalidade das crianças brasileiras seja contemplada por esse direito, porém, isso só será possível por meio de políticas públicas que rompam com as persistentes desigualdades de escolarização da população brasileira.

A educação foi proclamada como direito de todos e dever do Estado, além disso, foram garantidos a gratuidade, a igualdade de condições de acesso, a permanência e padrões de qualidade, assim, todos devem ter acesso a uma educação qualificada, e a ausência desta significa descumprimento de um dever do Estado e de um direito do cidadão. A recente ampliação da obrigatoriedade de ensino, para crianças a partir de quatro anos, representa o ápice da ampliação prevista desde 1934 e a perspectiva de universalização da educação a partir do nascimento até os dezessete anos de idade.

Fica evidente a tendência de ampliação da obrigatoriedade de ensino ao longo das décadas, desde a Constituição de 1934. Esse movimento de expansão da idade para a educação escolar obrigatória culminou com a promulgação das seguintes leis: Lei nº 11.114/2005, que alterou artigo da LDB (1996) e determinou o ingresso obrigatório de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental; Lei nº 11.274/06, que implantou o ensino de nove anos; e a Lei nº 12.796/2013, que antecipou a obrigatoriedade de matrícula para os quatro anos de idade, também alterando o texto da LDB (1996), conforme subseções a seguir.

2.1.1 A implantação do Ensino Fundamental de nove anos e as especificidades do trabalho docente

Ao estabelecer o Ensino Fundamental de Nove Anos com início aos seis anos de idade, a educação, no Brasil, equiparou-se à ofertada por grande parte dos países desenvolvidos do ocidente, bem como da América Latina, no que se refere à obrigatoriedade, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). O documento relata que, na maioria desses países, verifica-se também a obrigatoriedade de matrícula para crianças no último ano da pré-escola, portanto, pode-se deduzir, desta afirmação, a indicação dos passos seguintes da legislatura nacional relativos ao ensino compulsório no país.

Desse modo, seguindo uma tendência universal, no ano de 2005, a Lei nº 11.114 /2005 alterou o artigo 6º da LDB (1996) e determinou que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2005). Na sequência, a Lei nº 11.274/2006 alterou o artigo 32º da LDB (1996) e instaurou o Ensino Fundamental de Nove Anos, determinando “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006).

Entretanto, com o intuito de evitar modificações abruptas e prejuízos pedagógicos às crianças, foi concedido prazo até 2010 para que as alterações fossem realizadas em todos os estabelecimentos de ensino dos diversos estados e municípios. De acordo com um documento, intitulado Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 2004, o objetivo da ampliação da escolaridade obrigatória foi “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p.17). Sobre essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), esclarecem:

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização (BRASIL, 2013, p.109).

No que se refere à busca pela igualdade social, Saveli e Tenreiro (2011) consideram que a antecipação da entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental é uma política pública que favorece a equidade. Avaliam, ainda, que a determinação legal da obrigatoriedade de matrícula aos seis anos de idade é medida essencial na busca pelo combate à desigualdade social do país, pois representa um avanço importante quando oportuniza a inserção das crianças das camadas populares nos sistemas educacionais. Saveli e Tenreiro (2011) salientam, porém, que é essencial pensar, além do acesso, na garantia de permanência e na qualidade da oferta de educação a essas crianças.

A Constituição de 1988 estabelece, em seu artigo 212, § 3º, que a destinação de “recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988). Desse modo, pode-se considerar que a lei da obrigatoriedade do acesso ao Ensino Fundamental inclui as crianças de seis anos no rol de prioridades das políticas públicas. Tal fato, a princípio, deveria garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação escolar a um número maior de crianças.

Nesse aspecto, porém, Breda (2016) identifica a existência de controvérsias no que concerne aos objetivos da determinação legal, pois, na década de 1990, foi criado o FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB (BREDA, 2016).

Conforme a análise de Breda (2016), desde a década de 1990 houve maior motivação para a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental devido ao fato de que o FUNDEF se destinava a essa etapa educacional. Segundo a autora (BREDA, 2016, p.17), “os estados e municípios recebem recursos de acordo com os alunos matriculados no Ensino Fundamental, o que exclui tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Médio, níveis que também compõem a Educação Básica”. Desse modo, o aspecto financeiro destaca-se como importante incentivo para a aprovação da lei que obriga a matrícula no primeiro ano com seis anos de idade.

A problemática situa-se no fato de que as recentes reorganizações ocasionadas pela antecipação da matrícula da criança nos Anos Iniciais, sob a perspectiva do aporte financeiro, perderam de vista o objetivo de maiores oportunidades de aprender e de uma aprendizagem mais ampla, pois, segundo Breda (2016), muitas crianças de apenas seis anos de idade passaram a se sentar em carteiras escolares durante quatro horas para serem alfabetizadas, o que pode acarretar sérias consequências para sua aprendizagem e desenvolvimento. Tais argumentos denunciam falta de atenção para as especificidades da criança nessa faixa etária, questão relevante quando se discute o direito de todo cidadão a uma educação de qualidade.

A esse respeito, Arelaro (2005) ressalta que os motivos que levaram à antecipação do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental foi a utilização dos recursos do FUNDEF, já que a Educação Infantil não contava com o aporte desse recurso. Para a autora (ARELARO, 2005, p.1047), o atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil “passaria a ser realizado disfarçado de Ensino Fundamental, mas manter-se-iam, nesse 1º ano de Ensino Fundamental antecipado, as premissas e as orientações da Educação Infantil”.

Na perspectiva de Arelaro (2005), as novas determinações legais propõem apenas uma transferência do último ano da Educação Infantil e a incorporação deste ao Ensino Fundamental, ignorando a complexidade dessa transição e as especificidades de cada uma das etapas. A autora destaca, ainda, que a promulgação da Lei nº 11.114 /2005 resulta em um número

significativo de crianças de seis anos incorporadas às escolas de Ensino Fundamental, sem que tais instituições estejam preparadas com equipamentos e materiais pedagógicos adequados para a idade.

Nessa mesma linha de pensamento, Gorni, Maieski e Machado (2012, p.14) destacam que um ponto nevrálgico dessa ampliação do Ensino Fundamental é que “a preocupação não está focalizada no trabalho pedagógico, na estrutura física, na formação docente, mas no aumento do número de alunos”. Essas contradições levam as autoras a considerarem que “alunos matriculados no Ensino Fundamental valiam mais, pois revertiam em maior repasse de verbas e em créditos políticos decorrentes da ampliação do acesso à educação” (GORNI; MAIESKI; MACHADO, 2012, p.14), e que, por esse motivo, a educação passou a ser equiparada a uma espécie de comércio.

Dessa forma, a ampliação de oportunidades de aprendizagem para a criança sofreu prejuízos devido à implementação de novas determinações nas escolas, uma vez que “os professores foram surpreendidos com a ampliação, sentindo-se desorientados quanto aos conteúdos a serem trabalhados no primeiro ano”, conforme afirmam Gorni, Maieski e Machado (2012, p.19). Tal fato ocorreu porque, em sua maioria, as escolas transferiram as crianças do último ano da Educação Infantil para espaços destinados ao Ensino Fundamental, sem adequações de currículos, espaços e materiais e sem a formação dos professores.

Ainda sob esse ângulo, Guilherme (2009, p.19) menciona a suspeita de uma política pública pautada no que ela denomina de “preocupação excessiva com verbas, dados estatísticos, e órgãos financiadores”, em detrimento do suporte e de condições necessárias para a implantação, implementação e desenvolvimento de uma proposta. A ausência do cuidado e da atenção necessários às circunstâncias em que a lei foi efetivada pode incorrer na garantia do direito à educação, porém sem abarcar o quesito qualidade desse direito.

O fracasso escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, indicados em estatísticas e/ou pela constatação de que muitas crianças encerram esse ciclo sem os conhecimentos básicos esperados para essa etapa, é um problema assinalado por Guilherme (2009). A autora destaca,

entretanto, que a solução para tal questão não depende “do tempo de duração ou idade de inclusão no Ensino Fundamental”, mas da tomada de consciência de que “temos problemas de ensino e aprendizagem; problemas de concepção do que é ser criança, do que é ensinar e como se aprende”, e são esses problemas que se deve perseguir e solucionar (GUILHERME, 2009, p.21).

É nesse contexto que reside a importância da elaboração de políticas públicas que abarquem questões urgentes que se referem às possibilidades reais de efetivação da lei, pois, conforme Brandão (2009, p. 23), “o mais importante é que as instâncias governamentais e seus respectivos sistemas de ensino proporcionem condições concretas para que a qualidade da educação ofertada no Ensino Fundamental não sofra prejuízo algum”. Dentre as medidas, o autor (BRANDÃO, 2009, p.24) destaca “a elaboração de uma política de formação de professores específica para as séries iniciais, a reorganização do tempo escolar e a articulação efetiva da primeira série do Ensino Fundamental com a Educação Infantil”.

Em se tratando da qualidade do atendimento, Brandão (2009) esclarece ainda que, no primeiro ano, considerando-se que as crianças têm seis anos de idade, não podem ser desenvolvidas as mesmas atividades destinadas à Educação Infantil, ao mesmo tempo em que esta nova configuração não pode constituir antecipação dos conteúdos desenvolvidos na antiga primeira série. Assim, é necessária a elaboração de currículo e projeto político pedagógico específicos para o Ensino Fundamental, que abranjam os nove anos de escolarização, incluindo as crianças de seis anos.

Com esse propósito, o currículo, nessa etapa da Educação Básica, necessita da “estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais” (BRASIL, 2013, p.117), pois a criança de seis anos deve ser respeitada em suas especificidades, que são caracterizadas pela afetividade, pelo aspecto lúdico, pela curiosidade, pela criatividade, pelo constante movimento do corpo e seu contínuo desenvolvimento.

Nesse sentido, o documento Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2004) determina que a escola deve “reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação” (BRASIL, 2004, p.22), de forma que a criança seja acolhida em um ambiente propício à aprendizagem. Conforme o referido documento, faz-se “necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL, 2004, p.22).

No intuito de construir um currículo coerente com as necessidades da criança de seis anos, Gorni, Maieski e Machado (2012) enfatizam a importância do reconhecimento da infância e de sua centralidade nesse processo.

Tendo em vista que nos primeiros anos do Ensino Fundamental a criança passa a descobrir de maneira gradativa o universo sistemático da aquisição do conhecimento disposto nas diversas disciplinas, é importante que este processo ocorra de maneira “fascinante”, impulsionando-a a se sentir sempre mais uma investigadora do seu próprio aprendizado. Para tanto, o respeito à infância é um elemento que deve ser cuidadosamente considerado na seleção e na organização dos conteúdos de ensino. Além disso, é importante que estes sejam significativos e atraentes para o aluno. (GORNI; MAIESKI; MACHADO, 2012, p.16)

Assim, fica evidente, conforme Moreno e Paschoal (2009), que não é o ingresso antecipado na escola que garante a ampliação da aprendizagem, mas a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula. Para as autoras, a falta de entendimento da proposta priva a criança de viver uma fase de suma importância na infância, pois se tem priorizado a exigência de organização escolar, que prevê acúmulo de conhecimentos e conteúdos, muitas vezes, desassociados da realidade e dos interesses dos alunos.

Nesse sentido, considera-se imprescindível que, na proposta para o primeiro ano do Ensino Fundamental, sejam previstas atividades que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), garantam: mobilidade às crianças na sala de aula; a exploração das diversas linguagens artísticas; o acesso a materiais que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio; e a

manipulação e exploração das características desses materiais. Essa proposta também precisa garantir a gradativa sistematização dos conhecimentos escolares (BRASIL, 2013).

Com base nesse entendimento, a sala de aula do primeiro ano torna-se local de interações, afetos, brincadeiras, fantasias e descobertas, ao mesmo tempo em que constitui, de forma progressiva, local de sistematização de todos os conhecimentos e, nesse contexto, destaca-se o processo de alfabetização. Preocupação substancial dos sistemas de ensino, de professores e de pais, a questão da alfabetização converteu-se em elemento essencial das discussões relativas ao primeiro ano, muitas vezes, em detrimento de outros fatores importantes.

Questionamentos e dúvidas sobre o momento em que o trabalho de alfabetização deveria ser iniciado e sobre o tempo e a forma como este deveria se desenvolver foram e ainda são frequentes entre os envolvidos no processo de ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Isso ocorre porque a leitura e a escrita têm relevância primordial nessa etapa da educação da criança, e seu êxito ou fracasso é fator determinante para a vida escolar do indivíduo.

É importante ressaltar que a alfabetização é um processo que deve ser cuidadosamente mediado pelo professor nessa faixa etária, entretanto, é necessário considerar que o mesmo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, mas ainda na Educação Infantil ou mesmo em outros locais de convívio social da criança, onde se faz presente o uso da língua escrita.

As crianças, desde muito cedo, manifestam interesse pela leitura e escrita, assim, é papel da escola estimular este interesse em situações significativas. Além disso, é necessário um trabalho sistemático, que enfatize tanto aspectos funcionais e textuais, quanto aspectos gráficos da linguagem escrita e do sistema alfabético de representação (BRASIL, 2004). Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) orientem que a alfabetização e o letramento ocorram nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, a Base Nacional Curricular Comum (2017) determina que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela (a criança) se alfabetize”.

Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BRASIL, 2017, p.87).

De acordo com a BNCC (2017), nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve-se investir na construção do conhecimento das relações fonográfêmicas, ou seja, deve-se levar a criança a compreender a correspondência entre sons (fonemas) e letras (grafemas). Este conhecimento deverá ser complementado, de acordo com o documento, com a ortografização, ou seja, com as regras e normatizações da escrita, no decorrer dos anos seguintes (BRASIL, 2017). A grande preocupação nesse sentido, para além da realidade de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental e da exigência de estarem alfabetizadas até o final do segundo ano, está na interpretação dos professores e em como estão sendo, de fato, realizadas suas práticas em sala de aula, diante das novas determinações.

Conforme observam Saveli e Tenreiro (2011), as políticas públicas são definidas pelas esferas federal, estadual e municipal, mas sua implementação efetiva ocorre pelos profissionais da educação nas escolas. Portanto, quando uma política não é bem entendida, compreendida e estudada pelos agentes da educação, dificilmente será bem-sucedida. Sob este ponto de vista, mais relevante do que qualquer outro fator é a forma como a lei se concretiza no cotidiano de tantas escolas espalhadas por todo o Brasil, sobretudo nas socialmente marginalizadas.

É preciso garantir que todas as crianças, ao ingressarem no primeiro ano, tenham acesso a uma escola adequada às suas necessidades, “uma escola diferente, não mais aquela da recitação, de horas a fio numa desconfortável carteira, de compartimentação dos saberes, de infindáveis aulas expositivas e extensos exercícios mimeografados (ou no livro) de memorização” (GUILHERME, 2009, p.21).

Esse propósito somente será alcançado quando a dinâmica que envolve o cotidiano de crianças e professores ocupar posição central na elaboração de políticas públicas, pois, “quando isto puder ser efetivado, a questão que se refere à idade de ingresso, seis anos incompletos ou completos no início do ano letivo, certamente se tornará um elemento secundário” (GORNI, MAIESKI E MACHADO, 2012, p.20).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ingresso obrigatório da criança no Ensino Fundamental deve primar pelo trabalho pedagógico de qualidade, que supõe planejamento e ações que garantam o atendimento de todas as suas necessidades e contribuam para o seu desenvolvimento intelectual, mas também físico, psíquico e social. Moreno e Paschoal (2009) afirmam:

Defendemos, portanto, uma educação que, em primeira instância, respeite os direitos da criança a um professor qualificado; a um espaço adequado, rico em estímulos, agradável aos olhos infantis; a um tempo bem planejado capaz de satisfazer suas necessidades; à construção de novos saberes; à descoberta do mundo a sua volta; a brincar e ser feliz nesta fase da vida que merece toda a nossa atenção: a infância (MORENO; PASCHOAL, 2009, p. 41).

Considera-se que, não obstante as iniciativas dos órgãos governamentais, bem como os esforços das instituições e de todos os efetivamente envolvidos nesse processo, existe ainda um longo caminho a ser percorrido na conquista da democratização do acesso à educação, especialmente em se tratando de crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Por esse motivo, acredita-se que, além da garantia de acesso, é essencial um sério trabalho a fim de se assegurar condições de permanência e aprendizagem qualificada para todas as crianças de zero a dez anos de idade. Isso porque, apenas três anos após a determinação de obrigatoriedade de matrícula para crianças de seis anos de idade, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina o ensino obrigatório desde a pré-escola até o ensino médio, conforme subseção a seguir.

2.1.2 Pré-escola obrigatória: entre o dever e o direito à Educação Infantil

Após a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, a Lei nº 12.796, de 2013, alterou a LDB 9.394/1996 em seu artigo 4º, inciso I, determinando que o “dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. De acordo com artigo 6º dessa lei,

“é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013).

A Lei nº 12.796/2013 também determina que a carga horária anual da pré-escola seja de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos, sendo a obrigatoriedade de frequência mínima de 60% do total de horas. Para tanto, recomenda: o dever do poder público em zelar, junto com os pais, pela frequência da criança à escola; e a necessidade de expedição, pela instituição de ensino, de documento que declare a frequência, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças o (BRASIL, 2013).

A imposição da lei, que determina a obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade, na pré-escola, pode significar um ganho, tendo em vista a universalização, porém representa também uma preocupação em relação à: dificuldade de acesso à educação de qualidade para todas as crianças de zero a cinco anos de idade; possível fragmentação da Educação Infantil entre creche e pré-escola; tendências de escolarização precoce; e atenção secundária à creche, entre outros fatores.

Ao tratar do acesso à educação de qualidade para todas as crianças, Breda (2016, p.11) reconhece que foram necessárias décadas, desde a aprovação da primeira lei em 1934, para que quase a totalidade da população tivesse acesso à educação obrigatória, quando essa ainda se referia apenas ao Ensino Fundamental com início aos sete anos de idade. A autora (BREDA, 2016, p.12) afirma que “dados estatísticos nos auxiliam a perceber que ao longo do tempo houve desequilíbrio entre o que estava posto na lei sobre a obrigatoriedade do ensino e a inserção das crianças na escola”.

De acordo com Breda (2016, p. 13), nas últimas décadas do século XX, o Brasil ainda não havia alcançado a meta de totalidade das crianças matriculadas no ensino obrigatório, pois crianças matriculadas “entre cinco e nove anos de idade eram de 44% em 1980, 62% em 1990 e 85% em 2000”. Mediante tais dados, a autora considera que a prescrição legal não garantiu que as crianças tivessem acesso à escola. Fica evidente que muitas crianças, embora amparadas pela lei, ainda não têm acesso ao ensino obrigatório.

Fernandes (2016, p. 57) questiona se a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola é “obrigação dos pais ou dever do Estado, já que a situação da Educação Infantil não está ligada ao problema de falta de demanda, mas de oferta”, referindo-se às frequentes filas de pais à espera de vagas em instituições. Este questionamento da autora evidencia a relação paradoxal entre a obrigação de matricular as crianças, por parte dos pais e responsáveis, e a falta de vagas, por parte do poder público.

Para Fernandes (2016), o termo obrigatoriedade, expresso em lei, não pode ser entendido como universalização enquanto não for garantido o acesso à educação com qualidade e equidade para todas as crianças. Nesse sentido, não haveria necessidade de obrigatoriedade de frequência se pensarmos na educação como um direito das crianças.

Flores e Albuquerque (2016) ressaltam que, a partir da obrigatoriedade, a demanda de crianças em idade pré-escolar aumentou significativamente, assim, houve a necessidade de:

Criação de novas turmas em salas de aula ociosas em escolas que antes atendiam exclusivamente o Ensino Fundamental, ocupadas sem as devidas adaptações; o travamento na expansão da oferta de vagas para a faixa etária de até três anos, cujo direito se sustenta independente de seu caráter não obrigatório; a intensificação da prática de conveniamento e/ou compra de vagas junto a instituições privadas, muitas destas sem o cumprimento ao conjunto de exigências presentes nas normativas dos respectivos sistemas de ensino; ou, ainda, a redução do atendimento em tempo integral para as turmas de crianças de quatro e cinco anos, cerceando o direito das famílias ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas garantido constitucionalmente e ferindo a prioridade da criança no conjunto das políticas sociais (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016, p.89).

Conforme Flores e Albuquerque (2016), constata-se, em diversos municípios, que, na tentativa de cumprir expressamente a lei, são negligenciados aspectos primordiais relacionados à educação de qualidade e, entre eles, está a disponibilização de um espaço adequado às necessidades educacionais das crianças de quatro e cinco anos de idade. Por outro lado, a creche, ao ser excluída na EC 59/2009, tende a ser secundarizada no que se refere a políticas públicas, investimentos e acesso a vagas, o que pode incorrer em atendimento assistencial, enquanto que a pré-escola pode ser entendida

como antecipação da escola, descaracterizando, assim, a identidade da etapa Educação Infantil, que compreende o atendimento à criança de zero a cinco anos, como um todo. De acordo com Breda (2016):

Se, por um lado as crianças da Educação Infantil de quatro e cinco anos de idade podem perder oportunidades educacionais que somente a Educação infantil proporciona, caso a obrigatoriedade traga consigo práticas antecipatórias do ensino fundamental, por outro, as crianças mais novas, do zero aos três anos, podem perder ainda mais oportunidades de acesso (BREDA, 2016, p.18).

É importante ressaltar que a LDB 9394/96, ao instituir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconheceu o direito à educação também para as crianças de zero a três anos de idade. Por isso, Breda (2016, p.19) pressupõe que, com a obrigatoriedade, “a ampliação do acesso focará, pelo menos num primeiro momento, a pré-escola em detrimento da creche, e, a resposta aos problemas de oferta de vagas para as crianças de zero a três anos de idade poderá ser postergado”. Assim, é urgente pensar na creche enquanto direito de todas as crianças, tanto no que se refere ao acesso, quanto a um trabalho pedagógico qualificado.

No que tange, especificamente, à pré-escola, o deslocamento de grupos de crianças de quatro e cinco anos para espaços de escolas de Ensino Fundamental inclui o risco de desrespeito às especificidades da criança desta faixa etária. Além disso, a ênfase na escolarização pode trazer à criança prejuízos em relação a aprendizagens importantes e específicas da Educação Infantil. Nesse sentido, segundo Paschoal (2018):

No plano pedagógico, a excessiva escolarização da criança, evidenciada pela organização tradicional dos espaços, por atividades e equipamentos pouco adequados à faixa etária, incluindo, o uso de carteiras próprias para crianças maiores, enfileiradas como no ensino regular, além de não respeitar as especificidades da criança, fragmenta a Educação Infantil, que passa a se assemelhar ao ensino fundamental, sobretudo no que tange à organização do tempo, do espaço e da proposta pedagógica (PASCHOAL, 2018, p.775).

De acordo com Paschoal (2018), a Educação Infantil deve assegurar um ambiente pautado nas necessidades da criança, tanto na creche, quanto na pré-escola. Assim, não se deve escolarizar crianças aos

quatro anos de idade, nem submeter as de zero a três anos a serviços de assistência, ou de pouca qualidade, com profissionais menos qualificados.

No que se refere à escolarização na pré-escola, Pinazza e Santos (2016) consideram importante que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, trabalhe de modo articulado e integrado com os objetivos da etapa seguinte, no entanto, ressaltam que “isso não pode significar que os processos educativos de creches e, particularmente, de pré-escolas estejam condicionados a práticas antecipatórias, que firam direitos fundamentais assegurados, por lei, às crianças de 0 a 5/6 anos” (PINAZZA, SANTOS, 2016, p.40).

Disponibilizar à criança uma escolarização precoce significa negar-lhe o direito de viver sua infância e de aprender conforme as especificidades de sua faixa etária. Desse modo, ao se conceber a pré-escola, não se pode ter em mente apenas o “tempo escolar futuro, sem que se incorra no erro de subtrair das crianças a possibilidade de experiências próprias de seu tempo presente” (PINAZZA; SANTOS 2016, p.39). A criança, entendida como sujeito de direitos desde o nascimento, deve ser respeitada enquanto cidadã e atendida em suas necessidades reais, visto que ela deve ser contemplada enquanto alguém que é, e não como um vir a ser.

Sobre essa questão, Farenzena (2010) argumenta que a justificativa que fundamentou a decisão pela obrigatoriedade da pré-escola foi a ideia de que, desse modo, as crianças estariam mais preparadas para o Ensino Fundamental, o que impactaria, positivamente, o desenvolvimento das etapas posteriores. Tal dedução deve-se ao depoimento do Ministro da Educação, na época, Fernando Haddad, que, em audiência pública relacionou a falta de acesso à pré-escola ao insucesso da criança no Ensino Fundamental.

Desse modo, é evidente o retorno da educação compensatória, presente nas políticas anteriores à aprovação da LDB de 1996, por esse motivo Pinazza e Santos (2016) vislumbram a pré-escola obrigatória como um desconcertante *déjà vu*. As autoras consideram que a aprovação da EC 59/2009 desencadeou uma cisão na Educação Infantil, entre creche e pré-escola, além da adoção de práticas de antecipação da escola de Ensino

Fundamental, expondo as crianças a ações indesejáveis. Nesse sentido, as autoras ponderam que “a obrigatoriedade pode levar as crianças de 4 e 5 anos, da pré-escola a uma experiência pedagógica já vivida em tempos passados” (PINAZZA; SANTOS, 2016, p.23).

Desse modo, é fundamental não se perder de vista as conquistas e os avanços na história da Educação Infantil nos últimos trinta anos, já que, para Flores e Albuquerque (2016, p.105), “a fragilidade na concepção de Educação Infantil, a despeito dos documentos legais que afirmam este direito, pode ser o elemento principal que devemos enfrentar, com a proposição de situações promotoras da reflexão e estudo”.

Flores e Albuquerque (2016) destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) como importante diretriz para a centralização da criança no processo educativo, entretanto, ressaltam que há um longo percurso ainda para que a proposta desse documento seja realmente concretizada no cotidiano das escolas, o que passa “pela imperiosa implementação de políticas permanentes visando à formação continuada dos profissionais, de forma a nutrir de maneira constante o currículo em ação” (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016, p.105).

Apesar dos avanços e retrocessos das determinações legais sobre a obrigatoriedade do ensino no Brasil, fica evidente que a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade pode representar um avanço, sobretudo em relação à universalização da pré-escola e ao acesso das crianças a oportunidades de aprendizagens importantes para essa etapa de seu desenvolvimento. Entretanto, é preciso avaliar meios para que a proposição da lei seja devidamente efetivada no cotidiano das escolas infantis.

Teixeira e Araújo (2016) enfatizam que não cabe mais questionar a pertinência da lei que obriga a matrícula de crianças de quatro anos na Educação Infantil, pois o desafio, agora, é buscar formas de universalizar essa primeira etapa da Educação Básica. Segundo as autoras (TEIXEIRA, ARAÚJO, 2016, p.113), entretanto, “precisamos ter muito cuidado ao discutir o cumprimento da meta de universalizar a pré-escola, para não correremos o risco de reduzir tal desafio ao desafio de criação de vagas, sem a qualidade necessária”.

Nesse sentido, é necessário que se priorize uma adequada expansão de vagas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, de modo que todas as crianças, desde seu nascimento, possam ter acesso à educação. Assim, a defesa da universalização passa pelo cumprimento da legislação, assegurada desde a promulgação da Constituição de 1988, mas deve visar, também, ao oferecimento de um trabalho de qualidade, conforme se apresenta na subseção a seguir.

2.2 O Trabalho pedagógico de qualidade na Educação Infantil

Discutir o trabalho pedagógico na Educação Infantil é tratar de um tema relativamente novo sob a ótica da história da educação no Brasil, pois, durante séculos, a educação de crianças pequenas esteve inteiramente sob responsabilidade da família. Estudos de Paschoal (2010) indicam que a primeira instituição brasileira de atendimento à infância, antes ainda da criação das creches, foi a roda dos expostos ou dos excluídos, nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro. A roda foi utilizada como meio para combater o abandono de bebês pela cidade e consistia em um aparato cilíndrico, fixado na porta das instituições de caridade, no qual as mães depositavam os bebês e aí os abandonavam sem se identificarem.

Conforme Oliveira (2002), antes mesmo da proclamação da República, surgiram algumas entidades dedicadas à assistência da criança, pois, com a abolição da escravatura no Brasil, os filhos dos escravos já não assumiriam mais o destino de seus pais, assim, houve um aumento significativo de abandono de crianças no país. Como forma de amenizar esse problema da infância, foram criadas creches, asilos e internatos destinados a cuidar de crianças pobres. A autora identifica, nessas iniciativas, a “presença de um discurso de medicalização a respeito da assistência aos infantes, o que atribuía à família a culpa pela situação de seus filhos” (OLIVEIRA, 2002, p.92).

Assim, as primeiras instituições de atendimento à criança, no Brasil, foram iniciativas filantrópicas e caritativas, motivadas pela preocupação com a mortalidade infantil, a pobreza e a desnutrição, com o “intuito de auxiliar

as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (PASCHOAL e MACHADO, 2009 p.82). Nessa proposta, o serviço prestado era de caráter estritamente assistencialista, pois as instituições se preocupavam em oferecer às crianças, especificamente às de classes menos favorecidas, os cuidados básicos referentes à higiene, saúde, alimentação e segurança, muitas vezes, substituindo a função da família.

Paschoal e Machado (2009) apontam que, com o fenômeno da industrialização e a inclusão da mulher no mercado de trabalho, essa concepção inicial sofreu mudanças, uma vez que os movimentos operários passaram a pleitear locais de atendimento e cuidado para seus filhos. Os movimentos feministas também tiveram importante papel na ampliação do atendimento à criança em instituições públicas.

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos, na década de sessenta, como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.84).

Segundo Fernandes (2016, p. 49), a educação compensatória era uma concepção de educação que entendia que “a pré-escola traria melhor desempenho na escola de 1º grau, não por sua proposta de desenvolvimento integral das crianças, mas por compensar as carências culturais e físicas das crianças pobres”. Nessa concepção, a estimulação precoce e a preparação para a alfabetização das crianças eram consideradas como formas de se superar o fracasso educacional no país e contribuir para uma mudança no sistema educacional e até econômico do Brasil (FERNANDES, 2016).

Sobre isso, Pinazza e Santos (2016, p.34) esclarecem que, na década de 1970, “a educação pré-escolar era pensada no âmbito das políticas sociais, constituindo-se num dos elementos considerados como necessários à diminuição das injustiças e carência da população”. Entretanto, as autoras consideram falaciosa a ideia de que a privação cultural e o pouco êxito da escola de então pudessem ser superados pelo papel compensatório e preparatório conferido à Educação Infantil.

Contudo, esse cenário começa a ser alterado na década de 1980, quando se inicia um movimento da sociedade com o objetivo de regulamentar o direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento. Nessa perspectiva, o olhar até então direcionado ao direito da mulher e a questões sociais ou econômicas, desloca-se para a criança como sujeito de direitos, conforme explicam Paschoal e Machado (2009):

[...] diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, possibilitou caminhos para a organização do sistema educacional brasileiro, por meio de leis e políticas, e a distribuição de responsabilidades entre os níveis de governo Federal, Estaduais e Municipais. No artigo 208, inciso IV, a Carta Constituinte determina o dever do Estado em oferecer educação mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas para todas as crianças, independentemente de sua condição social e econômica (BRASIL, 1988). Dessa maneira, essa lei reconhece a criança como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação desde o nascimento.

Nesse sentido, essa lei é considerada um grande avanço da legislação e um marco importante na história da Educação Infantil, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “a partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas” (BRASIL, 2013, p. 81).

Em consonância com a Constituição Federal (1988), no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 inseriu as crianças e os adolescentes no mundo dos direitos humanos e destacou que ambos gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Para tanto, cabe à sociedade possibilitar-lhes o acesso a oportunidades e

facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

Além da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, o que viabilizou que esta passasse a integrar a política nacional de educação, superando o cunho assistencial até então presente nessas instituições. Em seu artigo 29, a LDB (1996) afirma que a finalidade principal da Educação Infantil é “promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (BRASIL, 1996).

No artigo 30, a LDB (1996) utiliza a nomenclatura “creche” e “pré-escola” apenas para designar a faixa etária das crianças, já que determina que a Educação Infantil “será oferecida em creches ou equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade” (BRASIL, 1996). O artigo 31 estabelece que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

No que se refere à formação de professores, a LDB (1996), em seu artigo 62, esclarece que, para atuar na Educação Básica, a formação exigida deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Pelo exposto, verifica-se que as leis avançaram a partir da década de noventa, sobretudo no que diz respeito à educação e aos direitos da criança na sociedade. Assim, as escolas infantis, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade do setor educacional e, a partir de então, pode-se falar de um trabalho pedagógico, visto que essas instituições se consolidaram como espaços de formação que

integram os cuidados e a educação nos momentos que envolvem a rotina na instituição.

O documento Política Nacional de Educação Infantil (2006), publicado pelo MEC, indica a indissociabilidade entre o cuidado e a educação, no trabalho pedagógico, como uma de suas diretrizes, pois, historicamente, a dicotomia entre esses aspectos foi um embate enfrentado pelas instituições de Educação Infantil.

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.9).

Além disso, esse modelo fragmentado de atendimento à infância foi marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças, uma vez que as mais pobres recebiam atendimento assistencial, enquanto que para as de classes abastadas se oferecia o modelo de educação escolar. Nessa concepção, se compreendia “o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2013, p.81).

Entretanto, em um novo entendimento sobre educação na infância, a associação entre cuidados e educação torna-se norma determinante para um trabalho pedagógico de qualidade, pois considera a criança em sua integralidade. Sobre essa questão, Bujes (2001) afirma que:

Ao considerarmos que a Educação Infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos). Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos, quem perde é a criança (BUJES, 2001, p.17).

Sob esse ponto de vista, as atividades desenvolvidas no cotidiano das instituições, sejam elas de jogos, brincadeiras, música, arte, ou relacionadas à higiene, alimentação e descanso, devem ser igualmente valorizadas, planejadas e cuidadosamente desenvolvidas pelos professores, nas rotinas das crianças. Nesse sentido, Assis (2006, p. 99) afirma que “cuidar é parte integrante do fazer docente na Educação Infantil e não a parte menos nobre ou mal necessário desse fazer, executado como um favor ou uma caridade que a professora presta à criança”.

Na percepção de Assis (2006), o cuidado é tão importante quanto a educação, e ambas as ações são inerentes ao trabalho do professor de Educação Infantil. A autora acentua, ainda, que é necessário superar a ideia de que educar significa reproduzir práticas próprias do Ensino Fundamental, colocando-se, no plano principal, também as atividades relacionadas ao cuidado e às brincadeiras, a fim de promover o desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Ao corroborar esse entendimento, Angotti (2006) enfatiza a importância da superação dos antigos conceitos e de se considerar a infância enquanto etapa singular da vida do ser humano, que deve ser respeitada. A autora (ANGOTTI, 2006, p.19) defende a prática de “um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais, desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade”.

Pasqualini e Martins (2008, p. 77) consideram “que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica”. As autoras (PASQUALINI; MARTINS, 2008) chamam a atenção para o risco de que o cuidar e o educar, quando não compreendidos, se tornem mero slogan que pouco contribua para o avanço das especificidades dessa faixa etária.

Pensar em identidade para a Educação Infantil, segundo Pasqualini e Martins (2008), inclui pensar em: atividades específicas; finalidades que sustentam a ação; condições físicas; e relações das atividades realizadas na instituição de Educação Infantil com as de outras instituições sociais. Fica evidente, que “é preciso, portanto, *qualificar* o cuidar e o educar.

Trata-se de esclarecer *como e para que* educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar” (PASQUALINI E MARTINS, 2008, p. 79).

Em uma proposta que integra cuidado e educação é indiscutível a importância do respeito à criança e às suas necessidades, o que, para além dos cuidados físicos, manifesta-se por meio de: afeto; atenção; estímulos para o seu desenvolvimento; espaços adequados para as diferentes formas de expressão; propostas lúdicas; organização do tempo; e interações entre as crianças e entre crianças e adultos.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e constroem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. 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).

Para tal organização e no intuito de se pensar um trabalho pedagógico que garanta a qualidade como aspecto primordial ao atendimento das crianças, além da integração do cuidado e educação, é de fundamental importância que as instituições de Educação Infantil se apoiem em aspectos como: uma proposta pedagógica e curricular como plano orientador; rotina planejada e que integre cuidados e educação; estrutura física, materiais e equipamentos adequados; interação entre família e escola como instituições complementares; e profissionais qualificados.

Ao se tratar da proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil, é indispensável recorrer às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que esclarecem que a proposta pedagógica “é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas” (BRASIL, 2013, p.85).

Tal projeto deve prever e garantir que sejam cumpridos os direitos da criança no que se refere a experiências, aprendizagens, cuidados, proteção, dignidade, saúde e respeito, motivando-a a construir seus próprios

conhecimentos e a se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, de modo que possa ampliar suas possibilidades de ação no mundo e viver plenamente sua infância (BRASIL, 2013).

No que se refere ao currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) o definem como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p.86). Tais práticas, que devem ser constantemente planejadas e avaliadas pela equipe pedagógica, devem proporcionar às crianças condições de brincar, movimentar-se, expressar-se, imaginar e ampliar conhecimentos a respeito de si mesmas, da natureza e da cultura.

Sobre essa questão, Bujes (2001, p.20) considera que quaisquer que sejam as “ações, formas de expressão, de manifestação do gosto, da sensibilidade são marcadas pelo que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas; tudo isso constitui experiência curricular”. Nessa direção, o currículo deve considerar espaços e tempos para a realização de ações educativas e intencionais que propiciem interação entre crianças/crianças e crianças/adultos, de forma articulada e organizada, em uma rotina que viabilize a concretização da proposta curricular.

A Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (2017), em consonância com as DCNEI (2010), indica como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, nessa etapa da educação, as interações e as brincadeiras, e afirma que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35). Além disso, especifica seis ações que propiciam aprendizagem e desenvolvimento, nas quais a criança desempenha um papel ativo de descoberta e construção de significados sobre si e sobre o mundo, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O mesmo documento, com o intuito de propiciar a aprendizagem por meio de interações e brincadeiras, bem como de assegurar os direitos de aprendizagem, organiza-se em cinco campos de experiência: O

eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons e cores; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Para cada eixo, define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento “organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017).

Assim, as ações a serem propostas para o trabalho com as crianças, por estas lhes proporcionarem vivência de experiências, necessitam de uma organização no cotidiano da Educação Infantil, o que constitui outro fator relevante para o trabalho pedagógico. Pode-se considerar que a rotina constitui “importante componente curricular da Educação Infantil, numa estrutura organizacional que define e delimita o desenvolvimento do projeto pedagógico” (SERRÃO, 2003, p.30).

Desse modo, é fundamental que a rotina seja entendida como ação docente, intencionalmente, pedagógica, que educa, acolhe, cuida, ouve, observa e intervém. Essa organização da rotina no cotidiano escolar deve considerar: o tempo e os espaços para cada atividade, as necessidades biológicas das crianças, as diferentes experiências por elas realizadas, os ritmos e as aprendizagens individuais.

Nessa direção, a Base Nacional Curricular Comum (2017) alerta para o fato de que a criança se apropria do conhecimento sistematizado não como resultado de um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, mas por meio da intencionalidade educativa embutida nas práticas pedagógicas.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 36).

Barbosa (2009, p.39) corrobora esse conceito de rotina intencional ao caracterizá-la como “elemento integrante das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e

reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano”. A autora afirma, ainda, que a organização proporciona segurança para as crianças, pois possibilita a antecipação de situações, além de permitir a internalização da noção de espaço e de tempo: “de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida e de tempo, por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal” (BARBOSA, 2009, p.45).

A rotina contribui para o desenvolvimento da autonomia e possibilita experiências diversas, mas, para tal, precisa garantir “continuidade e inovação, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e de desafio e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos” (BRASIL, 2013, p.91).

Serrão (2003, p.29) propõe a participação das crianças na organização da rotina, pois, segundo ela, é comum, no trabalho com as crianças, deixarmos “de criar situações e de prever momentos durante os quais as crianças sejam convidadas a tomar decisões, a dar sugestões, a buscar soluções para problemas e a fazer sozinhas aquilo que já são capazes”. Essa oportunidade de participação da criança, conforme a autora, vai de encontro com a defesa de uma escola que vê, na autonomia, sua razão de ser.

Uma proposta qualificada de trabalho pedagógico supõe, também, uma estrutura física, ou seja, um espaço adequado, que atenda às necessidades das crianças. O espaço deve ser tanto “limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil, quanto acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor” (BRASIL, 2013, p. 91). Tal recomendação inclui espaços internos, com mobiliário, materiais e brinquedos, bem como externos, com parques, pátios e área verde.

Os espaços, bem como o mobiliário, os materiais, os brinquedos e os equipamentos devem ser projetados, dispostos e ordenados de modo a: favorecer experiências; ampliar os conhecimentos; desafiar a curiosidade e a imaginação; proporcionar conforto e aconchego; e possibilitar movimentos e interação às crianças. Da mesma forma, é necessário que o espaço proporcione segurança e preservação da saúde (BRASIL, 2006, p.42-43).

A Educação Infantil, como espaço de complementação da ação da família, previsto na LDB (1996), abarca outro fator significativo para o trabalho pedagógico e para o desenvolvimento integral da criança: a interação com a família. Conforme a BNCC (2017, p.34), o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais, pois potencializam aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Assim, é essencial que a instituição conheça, interaja e dialogue com as culturas plurais, ou seja, com a diversidade cultural das famílias e da comunidade. Para isso, podem ser oportunizados: momentos para um diálogo sobre o desenvolvimento da criança; encontros para a família participar da gestão do projeto pedagógico; comemorações; entre outras formas de interação.

Entretanto, é imprescindível que, nessa relação, os professores compreendam que, “embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes” (BRASIL, 2013, p.92), e que as famílias reconheçam e valorizem o trabalho do professor enquanto profissional de educação. Desse modo, é fundamental que ambos entendam a importância do papel complementar de suas atuações e da não fragmentação das práticas realizadas em uma e outra instância.

É nesse contexto que reside a importância de uma sólida formação inicial e de oportunidades de formação continuada e valorização profissional, já que estas devem assegurar ao professor as “condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades” (BRASIL, 2013, p.91).

Nesse sentido, é necessária a concretização de políticas públicas que favoreçam o reconhecimento e a valorização profissional dos professores de Educação Infantil diante da sociedade, e propiciem seu desenvolvimento e qualificação profissional. Desse modo, o professor deverá estar apto a desenvolver um trabalho de qualidade que respeite a infância e as especificidades dessa etapa educacional.

É importante ressaltar que, embora se constate que houve muitos avanços no que concerne ao trabalho pedagógico na Educação Infantil,

ainda há grandes lacunas entre o discurso impresso em leis e documentos oficiais e a realidade de muitas crianças, que ainda não têm contemplado o seu direito à educação. Assis (2006, p.90), ao se referir a essa realidade, afirma que “esse descompasso evidencia que muito ainda há por fazer para que as crianças sejam realmente reconhecidas como sujeitos de direito”.

Foram destacados, até aqui, alguns dos principais aspectos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, no entanto, é importante sublinhar a afirmação de Paschoal e Machado (2009), no que se refere à qualidade da educação para a infância:

É conveniente ressaltar que a qualidade tem muitas leituras e pode ser analisada sob diferentes perspectivas. O importante é que a educação de qualidade da criança pequena possa ser reconhecida não só no plano legislativo e nos documentos oficiais, mas pela sociedade como um todo. Afinal essa modalidade educacional é de responsabilidade pública e, como tal, deve prioritariamente ser assumida por todos; esse é o nosso maior desafio (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.92).

Nesse sentido, parafraseando Bujes (2001, p.21), pode-se afirmar que a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado de descoberta do mundo para as crianças, e tal incumbência “não é pouca coisa”, mas uma responsabilidade e um compromisso social. Desse modo, compete a cada pessoa que se dedica à função de pesquisar, refletir, organizar, facilitar e trabalhar para essa causa tão relevante, a decisão de se empenhar e assumir, cada dia, esse desafio, com responsabilidade e comprometimento.

O trabalho pedagógico, na Educação Infantil, precisa garantir ainda uma transição segura e tranquila da criança para a etapa educacional seguinte, o Ensino Fundamental. Isso não significa que sua função seja de preparar a criança para os anos subsequentes, mas de realizar um trabalho articulado a fim de evitar rupturas e fragmentações.

A BNCC (2017) orienta que o momento de transição da criança, da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, seja acompanhado com atenção, a fim de garantir a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (BRASIL, 2017, p.51).

O documento salienta, ainda, que deve haver equilíbrio entre mudanças e continuidades, e sugere afeto e acolhimento à criança, além de um trabalho que tenha como base o que a criança já é capaz de fazer, como forma de ajudá-la a superar os desafios dessa transição. Apresenta também a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência, como “elemento balizador e indicativo” dos objetivos alcançados na Educação Infantil, os quais serão ampliados e servirão como base para o aprofundamento das aprendizagens no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p.51).

Ao se analisar a legislação dos últimos trinta anos no que se refere ao direito da criança de zero a cinco anos à Educação Infantil, bem como os documentos oficiais e o crescente número de estudos de especialistas na área, fica evidente o avanço da educação no Brasil em relação ao reconhecimento da importância do trabalho pedagógico na Educação Infantil e à busca pela oferta de atendimento a todas as crianças em instituições educativas. Não obstante o progresso, constata-se, também, incoerências ainda presentes no dia a dia de algumas instituições, além da falta de acesso ao direito à educação por parte de inúmeras crianças das classes menos favorecidas da sociedade.

A Educação Infantil, enquanto instituição responsável pelo cuidado e educação de crianças de zero a cinco anos de idade, constitui um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, já que as experiências têm importância singular nessa faixa etária. Assim, é mister o empenho de todos, profissionais da educação, pesquisadores, órgãos governamentais e sociedade em geral, para que as conquistas, os conhecimentos e os reconhecimentos, referentes a essa etapa da educação básica, sejam implementadas no cotidiano das instituições, para todas as crianças brasileiras.

Dessa forma, o desafio é oportunizar uma educação de qualidade para todas as crianças, ou seja, um atendimento em ambiente adequado, com profissionais capacitados, com espaços e materiais apropriados, com propostas cuidadosamente planejadas, com cuidado e educação, com afeto, com brincadeiras e, principalmente, com respeito aos seus direitos como cidadãs.

2.3 A articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que apontam as pesquisas

As reflexões acerca da importância do trabalho pedagógico de qualidade na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental levam a considerar a articulação entre essas etapas, aspecto relevante a ser estudado e destacado nas práticas das instituições educativas. Nesse sentido, ressalta-se que as experiências vivenciadas pelas crianças, em uma etapa, e na outra, são diferentes, pois, do ponto de vista histórico, a sociedade em geral construiu a concepção de que, na Educação Infantil, a criança brinca, considerando ainda, em alguns casos, secundária a importância dessa atividade, e que, no Ensino Fundamental, ela aprende, negando a relação entre ambas as ações.

Entretanto, considera-se que o aspecto lúdico, ou a ausência dele, assim como a falta de conhecimento sobre as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, sobretudo no que diz respeito às diferentes linguagens da criança, constituem as principais questões de conflito na transição de um nível de ensino para o outro.

Ainda que no âmbito da educação esteja superada a ideia de oposição entre o brincar e o aprender, na prática há o entendimento de que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança torna-se aluno, pois a preocupação com a alfabetização e com conteúdos sistematizados perpassa o dia a dia das escolas, o que leva professores, gestores e pais a exigirem dela comportamentos e posturas diferentes das esperadas na Educação Infantil.

Além disso, na Educação Infantil, existe preocupação com a acolhida da criança, com o tempo destinado à adaptação, bem como o cuidado, o olhar atento do professor às suas produções, relações e expressões. Ao adentrar as portas do primeiro ano, automaticamente e de forma não intencional, supõe-se que a criança já superou todos os impasses de sua relação com a escola, assim, são ignoradas as grandes mudanças pelas quais ela passa nesse processo de transição de um nível de ensino para o outro.

Sobre essa questão, Nogueira e Vieira (2013) destacam que as diferenças, em termos de trabalho pedagógico, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, são bastante significativas, sobretudo no que diz respeito à organização do tempo, do espaço e das metodologias. Entretanto, o que é comum, em ambos os níveis de ensino, e deve ser valorizada na escola, é a experiência que as crianças vivenciam nas interações que estabelecem com os pares.

Moreno e Paschoal (2009, p.43) explicam que o perfil da criança de seis anos que ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental se caracteriza pela “imaginação, curiosidade, movimento e desejo de aprender, aliados à forma privilegiada de conhecer o mundo por meio, principalmente, do brincar”. Assim, a proposta para o atendimento de crianças dessa faixa etária deve ser coerente com as particularidades que lhe são características e deve prever ações que estimulem seu pleno desenvolvimento.

Dessa maneira, o trabalho pedagógico na educação das crianças de seis anos deve respeitá-las quanto a seus direitos e especificidades, isto é, a essência lúdica; a constante curiosidade; o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social; a dependência e/ou necessidade de ajuda no cuidado com o corpo, com a alimentação, os pertences etc. A organização desse trabalho deverá favorecer a vivência e a experimentação; o ensino globalizado; a participação ativa da criança; a magia; a ludicidade; o movimento; o afeto; a autonomia e a criatividade infantil (MORENO; PASCHOAL 2009 p.46)

Para tanto, considera-se necessário que todos os profissionais envolvidos no processo de transição das crianças, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o que inclui gestores, professores e familiares dos educandos, estejam atentos, dispostos e preparados para tal, de modo que busquem proporcionar espaços, materiais e ambientes adequados à idade, bem como, promover adaptações à proposta pedagógica que assegurem o respeito à infância e às necessidades próprias do desenvolvimento das mesmas.

Moreno e Paschoal (2009, p.47) reconhecem que a “a atuação do professor depende do conhecimento que possui acerca dos pequenos, visto que a relação entre adulto e criança “desenha” o fazer pedagógico na

instituição educacional”. Acredita-se, assim, que a formação inicial e continuada dos professores contribui para a melhoria das práticas no contexto escolar, pois não se admite mais a reprodução de ações espontaneístas ou de escolarização precoce, porque a Educação Infantil constitui espaço de complementação da educação da família e, ao mesmo tempo, se articula com o Ensino Fundamental, por meio de uma educação de qualidade.

Devido à relevância desta temática para a garantia de uma educação de melhor qualidade para as crianças de zero a dez anos de idade, considera-se importante conhecer estudos sobre a educação da criança em espaços coletivos, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, e sobre os processos formativos de professores, sobretudo no que tange à articulação entre ambos os níveis. Isso porque se faz necessária a concretização de práticas mais humanizadoras, que promovam o desenvolvimento integral da criança, sobretudo na transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Com o intuito de investigar a articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da formação em contexto de professores, foi realizada uma busca na base de dados da plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na busca pelos estudos, foram utilizadas as palavras-chave: “transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental”, uma vez que não foram encontradas referências a partir da palavra ‘articulação’ ou da expressão ‘formação em contexto’ (formação em serviço).

A partir do quadriênio 2014-2017, obteve-se o número de dezenove trabalhos, sendo: três Teses de Doutorado e dezesseis Dissertações de Mestrado. Dentre estas, seis foram realizadas no ano 2014; seis, no ano de 2015; quatro, no ano 2016; e três, no ano 2017. As pesquisas abordam a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enfatizando diferentes perspectivas, ora sob o olhar do professor, ora sob o ponto de vista da criança ou dos gestores. As pesquisas, abaixo descritas, estão elencadas em ordem cronológica.

A Tese de Doutorado intitulada: “A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de

frequência”, defendida no ano de 2014, teve como objetivo investigar os significados da pré-escola nas narrativas dos supervisores da Secretaria Municipal de Educação, da equipe diretiva de escolas, de professores, crianças e famílias. O trabalho investigou a concepção de transição para o ensino fundamental e a identidade da pré-escola, diante da obrigatoriedade de frequência. Em sua pesquisa, Fernandes (2014) busca conhecer o relato de todos os envolvidos no processo, suas ações, seus pensamentos e suas concepções, a fim de compreender o que fazem e pensam em relação à educação das crianças pequenas.

Dias (2014), em sua Dissertação de Mestrado: “Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?”, se propõe a investigar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a perspectiva das crianças. Para isso, acompanhou, no primeiro ano da pesquisa, um grupo de crianças no último ano da Educação Infantil, e, no ano seguinte, o mesmo grupo, no início do primeiro ano do Ensino Fundamental. Em sua análise, a autora percebe que os brinquedos e as brincadeiras são valorizados na Educação Infantil, porém, no Ensino Fundamental, valoriza-se mais as práticas voltadas para a leitura e a escrita. Pela visão das crianças, ficou evidente que estas consideram importante estar na escola, pois, para elas, isto significa “ser grande”, o que fomenta o desejo de estarem ali.

Em sua conclusão, Dias (2014) enfatiza que, no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, existem grandes rupturas, especialmente no que se refere às brincadeiras e às demais linguagens próprias da infância, pois estas são suprimidas pela ênfase na aquisição da linguagem escrita. A pesquisadora constatou a necessidade de desenvolver articulação entre as duas primeiras etapas da educação básica, por meio de ações que privilegiem a infância, a criança e suas múltiplas linguagens. Além disso, destacou a importância de se dar especial atenção para a formação inicial e continuada dos professores.

“E, agora eu vou pra onde? A transição da educação infantil para o ensino fundamental na rede de Mesquita RJ, em jogo currículo e avaliação” é o título da Dissertação de Mestrado realizada por Dutra (2014), na

qual analisa os processos e as práticas pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como base a relação do currículo com os relatórios descritivos. A autora destaca a necessidade da construção de uma proposta curricular com sentido e uma avaliação descritiva que contribua para a construção de novos caminhos para a prática docente. No que se refere à transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, Dutra propõe, ainda, uma hibridização das práticas, a fim de garantir continuidades e entrecruzamentos.

Sobre a importância de uma proposta curricular que contemple a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Ribeiro (2014) desenvolveu sua Dissertação de Mestrado sob o título: “Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental”. Nesta pesquisa, a autora aponta falta de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e considera urgente uma reflexão para a superação desse contexto, assim, busca propostas que favoreçam a percepção da criança em sua totalidade, ou seja, como alguém que brinca e também aprende.

A Dissertação de Mestrado: “Educação Infantil - Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar”, de Drummond (2014), analisa as articulações/mediações/negociações firmadas nos espaços onde são produzidos os sentidos para a construção do currículo, por meio da observação e compreensão da Coordenação Pedagógica como instância de articulação/mediação/negociação.

Nesse sentido, a autora procura romper com a ideia de Coordenação Pedagógica como função administrativa, que representa as políticas governamentais, e a coloca como responsável pela ação de articulação, por meio de mediação e negociação, no processo de construção dos textos na escola. Essa pesquisa aborda, ainda, questões relativas à infância, à escolarização e à ludicidade, no processo de negociação de produção de políticas curriculares no contexto da prática.

Zambelli (2014) também desenvolveu um estudo sobre essa transição, mas sob o enfoque da ludicidade. Sua pesquisa intitula-se: “O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino

fundamental”. Essa Dissertação de Mestrado faz uma análise da ruptura da ludicidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Seu objetivo é refletir sobre as atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas e sua contribuição para a aprendizagem nessa fase escolar, considerando a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e suas particularidades distintas.

No ano de 2015, Espiridião (2015) investigou a transição de um grupo de crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental e destacou a importância do lúdico nessas duas etapas da educação. Em sua Dissertação de Mestrado: “A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal”, a autora destaca que as práticas educativas, na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, são centradas na alfabetização e no letramento, reduzindo os períodos de tempo destinados ao brincar.

Como resultado da pesquisa, Espiridião (2015) enfatizou que a prática cotidiana é pouco flexível e controlada pelo adulto, desse modo, conclui que há uma ruptura na transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, evidenciou a necessidade de uma maior valorização do brincar na articulação entre os dois níveis de ensino, de modo que as vozes das crianças sejam reconhecidas pelo adulto.

Nesse mesmo ano, Barboza (2015) defendeu sua Dissertação de Mestrado denominada: “Agora, acabou a brincadeira! – A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos”, na qual investigou a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a perspectiva dos coordenadores pedagógicos. A autora considera que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos trouxe novos desafios para a inserção da criança de seis anos nessa etapa de ensino, e destaca a preocupação com a transição entre as etapas, especialmente pelo fato de que a ênfase em preparar as crianças da pré-escola para o 1º ano leva a uma escolarização precoce. Em seu estudo, a pesquisadora apresenta, ainda, possibilidades de diálogo em um espaço compartilhado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

“Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental” é o título da Dissertação de Mestrado de Lano (2015), que procura compreender o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por meio das práticas produzidas nas aulas de educação física. Em seu trabalho, o autor procura demonstrar como as práticas produzidas no cotidiano do processo de transição revelam as diferentes concepções internalizadas pelos praticantes, bem como, busca compreender como as práticas das crianças com seis anos produzem sentidos sobre seu processo de escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sobretudo em relação às ações produzidas na educação física.

Ramos (2015), em sua Tese de Doutorado: “Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, constatou que, ao se expressarem, as crianças de 5 a 7 anos de idade apresentaram desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que as atividades ligadas ao brincar foram pouco destacadas pelos adultos participantes da pesquisa, que valorizaram o aprender a ler, escrever e respeitar normas de conduta. As crianças, por sua vez, expressaram aspectos de continuidade, embora, para a autora, tenha havido mais rupturas do que alinhamentos nesse contexto.

Com o objetivo de analisar como e quando o brincar está presente na vivência escolar de crianças de 5 e 6 anos de idade que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental, Medeiros (2015) problematizou as expectativas e in(compreensões) por parte dos professores e das crianças, em sua pesquisa: “O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in)compreensões e ausências”. Nesse estudo, Medeiros (2015) aponta contradições entre o discurso dos profissionais, que valorizam o brincar e reconhecem sua importância na infância, e o que foi observado na prática com as crianças.

Nessa Dissertação de Mestrado, a pesquisadora destaca que: as atividades observadas não contemplam o brincar e os materiais e os espaços não são adequados para tal. Além disso, de modo geral, constatou

que a brincadeira está atrelada à ideia de passatempo e condicionada ao bom comportamento dos alunos. Em suas conclusões, reafirma a necessidade de que as práticas com as crianças de cinco e seis anos sejam consideradas com base nos princípios da ludicidade, pois estes propiciam ganhos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, em múltiplos aspectos.

Fernandes (2015) investigou as narrativas das crianças em uma roda de conversa sobre suas experiências na vida escolar, na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa análise, ficou evidente que as crianças percebem as singularidades de cada nível de ensino, uma vez que identificaram as atividades lúdicas como características da Educação Infantil e as práticas de estudo, leitura, escrita e aprendizagem como características do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nas conclusões de sua Dissertação de Mestrado, intitulada: “Da educação infantil ao ensino fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola”, Fernandes (2015) procura evidenciar que, do ponto de vista da criança, a escolarização vai se constituindo como um tempo e um espaço em que a cultura infantil dá lugar à cultura escolar, o que torna notória sua compreensão da escola e de suas experiências e revela sua capacidade de reflexão sobre si mesma, a escola e a sociedade na qual vive.

Ainda com o intento ouvir as vozes das crianças, consideradas sujeitos ativos e capazes de narrar suas próprias experiências, no ano de 2016, Medeiros (2016) investigou as “Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental”, com a intenção de analisar suas percepções ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, de investigar a transição da primeira para a segunda etapa da Educação Básica. Como resultados de sua Dissertação de Mestrado, a autora revela consonâncias e tensões entre o que pensam e sentem as crianças sobre esse momento de transição, o que afeta suas relações com o brincar e o aprender, ou seja, com o ser criança ou ser aluno.

Nesse mesmo ano, outra pesquisa procurou analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enfatizando o ponto de vista da criança. Ferrão (2016), em sua Dissertação de Mestrado, “Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da

educação infantil para os anos iniciais”, teve como objetivo investigar as percepções das crianças de uma turma de pré-escola, do município de Júlio de Castilhos/RS, sobre a escola, em meio à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nesse estudo, o autor conclui que um grande desafio para a educação é fazer com que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos, como cidadã. Nesse sentido, ressalta a importância de que os direitos da criança, sobretudo os de brincar e de ter seu tempo e espaço, sejam respeitados e assegurados não apenas em termos legais, mas de modo real e concreto nas práticas escolares.

Os estudos da Dissertação de Mestrado que tem como título: “Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições”, também realizado no ano de 2016, reiteram a importância de que os direitos da criança, assegurados por lei, sejam, de fato, efetivados no cotidiano das instituições. Almeida (2016) teve como objetivo examinar as determinações que permeiam a pré-escola, quando esta funciona no mesmo prédio de uma escola de Ensino Fundamental, e as concepções das crianças e dos professores inseridos nesse contexto.

Em suas conclusões, a pesquisadora relata que: existe improvisação no atendimento das crianças de pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental, uma vez que não há os materiais e as estruturas necessárias; e prevalecem as práticas tradicionais do ensino fundamental. Nesse sentido, percebe-se que a pré-escola é compreendida como preparatória para as etapas seguintes, negligenciando-se às crianças os seus direitos.

Raniero (2016), em sua Tese de Doutorado: “O final da educação infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras”, procura identificar, compreender e analisar, a partir das concepções de crianças e de suas professoras, como a escolarização, nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, vem se constituindo e as influenciando. Assim como as demais, essa pesquisa também evidencia que há mais discontinuidades do que continuidades entre uma etapa de ensino e outra.

No ano de 2017, Cagneti (2017), em sua Dissertação de Mestrado: “A educação infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?”, teve como objetivo principal investigar o cotidiano da Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, após a Lei da obrigatoriedade, a partir das falas dos profissionais envolvidos. De acordo com a autora, o fato de as crianças terem o direito à vaga atendido não significa que esta assegure aos pressupostos fundamentais para uma educação infantil de qualidade, ou seja, que respeita as especificidades da infância.

Dorighello (2017) investiga os sentidos subjetivos produzidos por pais e professores acerca da transição, tendo como base suas vivências, experiências e expectativas, em uma dissertação de Mestrado intitulada: “A transição da pré-escola para o ensino fundamental de nove anos: sentidos produzidos por pais e professores”. Esta dissertação apresenta a formação e a competência de professores com perfil alfabetizador como principal eixo para a garantia de um processo de ensino-aprendizagem eficiente. Além disso, expõe: a falta de preparação da escola para receber a criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental; o pouco tempo dedicado às brincadeiras; a desarticulação dos currículos; e a preocupação dos pais com a alfabetização; entre outros fatores.

Por fim, a Dissertação de Mestrado de Zanatta (2017), “Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano”, que considera a criança como sujeito histórico que se constitui nas relações sociais e culturais e, portanto, também é agente desse processo, teve como objetivo analisar as significações produzidas pelas crianças ao vivenciarem a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste estudo, a autora conclui que: existe uma mudança impactante na vida da criança nesse momento de transição; e há limites severos no que se refere à compreensão e organização do espaço e à ação educativa, com a transição de uma para a outra etapa.

O quadro delineado por esse conjunto de pesquisas deixa evidente a existência de rupturas na transição da Educação Infantil para o

Ensino Fundamental, pois todas, unanimemente, apontam para a questão da supressão dos brinquedos e brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental, que são substituídos pela ênfase nas práticas de leitura e escrita. Este fato foi constatado pelos diversos autores por meio de observações, rodas de conversa e entrevistas com professores, pais e/ou responsáveis, coordenadores, gestores e crianças.

Como contribuição, os estudos sugerem, de modo geral: uma reflexão sobre a valorização da infância e de suas linguagens; a percepção da criança em sua totalidade, como sujeito que brinca e aprende; e uma hibridização das práticas. Percebe-se, no entanto, que apenas um autor aponta a formação inicial e continuada dos professores como uma possibilidade para a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e um outro que menciona a necessidade de um diálogo entre as duas etapas, em um espaço compartilhado.

A propósito dessa constatação, considera-se que uma experiência de formação em contexto, que reunisse professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, poderia contribuir no sentido de propor adequações ao trabalho pedagógico, tendo como base o respeito ao direito da criança de vivenciar a infância e a valorização de suas expressões e interações, a partir de um enfoque lúdico. Nesse processo, o papel do professor é fundamental, pois, com um olhar atento e respeitoso à criança e às suas necessidades e manifestações, ele pode lhe propiciar um ambiente acolhedor nessa passagem, de modo que ela experimente segurança e possa se desenvolver de modo pleno, evitando, desse modo, fragmentações e rupturas na transição entre uma etapa e outra.

A esse propósito, considera-se importante que todos os envolvidos no processo educativo levem, amplamente, em consideração a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, principalmente no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Na prática, é necessário que, principalmente, o professor esteja aberto a novas formas de agir, de ensinar e de se relacionar com a criança, não perdendo de vista as brincadeiras, a curiosidade, a magia, o encantamento e as diferentes linguagens tão presentes na Educação Infantil, que, por vezes, não são consideradas nos anos iniciais.

Essa mudança impõe, dentre outros encaminhamentos, orientações pedagógicas que considerem as reais necessidades infantis para que as crianças possam se desenvolver como sujeitos da aprendizagem. Conseqüentemente, para que o desenvolvimento de um trabalho qualitativo se concretize nas escolas, faz-se necessário um envolvimento coletivo em prol do alcance de objetivos comuns que atendam às novas exigências sociais (ABREU, 2012, p.78).

Nesse sentido, defende-se o que propõem Nogueira e Vieira (2013, p.279), ou seja, uma formação que adote “práticas educativas que respeitem o direito de serem crianças tanto na Educação Infantil, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a se fortalecer a articulação entre as duas etapas de ensino”. Desse modo, a ampliação das discussões sobre a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental pode contribuir para que haja mudanças nas concepções e nas práticas dos professores, sobretudo no que diz respeito ao direito da criança de ser criança, de se desenvolver integralmente e de não sofrer prejuízos advindos de rupturas em seu processo de escolarização.

3. A CRIANÇA E AS BRINCADEIRAS: QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 As peculiaridades da infância

Analisar a infância é contemplar o começo da vida, que é permeado por risos e choros, brincadeiras e fantasias, surpresas e descobertas, tentativas de compreender e conquistar esse mundo que se apresenta aos olhos e sentidos. Pensar a infância pode ser lembrar o próprio passado, quando fizemos nossas primeiras experiências, agradáveis, entediantes, desconfortáveis e emocionantes; ao mesmo tempo, porém, pode ser inquietar-se diante das diferenças que percebemos nos modos e nas oportunidades de viver a infância. Abordar a infância é considerar uma etapa sumamente importante da vida, distinta das demais, no entanto, merecedora do mesmo prestígio, zelo e respeito, da mesma atenção e deferência.

As DCNEI (BRASIL, 2010) consideram a criança como “sujeito histórico e de direitos”, no entanto, essa é uma concepção atual de infância, pois só recentemente a compreensão desta etapa e de suas peculiaridades deu visibilidade e “voz” às crianças. A palavra infância tem origem no termo latino *infantia*, que designa o indivíduo que ainda não é capaz de falar e, talvez, isso explique a colocação de Paschoal e Machado (2007, p.19), quando se referem ao “silêncio histórico no qual as populações infantis estiveram submetidas durante séculos”.

Segundo Azevedo e Silva (1999, p.34), “a noção de infância como fase diferenciada é uma ‘invenção’ dos tempos modernos”. Conforme as autoras, nas sociedades mais antigas, as crianças cresciam em habitações coletivas, em meio a muitas pessoas, familiares, vizinhos, serviçais, sem diferenciação entre adultos e crianças. Na era medieval, as crianças eram obrigadas a ingressar na sociedade dos adultos logo que pudessem andar. Assim, era comum que as crianças partilhassem as mesmas experiências, de trabalho e lazer, por exemplo, com os adultos.

Segundo Sarmiento (2004, p. 2), “remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as

crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial”. Para Sarmento (2004):

Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce. Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (SARMENTO, 2004, p.2).

Desse modo, as crianças ficavam expostas a experiências de violência, exploração e humilhação de todos os tipos. Tal fato, digno de repúdio conforme as concepções atuais, foi aceito durante séculos, de modo que a criança foi infantil no sentido estrito da palavra, pois era incapaz de falar e de ser ouvida, e, sem voz, tornava-se invisível. Nesse contexto, para Paschoal e Machado (2007, p.19), “complexo e constrangedor é pensar que nas sociedades antigas a infância da criança desenvolvia-se de forma anônima, onde os atos de violência cometidos contra o pequeno infante eram considerados naturais”.

O início da era moderna posiciona a criança de um modo um pouco diferente de até então, pois ela passa a ser vista como símbolo da inocência infantil, como alguém que necessitada de proteção e vigilância. A criança, nesse momento histórico, é percebida como distinta do adulto, e essa distinção acontece por meio do vestuário, dos espaços de convívio, da literatura e, por fim, por meio do surgimento da escola como lugar de aprendizagem. Conforme Azevedo e Silva (1999, p.36), “a escola dos tempos modernos tornou-se um meio de isolar cada vez mais a criança do mundo dos adultos durante um período de formação moral e intelectual e adestrá-la sob regime disciplinar rigoroso e autoritário”.

Estudos de Mello (2007, p.84) revelam a importância das conquistas em relação aos direitos humanos no século XX, que preconizaram “o direito das mulheres, o dos idosos, o direito das chamadas minorias étnicas, o direito das pessoas com necessidades especiais e o direito das crianças. Tal reconhecimento é expressão de um avanço no desenvolvimento da sociedade”. A Constituição Federal (1988) assegurou à criança prioridade de direitos no que se refere à saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, respeito e

liberdade, bem como, proteção contra a negligência, a discriminação, a exploração, a violência, a crueldade e a opressão.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) estabeleceu que criança é a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e confirmou os direitos preconizados pela Constituição de 1988. O ECA garante, ainda, que os direitos sejam assegurados a todas as crianças, de modo que não haja qualquer tipo de discriminação no que se refere “ao nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia” (BRASIL, 1990).

O século XXI teve, portanto, seu início marcado pela consciência da importância da infância como fase de grandes transformações na vida do indivíduo, assim como, pela conquista dos direitos da criança e pela garantia de proteção por parte da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público. Entretanto, não obstante as importantes conquistas, muitas crianças ainda não têm assegurado seu direito à infância. Sobre isso, Paschoal e Machado (2007) tecem as seguintes reflexões:

Quando pensamos nas crianças do século XXI, deparamo-nos com diferentes tipos de infância, vivenciados por diferentes tipos de crianças. Afinal, o que é ser criança na sociedade globalizada? Como pensar a infância da criança diante das rápidas transformações do mundo contemporâneo? Estamos lhes possibilitando o direito de viver plenamente a sua infância? Como oferecer-lhes uma educação de qualidade para que realmente possam exercer a cidadania de maneira plena? (PASCHOAL e MACHADO, 2007, p.20)

Ao se considerar tais aspectos, pode-se afirmar que não existe uma única concepção de infância, pois são muitas as formas e condições sociais de vida, como são muito variados os espaços geográficos, os valores e as culturas que determinam tais concepções e configuram a forma como cada criança vive sua infância. Desse modo, não é possível supor a infância de modo linear, estável, mas dinâmico e plural, porém, independentemente de todas as questões acima citadas, o que é comum a todas as crianças é a necessidade e o direito de viver plenamente essa fase de sua vida.

A criança deve ser concebida como um ser que difere do adulto, portanto, com características e formas de pensar e de se relacionar com o mundo que lhe são próprias. Entretanto, não obstante a evolução, tanto em pesquisas sobre o assunto, quanto nos aspectos legais, ainda é comum a existência de crianças que vivem a vida dos adultos e têm, diariamente, seus direitos suprimidos. Nesse aspecto, Paschoal e Machado (2007) refletem que:

Afinal, vivemos hoje um grande paradoxo, pois temos, de um lado, o avanço da ciência aliado às pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento, bem como, a evolução do pensamento da sociedade, de um modo geral, sobre a valorização da infância como um período de profundas transformações; e de outro, deparamo-nos com crianças que não vivenciam plenamente a infância, devido à passagem precoce ao mundo dos adultos (PASCHOAL; MACHADO, 2007, p. 21).

Prova disso são as tantas crianças que se veem obrigadas a, de alguma forma, colaborar no sustento da família, seja vendendo produtos nas ruas, seja pedindo esmolas nos faróis. Muitas crianças são exploradas, vendidas, abandonadas, abusadas, vitimadas pela violência e miséria, quando deveriam ser cuidadas, protegidas e respeitadas. De outro lado, estão as crianças de classes mais abastadas, que têm sua infância roubada pelos muitos compromissos e atividades, ditas educativas, pela necessidade de atender às expectativas dos pais e familiares em se prepararem bem para o futuro. Conforme Mello (2007),

Na vida real das crianças das classes média e alta, o dia é preenchido com aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc., fazendo com que a infância – esse período da vida em que o ser humano não precisa ainda produzir sua sobrevivência – se faça um tempo útil de preparação para a vida produtiva. Para além disso, cada vez mais um número crescente de crianças de todas as classes sociais passa parte do seu dia na escola de Educação Básica, que agora começa nos primeiros meses de vida (MELLO, 2007, p.85).

A autora ainda chama a atenção para o fato de que muitas escolas da infância, pressionadas por uma sociedade que acredita ser possível acelerar o desenvolvimento e adiantar aprendizagens, adotam práticas antecipatórias para as crianças pequenas. Segundo Mello (2007), tais práticas são fruto de um movimento de ampliação do tempo de preparação para o

trabalho, o que incide no encurtamento da infância. Segundo a autora (MELLO, 2007):

Essa compreensão não deve levar ao equívoco de pensar que é possível acelerar o desenvolvimento psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em escolar. Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 90).

Ainda sobre a supressão da infância, Paschoal e Machado (2007) consideram que, para muitas crianças, o tempo da infância está sendo reduzido, pois tanto a escola quanto a família negligenciam “na educação da criança, principalmente quando não respeitam sua especificidade, o seu tempo de ser criança. Ambas, cobram atitudes e comportamentos para as quais ela ainda não está preparada para assumir” (PASCHOAL e MACHADO, 2007, p.21).

Sobre essa ideia de aceleração do desenvolvimento e encurtamento da infância, Daliari e Korzak (1986, p.90) fizeram o seguinte questionamento, ainda no século passado: “renunciar o hoje em nome de amanhã? O que esse futuro nos prenuncia de tão sedutor assim? [...] o telhado desaba, porque a construção das fundações foi feita com negligência”.

Outro aspecto destacável na infância da atualidade, segundo Sarmiento (2004, p.5), é que a criança participa da economia e tem sua infância ceifada por produtos culturais, pela exposição à moda, pelo assédio da publicidade “e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança”. Sarmiento (2004) explica que os programas de TV, cinema e desenhos animados induzem ao consumo de outros produtos para as crianças, como roupas, brinquedos e material escolar.

Desse modo, os produtos para crianças constituem “um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial, em torno do qual se estabelecem algumas das mais difundidas cadeias de *franchising*, por vezes, alguns recordes de investimento econômico” (SARMENTO, 2004, p.6). Assim,

crianças ainda muito pequenas tornam-se grandes consumidores e criam uma noção de valor de acordo com aquilo que têm ou podem comprar.

A criança, desde muito pequena, é inserida em um mundo social, e é a partir de suas interações e das relações sociais que vivencia que ela “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p 12). Nessa linha de pensamento, para Korzak (1997):

[...] o primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas ideias, e tomar parte ativa no debate concernente à apreciação de sua conduta e também na punição. Quando o respeito e a confiança que lhe devemos forem uma realidade, quando ela própria se tornar confiante, grande número de enigmas e de erros desaparecerão (KORZAK, 1997, p. 69).

Desse modo, ao se negar os direitos das crianças, deprecia-se uma parcela ponderável da humanidade e anula-se um importante período da vida de um indivíduo, conforme explicam Daliari Korzak (1986).

As crianças existem e não de existir sempre. Não caíram de repente do céu, para uma rápida visitinha. Uma criança não é um vago conhecido, de quem nos podemos desvencilhar, num encontro ao acaso, com simples alô e um sorriso. As crianças constituem uma ponderável parcela da humanidade, da população, da nação, do conjunto dos habitantes de uma cidade, são nossos concidadãos, nossos companheiros de todos os dias. Existiram sempre, existem, e continuarão existindo. Por acaso a vida que levam é uma vida de brincadeira? Não: a infância é um longo e importante período da existência de um homem (DALIARI; KORZAK, 1986, p.85).

Graças aos conhecimentos produzidos sobre a infância nas últimas décadas e aos avanços legais, fica evidente que a criança, na sociedade atual, deve assumir sua posição como cidadã com direitos, deveres e singularidades, independentemente de sua raça, crença, condição social ou outras particularidades. Conforme Sarmiento (2004, p.7), “é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade”. Assim, cabe à sociedade adulta, educadores, pais, sobretudo o Estado e seus governantes, assumir a incumbência de orientá-la, auxiliá-la, proporcionar-lhe oportunidades de viver plenamente a infância e desenvolver-se, livre de

coações, antecipações e violências, pois “as crianças necessitam de proteção e têm uma responsabilidade social em parte depositada em quem exerce o poder paternal” (SARMENTO, 2004, p.7).

Entender a infância como uma etapa que se configura nas condições que lhe são proporcionadas é considerar variáveis como o espaço, o tempo, as crenças, os costumes, a cultura e a condição social, mas, sobretudo, considerar que, não obstante as diferenças, todas as crianças têm direito de serem crianças, de serem respeitadas em seus direitos de viver uma infância feliz, de brincarem de sonharem, de terem “moradia e alimentação, o direito de receber uma educação de qualidade desde o nascimento, enfim, o direito de viver plenamente a infância” (PASCHOAL e MACHADO, 2007, p.23).

Assim, a partir da concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, a educação escolar torna-se lugar privilegiado de promoção da infância e de seus direitos e peculiaridades, capaz de contribuir para o seu desenvolvimento integral, de modo a formar indivíduos que sejam capazes de transformar a sociedade. Na escola, a criança “se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2013, p.86).

Nessa direção, “é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar” (MELLO, 2007, p.91). Desse modo, para Mello (2007), é primordial a compreensão da criança enquanto sujeito capaz de se desenvolver na interação com o meio, pois, a partir dessa compreensão, pode-se enriquecer, ao máximo, as vivências propostas à mesma.

Conforme Mello (2007, p. 94), a compreensão de que, na infância, estão em formação os processos de desenvolvimento “da inteligência e da personalidade envolve uma reviravolta na organização das práticas educativas na escola da infância”, pois, as formações psicológicas desencadeadas nos primeiros anos de vida são importantes para o desenvolvimento do sujeito durante toda a vida, e as qualidades emocionais e

intelectuais não concebidas adequadamente na infância podem redundar em problemas posteriores, na vida adulta (MELLO, 2007).

Ao compreender que a base sensorial de toda a atividade mental do ser humano adulto começa a se formar nos primeiros anos de vida e representa um aporte essencial ao processo geral de formação da personalidade humana – tanto que diz respeito à esfera intelectual como no que toca à esfera motivacional e emocional, uma vez que o afetivo e o cognitivo não se separam –, redimensionamos os objetivos da escola da infância (MELLO, 2007, p. 95).

O conhecimento de todos esses aspectos leva à consideração de que o desafio, hoje, é investir em políticas públicas que atendam às necessidades das diferentes infâncias vivenciadas pelas crianças existentes em todo o país. Kramer (2000) defende que as políticas para a infância deveriam efetivar as conquistas legais estabelecidas pela Constituição de 1988, de modo a garantir às crianças os direitos de cidadania, de cultura e de conhecimento. Para a autora:

Inúmeras são as políticas municipais de educação infantil sustentadas por creches e pré-escolas comunitárias. Esta é uma realidade dos grandes centros urbanos, de regiões metropolitanas onde secretarias de desenvolvimento, ação ou assistência social logram aumentar os números de crianças atendidas com a precarização do serviço prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de materiais adequados às atividades infantis e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais. Defendo – como, aliás, postula a legislação brasileira – que a educação infantil seja assumida pelas instâncias públicas de educação (KRAMER, 2000, p.8).

Políticas públicas devem ser pensadas no sentido de garantir que todas as crianças tenham seus direitos assegurados, principalmente o direito ao conhecimento. Kramer (2000, p. 9) enfatiza que “políticas para a infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos”, e acentua sua importância no combate às desigualdades, à discriminação, à dificuldade de lidar com as diferenças, “para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento” (KRAMER, 2000, p.11)

A infância é uma fase singular da vida do ser humano que não pode, de forma alguma, ser suprimida, roubada ou reduzida, seja por causa da pobreza, da ausência de cuidados, do descaso ou da antecipação de responsabilidades que não lhe pertencem. “Trata-se de deixar de ser *infans* – de recuperar a capacidade de falar” (KRAMER, 2000, p.12), no sentido de não permitir que o silêncio sobre a infância e seus direitos desencadeie um retrocesso a tempos antigos. “Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente – que visa a defender e garantir à humanidade, a capacidade de rir e brincar” (KRAMER, 2000, p.12).

Defende-se, pois, uma infância de risos, de curiosidade e descobertas, de interações, movimentos, encantos, afetos, plena de possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento. Uma infância de direitos, de respeito a suas peculiaridades, sobretudo do direito às brincadeiras, conforme apresenta a subseção a seguir.

3.2 A importância das brincadeiras na Educação Infantil e nos Anos Iniciais

De acordo com o exposto na subseção anterior, a infância é uma etapa importante do desenvolvimento do ser humano que possui singularidades que devem ser não só reconhecidas, mas, sobretudo, respeitadas e promovidas. Dentre as características mais marcantes desse período de vida, pode-se destacar o brincar como sendo de grande importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, desde os primeiros momentos de sua existência. Assim, o aspecto lúdico constitui uma das mais importantes questões a serem consideradas quando se trata da infância, de sua promoção e do seu direito à formação humana desde o nascimento.

Os estudos de Leontiev (2001), sobre o desenvolvimento infantil, apontam o brincar como a atividade principal da criança. Para o autor atividade principal consiste na atividade em que:

“Ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p.122).

Desse modo, a atividade principal é aquela que governa, promove e impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança em diferentes momentos de sua vida. Conforme Lima (2018), “em cada etapa da vida da criança há uma nova atividade responsável pelo processo de relação com o mundo (que leva a aprendizagem) e desenvolvimento das funções psicológicas superiores”. Sendo assim, brincar é a atividade principal da criança, uma vez que promove o desenvolvimento infantil, e, em cada estágio de evolução ou transição pelos quais a criança vai passando, esta atividade vai adquirindo novas características, que são próprias a cada fase do desenvolvimento.

Para Mukhina (1995, p.156), quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os repertórios de seus jogos, pois “o jogo é a atividade principal; não porque a criança de hoje passa a maior parte do tempo se divertindo, o que não deixa de ser verdade, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil”. Para a autora, a atividade lúdica tem um caráter semiótico ou simbólico, que se expressa por meio do jogo e se reveste de alguns aspectos diferenciados.

O substituto lúdico de um objeto pode ter com esse uma semelhança muito menor do que a que tem um desenho com a realidade que representa. Mas o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que ele substitui. O pré-escolar escolhe objetos substitutos apoiando-se nas relações reais dos objetos (MUKHINA, 1995, p.157).

Nesse sentido, embora, no âmbito educacional, já se tenha consciência do valor das brincadeiras para a educação na infância, ainda se pode observar, em muitos casos, a valorização de atividades mecânicas, de repetição, geralmente relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita e de conhecimentos historicamente reconhecidos como importantes. Em muitas situações, a despeito do conhecimento da relevância das brincadeiras, “na prática, vimos relegando tal atividade para quando sobrar tempo na escola, o que demonstra que não temos ainda compreendido o verdadeiro papel do

lúdico na formação da personalidade e da inteligência da criança” (PASCHOAL, MELLO, 2007, p.41).

Do mesmo modo, a família, preocupada com a sociedade competitiva atual, oferece uma infinidade de atividades para as crianças já na primeira infância, com o objetivo de capacitá-las para enfrentar os desafios profissionais futuros, ignorando, desse modo, o fato de que a prioridade na infância deve ser o brincar.

Dias (2014, p.128), em sua pesquisa de Mestrado, ao dissertar sobre essa realidade, afirma:

As crianças estão sempre sendo submetidas às exigências dos adultos. Entender os processos pelos quais as crianças devem passar para significar seu universo infantil é uma das questões que os sujeitos-adultos que convivem com elas devem compreender. Explorar por meio das atividades lúdicas o sentido das coisas para as crianças é respeitar a sua infância, é singularizar seu desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e social (DIAS, 2014, p.128).

Diante do exposto, considera-se que a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem um importante papel na valorização da infância e na criação de oportunidades para que as crianças se desenvolvam integralmente por meio do brincar. No entanto, para que essa proposta alcance seu objetivo, é necessário o envolvimento e a compreensão por parte dos professores, no sentido de que saibam organizar, definir objetivos e acompanhar atentamente os interesses e as necessidades das crianças em suas brincadeiras, pois “a partir de um novo olhar e de um novo modo de pensar o brincar, cada um de nós pode reorientar e reinventar as suas práticas docentes, garantindo as condições necessárias para a brincadeira infantil” (PASCHOAL, MELLO, 2007, p.41).

Embora se saiba que a brincadeira é de suma importância para o desenvolvimento infantil, precisa-se ter clareza de que é a qualidade do brincar que fará a diferença na experiência presente e futura da criança. Não obstante o fato de que a criança brinca o tempo todo, de qualquer forma e com todos os objetos ao seu redor, ressalta-se que é a intencionalidade do adulto, ao implementar uma proposta, que garantirá a alta qualidade do brincar infantil. Muitas vezes, a baixa qualidade da educação está atrelada à concepção

equivocada de que a brincadeira não necessita do suporte e da intervenção de um adulto.

É por meio da interação com outras crianças e da mediação do professor que a criança amplia suas experiências, aprende novas brincadeiras, cria novos significados e faz descobertas (BRASIL, 2013). A esse respeito, Kishimoto (2002, p.37) esclarece que “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. Portanto, para o planejamento e implementação de uma atividade lúdica, o professor necessita: promover a organização da brincadeira, em si, e dos espaços; definir os objetivos; observar atentamente o desenvolvimento da atividade; intervir sempre que necessário; e registrar o desempenho das crianças. Somente desse modo a brincadeira será um meio de potencializar as situações de aprendizagem e a construção de conhecimento, graças às “propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (KISHIMOTO, 2002, p.37).

No que se refere à valorização do aspecto lúdico nas instituições de Educação Infantil, a BNCC (2017), em consonância com as DCNEI (2009), indica dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação infantil, que são: as interações e a brincadeira. Segundo o documento (BRASIL, 2017, p. 35), “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. O documento destaca o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, assim orienta: “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, crianças e adultos” (BRASIL, 2017, p.36).

Em cada momento da vida da criança, o brincar tem funções e significados diferentes, ou seja, para cada faixa etária existe uma forma própria de brincar que permite o melhor desenvolvimento, por isso, é importante que se respeite as possibilidades reais de evolução da criança e sua aprendizagem em cada etapa (PASCHOAL, MELLO, 2007, p.43). Com base nesse conhecimento, pode-se afirmar que é sumamente relevante conhecer a

brincadeira e seus significados desde o ingresso da criança na Educação Infantil. Sobre isso Kishimoto (2010, p.1) explica:

Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Assim, as atividades para bebês, na creche, devem considerar a integração das ações de cuidar e educar, mas também a integração do cuidar, educar e brincar, em todas as ações propostas pela instituição educativa, segundo Kishimoto (2010). Tal integração pode acontecer nos momentos de cuidado, como, por exemplo, no banho e na alimentação, quando a professora, ao interagir com a criança, tem a oportunidade de realizar brincadeiras com o corpo, com a água, com as cores dos alimentos e suas texturas, entre outros. Kishimoto (2010, p.4) enfatiza que “o primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz ver e descobrir o mundo”.

O corpo é o principal instrumento dos bebês nas brincadeiras, assim como, a experimentação e a exploração dos diversos objetos à sua volta. Nesse sentido, Kishimoto (2010) explica que:

Bebês em torno de seis meses utilizam as mãos para manipular objetos, ver o que se pode fazer com eles e encaixá-los. A criança, nessa fase, “pensa com as mãos”. Pinos de encaixe coloridos, no formato de carrinho ou trem, chamam sua atenção, e os bebês querem saber o que se pode fazer com tais objetos. Usar o corpo como instrumento de conhecimento é característico de bebês e crianças pequenas (KISHIMOTO, 2010, p.4).

À medida que a criança passa a engatinhar e andar, as possibilidades de exploração e brincadeiras se ampliam. Nesse momento, pequenos circuitos com diferentes possibilidades de movimento, feitos com mesas, caixas de papelão ou estruturas de espuma, formando túneis, obstáculos e degraus, possibilitam que os bebês andem, saltem, engatinhem

ou se arrastem, assim, são muito apropriados para essa idade. A manipulação de materiais de diferentes densidades e texturas, como areia, farinha, água, gelatina, com os quais a criança pode realizar experiências, investigar sensações, degustar, fazer misturas e sentir a temperatura, o cheiro e as texturas no próprio corpo, permitem a exploração de sensações táteis.

Com o desenvolvimento da linguagem e das representações, surge a brincadeira de faz de conta, evidenciada pela presença de situações imaginárias. Nesse momento, a criança começa a expressar suas fantasias e assumir diferentes papéis presentes no contexto em que vive, segundo Kishimoto (2002). Ao brincar, a criança reproduz situações que vivencia em seu cotidiano, imita os afazeres domésticos observados em casa, as atitudes da professora, o comportamento do irmãozinho mais novo, as cenas que assiste em programas de televisão ou os pais dirigindo o carro ou trabalhando. Em sua imaginação, os objetos ganham novos significados: um pedaço de madeira se transforma em cavalo; uma tampa circular, em volante de carro; uma caixa de sapato, em berço onde dorme a boneca, ou seja, a criança cria, fantasia, imagina.

Para Leontiev (2001, p.135), “as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade da criança de dominar o mundo dos objetos humanos”. Com a evolução da imaginação, nas brincadeiras de faz de conta, surgem as relações humanas, pois, ao brincar com um trem, por exemplo, a criança, além de atuar com o objeto, passa a criar situações imaginárias nas quais precisa estabelecer relações com outras pessoas, tais como os passageiros, o cobrador, o maquinista, entre outros.

Aos poucos, surgem as brincadeiras em grupo, e as crianças brincam não mais uma ao lado da outra, mas juntas (LEONTIEV, 2001). Nessa situação, começam a aparecer algumas regras nas brincadeiras, embora de modo implícito, uma vez que, ao assumir o papel a criança precisa respeitar o conjunto de elementos que, para ela, caracterizam esse personagem. No exemplo da brincadeira de trem, quando uma criança assume o papel de passageiro, precisa subordinar-se a essa condição, ou seja, nas brincadeiras com situações imaginárias e relações sociais acontece “um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das

relações estabelecidas entre os participantes do jogo” (LEONTIEV, 2001, p. 136).

Para Mukhina (1995, p.157), é na atividade lúdica que a criança assume um determinado personagem e atua de acordo com as características do mesmo, já que “está disposta a assumir o papel de uma fera selvagem ou de um cavalo, embora geralmente desempenhe o papel da mãe, do motorista ou do aviador”.

As crianças refletem no jogo dramático toda a diversidade da realidade que as circundam: reproduzem cenas da vida familiar e do trabalho, refletem acontecimentos relevantes, como os voos espaciais. A realidade, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se em argumentos do jogo dramático (MUKHINA, 1995, p.159).

As brincadeiras em grupo são importantes para o desenvolvimento das interações sociais, pois a criança aprende “a esperar sua vez para ser a mamãe, a princesa ou o motorista do ônibus, a combinar com os amigos a divisão dos papéis, num processo que é negociado com as outras crianças e não imposto pelo adulto” (PASCHOAL, MELLO, 2007, p.45). Dessa forma, a criança cria estratégias de diálogo, conciliação, respeito à opinião do outro, colaboração, argumentação e resolução de problemas, pois “sempre que há discordância em relação às percepções dos papéis sociais, o grupo certamente terá que conversar e se acertar sobre isso” (PASCHOAL, MELLO, 2007, p.45).

Caixas e araras com fantasias de personagens e acessórios, como chapéus, óculos, perucas, tiaras, bolsas, colares, são muito apreciadas pelas crianças no momento das brincadeiras de faz de conta. Brinquedos como casinhas, fogões, panelinhas e xícaras de plástico, carrinhos, caminhões, cabanas, bonecas com roupas para trocar, mamadeiras e fraudas, além de objetos reais e tecnológicos em desuso, como celulares, *notebooks*, rádios, secadores de cabelo ou máquinas fotográficas, colaboram para que as crianças reproduzam situações reais que vivenciam cotidianamente. Objetos não elaborados, como pedaços de tecidos variados, toquinhos de madeira, tampinhas de plástico e sucatas também são brinquedos, que, no faz de conta, se transformam em objetos e ganham sentido e significado pela criança (KISHIMOTO, 2010).

A brincadeira de faz de conta é denominada, também, como brincadeira simbólica, justamente pela capacidade de simbolizar que a criança adquire por meio dela, pois “é alterando o significado de objetos que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos” (KISHIMOTO, 2002, p.39).

Nessa dinâmica, a criança representa, ressignifica e compreende o mundo à sua volta, o que, segundo Paschoal e Mello (2007, p.46), é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois:

Ao fazer de conta, ainda, a criança desenvolve uma função essencial para a apropriação da linguagem escrita: a função simbólica, isto é, a capacidade de utilizar um objeto representando ou simbolizando outro. Ao brincar com um toquinho de madeira, que representa um carro, a criança cria as bases para, mais tarde, entender que a escrita representa o nome da coisa e que o nome, por sua vez, representa a coisa real (PASCHOAL, MELLO, 2007, p.46).

Desse modo, as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento de habilidades que são fundamentais e atuam como base para a aquisição de conhecimentos posteriores. Kishimoto (2002, p.17) indica sugestões de brinquedos e objetos para a promoção da brincadeira nas diferentes etapas da Educação Infantil, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Sugestões de Brinquedos e Materiais para Educação Infantil

Idades	Sugestões de Brinquedos e Materiais	Objetivos
Bebês (0 a 1 ano e meio)	Chocalhos, móveis sonoros, sinos, brinquedos para morder, bolas de 40cm e menores, blocos macios, livros e imagens coloridos, brinquedos de empilhar, encaixar, espelhos. Objetos com diferentes texturas (mole, rugoso, liso, duro) e coloridos, que fazem som (brinquedos musicais ou que emitem som), de movimento (carros e objetos para empurrar), para encher e esvaziar. Brinquedos de parque.	- Enriquecer a memória auditiva; - desenvolver habilidades viso-motoras - aprimorar a percepção tátil; - aperfeiçoar a coordenação motora ampla.

	Brinquedos para bater. Cesto com objetos de materiais naturais, metal e de uso cotidiano. Colcha, rede e colchonete. Bichinhos de pelúcia. Estruturas com blocos de espuma para subir, descer, entrar em túneis.	
Crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses)	<p>Túneis, caixas e espaços para entrar e esconder-se, brinquedos para empurrar, puxar, bolas, quebra-cabeças simples, brinquedos de bater, livros de história, fantoches e teatro, blocos, encaixes, jogos de memória e de percurso, animais de pelúcia, bonecos/as, massinha e tinturas de dedo. Bonecas/os, brinquedos, mobiliário e acessórios para o faz de conta.</p> <p>Sucata doméstica e industrial e materiais da natureza. Sacolas e latas com objetos diversos de uso cotidiano para exploração. TV, computador, aparelho de som, CD.</p> <p>Triciclos e carrinhos para empurrar e dirigir. Tanques de areia, brinquedos de areia e água, estruturas para trepar, subir, descer, balançar, esconder. Bola, corda, bambolê, papagaio, perna de pau, amarelinha. Materiais de artes e construções.</p> <p>Tecidos diversos. Bandinha rítmica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar momentos de interação social por meio das brincadeiras; - enriquecer a coordenação motora fina e ampla; - desenvolver a imaginação e a fantasia por meio das brincadeiras simbólicas; - aperfeiçoar a oralidade.
Crianças Maiores Pré-escolares (4 e 5 anos e 11 meses)	<p>Boliches, jogos de percurso, memória, quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, loto, jogos de profissões e com outros temas. Materiais de arte, pintura, desenho.</p> <p>CD com músicas, danças. Jogos de construção, brinquedos para faz de conta e acessórios para brincar, teatro e fantoches. Materiais e brinquedos estruturados e não estruturados. Bandinha rítmica.</p> <p>Brinquedos de parque. Tanques de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de atividades que favoreçam a socialização por meio de brincadeiras e jogos de regras; - adquirir noções de leitura, escrita e números por meio

	<p>areia e materiais diversos para brincadeiras na água e areia.</p> <p>Sucata doméstica e industrial, materiais da natureza. Papéis, papelão, cartonados, revistas, jornais, gibis, cartazes e folhas de propaganda. Bola, corda, bambolê, pião, papagaio, 5 marias, bilboquê, perna de pau, amarelinha, varetas gigantes.</p> <p>Triciclos, carrinhos, equipamentos de parque.</p> <p>Livros infantis, letras móveis, material dourado, globo, mapas, lupas, balança, peneiras, copinhos e colheres de medida, gravador, TV, máquina fotográfica, aparelho de som, computador, impressora.</p>	<p>de atividades lúdicas;</p> <p>- desenvolver o gosto e o hábito de contar e ouvir histórias.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado de Kishimoto (2002).

As brincadeiras e as formas de se relacionar com os brinquedos e objetos vão mudando de acordo com o desenvolvimento da criança, da pré-escola à transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Por volta dos cinco ou seis anos de idade, surge o interesse pelas primeiras atividades com regras, que passam a fazer parte do repertório das crianças e se tornam grandes aliadas no processo de aprendizagem. Na verdade, como já mencionado anteriormente, as brincadeiras de faz de conta já trazem, ainda que de modo implícito, algumas regras. Quando a criança representa um papel na brincadeira, como, por exemplo, o da professora, precisa agir de acordo com as normas sociais deste personagem, assim, não pode ter atitudes de um aluno, desse modo, “são regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira” (KISHIMOTO, 2002, p.24).

Nesse contexto, Leontiev (2001, p.138) avalia que “a subordinação do comportamento da criança durante o jogo a certas regras reconhecidas de ação, é uma importante pré-condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo”. Para o autor, esse é um aprendizado importante para a criança, uma vez que ela aprende a dominar

seu próprio comportamento, ainda que haja estímulos para agir de forma diferente. A criança aprende a se controlar e a se dominar para alcançar um objetivo definido, objetivo este que, em um primeiro momento, é representar fielmente um papel, mas que, em um próximo passo, é cumprir as etapas de um jogo para ser vencedor (LEONTIEV, 2001, p.139).

Como exemplos de brincadeiras com regras, pode-se citar: amarelinha, esconde-esconde, dança da cadeira, pula corda, pega-pega, jogos de dados ou tabuleiros, bingo, vivo-morto, estátua, adolêta, joquempô, cabra cega, jogo da velha, dominó, cabo de guerra, batata-quente, telefone sem fio e queimada. Algumas dessas brincadeiras têm regras muito simples, como vivo-morto, por exemplo, enquanto outras possuem regras mais complexas, que exigem mais habilidades das crianças. Esse tipo de brincadeira desperta o interesse da criança já na pré-escola, mas poderá ser explorado e trará muitos benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos também no Ensino Fundamental.

Os jogos de regras, por terem um objetivo e envolverem dois ou mais participantes, contribuem para que a criança: aprenda a trabalhar em grupo; compreenda e aceite as regras; e desenvolva o autocontrole, a determinação, a capacidade de decisão e a busca por estratégias para atingir o fim almejado.

O jogo ensina a criança a lidar com a vitória e o fracasso, com frustrações e com desafios que favorecem o desenvolvimento de atitudes de resiliência. Muitas dessas brincadeiras, como, por exemplo, a Amarelinha, além de exigirem que a criança compreenda as regras e a lógica do jogo, incentivam-na a colocar em ação sua noção de espaço, força e equilíbrio, além da noção de sequência e de números. À medida que a criança cresce, as regras vão se tornando mais complexas, e o professor pode inserir conteúdos importantes para o seu aprendizado, por meio de jogos.

Segundo Santos (2001, p. 96), “o período que compreende a larga faixa dos sete aos doze anos será caracterizado por uma fase de transição que culminará com os jogos de regras, próprios da adolescência”. A esses jogos de regras simples, que surgem ainda na pré-escola, Leontiev (2001, p.140) denomina de jogos didáticos, pois considera que eles “treinam o

desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança, mas não permitem a passagem direta para esse tipo de atividade”. Assim, pode-se considerar que são importantes na transição das atividades pré-escolares para as escolares.

Nessa direção, Kishimoto (2010, p.17) ressalta que as crianças de seis anos continuam sendo crianças, embora estejam no primeiro ano do Ensino Fundamental, assim, sugere que, no currículo dessa etapa, sejam incluídas “brincadeiras que ampliem os interesses das crianças pelas diferentes modalidades de letramento e estendidas cada vez mais a ação orientadora da professora”.

Entretanto, muitas pesquisas revelam que esse entendimento ainda precisa ser melhor compreendido na prática das salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Em observações realizadas em salas de aula da pré-escola e do primeiro ano, Dias (2014) constatou que o brincar costuma ser relegado a um segundo plano, especialmente nas turmas de primeiro ano. Ainda que o discurso das escolas seja em defesa do brincar como forma privilegiada de aprendizagem, são raros os momentos destinados a essa prática.

Nesse sentido, Molon e Albuquerque (2012, p.59) relatam, em sua pesquisa “As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: atividades, diálogos, brincadeiras, imaginação e interações sociais no contexto de ensinar e aprender”, que as professoras revelam preocupação com os questionamentos dos pais dos alunos. As autoras afirmam que alguns pais acreditam que seus filhos não estão aprendendo quando ficam só brincando, o que demonstra falta de entendimento da brincadeira enquanto propulsora da aprendizagem.

As autoras expressam a necessidade de rompimento com a visão que separa o brincar do aprender e que considera a brincadeira como tempo perdido, assim, propõem a promoção de debates que envolvam professores, familiares e alunos, a fim de que todos compreendam a brincadeira como atividade que articula processos de aprender, desenvolver-se e conhecer. Além disso, ressaltam ainda que as atividades lúdicas são essenciais na prática pedagógica com as crianças de seis anos, e que a escola

deve “propiciar um ambiente alfabetizador que inclua atividades envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e múltiplas linguagens” (MOLON, ALBUQUERQUE, 2012, p.60, 61).

O aspecto lúdico dos jogos e brincadeiras, para além da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, torna a aprendizagem mais significativa em todos os níveis de escolarização, desse modo, pode-se considerar que tal experiência é muito importante quando se trata de crianças que iniciam sua vida escolar e podem criar, desde o início, uma relação positiva com a aprendizagem, tornando esse processo muito mais motivador e prazeroso.

As brincadeiras e os jogos potencializam a aprendizagem e colaboram para a construção do conhecimento, pois atuam a partir de uma motivação interna, no entanto, é fundamental que o professor ofereça também estímulos externos, interação entre crianças e adultos e a sistematização de conceitos em outras situações que não os jogos (KISHIMOTO, 2002). Desse modo, a brincadeira auxilia na transição da atividade lúdica para as atividades escolares futuras, mais sistematizadas e também importantes para a formação do indivíduo.

Nesse contexto, corrobora-se o que afirmam Paschoal e Mello (2007, p. 49) quando apontam que os professores da infância precisam compreender o brincar da criança como elemento fundamental para a formação de funções psíquicas superiores e da “apropriação de valores e sentimentos que constituem as bases para a formação da personalidade madura”. Essa conscientização se dará a partir da formação, de debates e do acompanhamento do trabalho de todos os que estão diretamente envolvidos com a educação das crianças, quer sejam professores, coordenadores, pedagogos, gestores e/ou pais.

Considera-se, portanto, que, seja na creche, na pré-escola ou no Ensino Fundamental, o brincar é direito da criança e deve ser respeitado, mas, além de direito, é, sem dúvida, a forma mais adequada de se garantir a aprendizagem, o desenvolvimento pleno e integral da criança e a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Acredita-se que, assim como afirmam as DCNEI (2010), é necessário que a escola recupere o “caráter

lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de seis a dez anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 121).

Reitera-se que a formação, o acompanhamento e a conscientização dos professores são ações fundamentais e imprescindíveis para a promoção e efetivação de uma prática pedagógica que privilegie as brincadeiras, de modo a potencializar, ao máximo, a aprendizagem e o desenvolvimento adequado em cada etapa da educação das crianças. Concomitantemente, ressalta-se que a infância deve ser respeitada, garantida e privilegiada com base em uma proposta centralizada em interações, por meio do brincar, atividade prazerosa e envolvente.

3.3 Desafios e perspectivas na formação dos professores da infância

Ao se compreender a escola como espaço privilegiado para a promoção da infância e de seus direitos e peculiaridades, e se discorrer sobre a importância de uma prática pedagógica qualificada, é imprescindível que se analise algumas questões relativas à formação dos profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quando se analisa a história e a estrutura dos cursos de formação de professores, no Brasil, constata-se pontos fundamentais que revelam os motivos pelos quais a busca por caminhos que garantam um nível de excelência na formação profissional dos professores ainda não tenha sido concluída.

Do ponto de vista histórico, a preocupação com a formação de professores surgiu, mais especificamente, após a independência do país. No ano de 1835, seguindo uma tendência vigente em países europeus, foi instituída a primeira Escola Normal do país, em Niterói, no Rio de Janeiro, com a incumbência de formar professores para as escolas primárias (SAVIANI, 2009). Nos anos subsequentes, escolas como essa surgiram em distintos estados do Brasil. Saviani (2009, p.144) esclarece que “essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente”, além disso, durante muitos anos, essa e outras instituições de

formação de professores, em articulação com as transformações que aconteceram na sociedade brasileira, passaram por inúmeras reformulações e alterações, em nível de métodos e organizações (SAVIANI, 2009).

Não obstante a criação de outras instituições no decorrer dos anos, como os Institutos de Educação, os cursos de Pedagogia e Licenciatura e os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais foram responsáveis pela formação de professores para o ensino primário até o ano de 1971. Nesse ano, a Lei 5.692/71 alterou a nomeação dos ensinos Primário e Médio para Primeiro e Segundo Graus, respectivamente, e instituiu o “curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais” (SAVIANI, 2005, p.18).

A Lei 5.692/71 determinou, em seu artigo 30, a exigência de habilitação específica de 2º grau como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries (BRASIL, 1971). Nesse momento, foi estabelecida a HEM - Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério. Essa lei determinou, ainda, a formação em grau superior, em nível de graduação, para a atuação no ensino de 5ª à 8ª séries e de 2º grau. Em seu artigo 33, determinou que a “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

Ao se referir à instituição da HEM em substituição às Escolas Normais, Saviani (2005, p.20) considera que “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Diante de problemas e deficiências identificados na estrutura da HEM, o Ministério da Educação desenvolveu o projeto CEFAM (Centros de Formação e aperfeiçoamento do Magistério) com caráter de revitalização da Escola Normal. Segundo Saviani (2005, p. 21), o projeto teve resultados significativos, porém não teve continuidade.

A década de 1980 contou com importantes movimentos de reformulação e avanços no que se refere à educação no país. Nesse sentido,

Saviani (2009, p.148) assinala que a partir daí “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau”. Tais movimentos culminaram com a promulgação da LDB 9.394, em 1996, que determina, em seu artigo 62, que a formação de professores para a educação básica se daria em nível superior, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível Médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

No que se refere ao desenvolvimento histórico e legal do processo de formação de professores no Brasil, pode-se destacar algumas observações importantes. A primeira delas é o fato de que, desde os primórdios, a formação de professores para o trabalho com as crianças menores, em nosso país, foi pensada em nível elementar. Esse fato pode ser observado já em 1971, quando a Lei 5.692/71 determina a formação em nível superior para a atuação no ensino de 5ª a 8ª séries e de 2º grau, bem como, para administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, ou seja, apenas aos professores das primeiras quatro séries do primeiro grau não foi exigida uma formação em nível superior.

Posteriormente, embora a LDB 9394/96 tenha confirmado a formação em nível Superior em cursos de licenciatura plena para toda a educação básica, ela admite, no mesmo artigo, que a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais seja em nível Médio, na modalidade Normal. Para Saviani (2005, p.22), “o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos”, pois tal iniciativa elevaria o preparo dos professores do Brasil, todavia “as esperanças depositadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no sentido de que ela viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram frustradas” (SAVIANI, 2005, p.25).

Sobre essa questão, Gatti (2010, p.1358) explica que, “historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre

colocada a separação formativa entre professor polivalente – Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental – e professor especialista”. A autora ressalta que a própria legislação criou, ao longo dos anos, essa distinção entre as duas categorias de professores, o que gerou a ideia de um valor social menor para o professor polivalente, responsável pela Educação Infantil e Anos Iniciais, e maior para o professor especialista, responsável pelas demais séries.

A dessemelhança realmente se dá, segundo Gatti (2010, p.1358), “nos cursos, nas carreiras e salários, nas representações da comunidade social, da academia e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos primeiros anos da Educação Básica”. A autora atribui a esse fato a dificuldade de inovação na estrutura de instituições e cursos de formação de professores para o início da Educação Básica, uma vez que a representação, historicamente constituída, não permite ponderações e reestruturações para essa formação.

Outro fato importante que se constata ao se analisar essas leis é que, como a educação de crianças menores de seis anos não é mencionada na legislação anterior à LDB de 1996, também a formação para professores dessa etapa é inexistente até então. Nesse sentido, pode-se considerar que, apesar de a LDB de 1996 permitir a formação em nível Médio para os professores de Educação Infantil, o simples fato de haver uma determinação legal em relação a isso já representou grande avanço, pois, até então, a educação de crianças pequenas não havia sido reconhecida em nosso país, assim, a formação dos profissionais para essa função também sofria a mesma sorte.

A Educação Infantil e, de modo particular, a creche, foi concebida historicamente como serviço assistencial, voltado apenas aos cuidados da criança, assim, a concepção de que, para exercer essa atividade não seria necessário um preparo profissional, perdurou durante muitos anos. Segundo Arce (2001, p. 168), esses fatores desencadearam desprestígio a esse profissional, cuja função era compreendida, principalmente, pelo cuidado e proximidade com o corpo da criança, como aquela que requer apenas “jeitinho e gostar”, por parte de quem a exerce. Desse modo, compreende-se a

desqualificação sustentada ao longo de tantos anos para a educação de zero a cinco anos de idade.

A concepção do professor de Educação Infantil ainda traz outro aspecto marcante, ou seja, o fato de a profissão ser exercida, quase em sua totalidade, por mulheres. Para Arce (2001, p. 167), isso se dá pelo fato de que, historicamente, foi consolidada “a imagem do profissional dessa área como sendo da mulher naturalmente educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional”. Isso corrobora a ideia de que a profissão não necessita de formação ou de que esta pode ser mínima, o que justifica a concepção equivocada, que perdura até os dias atuais, no que concerne, segundo Arce (2001, p. 167), à “não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico”.

A vinculação da figura feminina e maternal à profissão do professor de Educação Infantil é definida por Arce (2001, p. 169) como “mito”, por se tratar de algo socialmente construído. Essa ideia se faz ainda presente, atualmente, em muitas instituições, nas quais “predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar” (ARCE, 2001, p. 173). A autora observa, nessa associação ambígua entre o doméstico e o científico, um motivo para a desvalorização do profissional, de modo que “junto com o ambiente e seu mobiliário essa mulher deve-se colocar simplesmente como algo a mais a auxiliar o desenvolvimento infantil” (ARCE, 2001, p. 174).

De fato, a realização de atividades relacionadas ao cuidado das crianças pequenas pode ser facilmente associada ao papel de mãe, tia ou babá, entretanto, Rodrigues (2017) destaca a intencionalidade do professor como fator que assinala sua atuação profissional e a distancia do cuidar materno. Para o autor “ao mesmo tempo em que se aproxima, o papel docente se afasta do de “mãe” ao articular em outro nível as dimensões de cuidado e de educação que marcam as singulares necessidades desta etapa da vida da criança” (RODRIGUES, 2017, p.333). Assim, a intencionalidade do professor e

a indissociabilidade do cuidar e educar caracterizam a distância entre a ação da mãe e a da professora da Educação Infantil. Conforme Rodrigues (2017):

Esta aproximação e distanciamento se configuram em uma ação constante na prática da Educação Infantil e é elemento básico na constituição da identidade de seus profissionais, uma vez que ao integrar outros papéis, sua efetivação está envolta em inúmeras complexidades (RODRIGUES, 2017, p.333).

Nesse contexto, pensar a formação dos professores para a Educação Infantil nos mesmos moldes da destinada para as demais etapas da Educação Básica torna-se imprescindível, considerando-se os mais de vinte anos desde que essa foi determinada pela LDB (1996). Rodrigues (2017) considera importante o debate sobre a formação dos professores de Educação Infantil e sobre sua profissionalidade e profissionalização. Para a autora:

Na medida em que a problematização da especificidade e qualidade da Educação Infantil (creche e também pré-escola) está direta e intrinsecamente atrelada à discussão das diversas modalidades de formação (inicial, continuada e em serviço) dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, independente da nomenclatura que lhes dê (professores, educadores, atendentes, auxiliares, entre outros), tendo em vista que a proficiência da atuação destes profissionais é um dos determinantes no nível de qualidade dos programas de educação de crianças pequenas (RODRIGUES, 2017, p.334).

O terceiro destaque a ser abordado refere-se aos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais, a partir da LDB (1996). Conforme Freitas (2007), houve uma significativa expansão do ensino superior, na década de 1990, no que se refere aos cursos de formação de professores. Destaca-se a criação dos Institutos Superiores de Educação, além da “diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior” (FREITAS, 2007, p.1208).

Freitas (2007, p. 1208) denuncia que a expansão e a flexibilização dos cursos de formação não foram acompanhadas pela qualidade de ensino, pois a ampliação “desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades”. A autora ressalta as centenas de cursos à distância, que

chegam a todas as cidades do Brasil, e a retomada de cursos de formação em nível Médio, o que, em sua opinião, oferece condições desiguais nos processos de formação, no caso da EAD, e protela a formação superior dos professores em universidades, no caso da formação em nível Médio. Freitas (2007, p.1220) considera tais feitos “armadilha das soluções fáceis, ágeis e de “menor custo”, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação”.

A preocupação com a qualidade do ensino ofertado nas instituições de Ensino Superior é revelada por Kishimoto (2005) em sua pesquisa sobre os cursos de Pedagogia, em instituições privadas de diferentes estados do Brasil. A autora assinala que a modalidade adotada pela maioria das instituições é composta por um bloco comum de formação, seguido das habilitações, ou seja, a “formação básica contempla de 58% a 70% da carga horária do curso, 10% de estágio e, as habilitações, de 10% a 16%” (KISCHIMOTO, 2005, p.182). Isso evidencia um primeiro dado preocupante, visto que o propósito, ao disponibilizar uma formação comum, é o de possibilitar um leque maior de ofertas, o que resulta em vantagens econômicas para as instituições, porém, há prejuízo no que diz respeito à qualificação profissional para o estudante.

Ao tratar da formação de professores para a Educação Infantil, Kishimoto (2005) ressalta que os currículos dos cursos são ocupados por muitas disciplinas de formação geral do pedagogo, negligenciando a formação das especificidades. Para a autora (KISCHIMOTO, 2005, p.182), as aprendizagens generalizadas “não contemplam o contexto da criança até os seis anos, não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia”. A pouca valorização do trabalho específico da Educação Infantil constitui um modelo de curso que reproduz as práticas do Ensino Fundamental e “reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação” (KISHIMOTO, 2005, p.183).

Peroza e Martins (2016) afirmam que a não valorização da Educação Infantil, na formação do professor, se deve ao fato de esta etapa ter sido excluída do campo educacional durante muitos anos. Com a aprovação da

LDB de 1996, que exigiu formação dos professores para essa etapa, as instituições formativas passaram a reconhecer e organizar a Educação Infantil a partir de modelos de escolarização próprios do Ensino Fundamental. Para as autoras (PEROZA e MARTINS, 2016, p.812), esse fato tem consequências até os dias de hoje, “uma vez que as propostas educativas e de formação de professores se fundamentavam nas características das crianças maiores, onde há uma valorização dos aspectos cognitivos sobre as demais dimensões da criança”. Segundo as autoras, (PEROZA e MARTINS, 2016):

Foi necessário tempo, investimento e esforços para uma aproximação com a realidade das práticas educativas com as crianças, ampliar e se apoderar da sistematização desses conhecimentos para, enfim constituir um arcabouço teórico que impulsionasse as reformulações dos currículos dos cursos de formação de professores para a educação infantil (PEROZA; MARTINS, 2016, p.819).

Após mais de vinte anos da instituição da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, e do estabelecimento da formação de seus professores, Peroza e Martins (2016) consideram que a profissionalidade desse docente ainda está em construção. Diante dessa realidade, sugerem que a formação do professor da infância e sua profissionalização sejam fruto de práticas desenvolvidas com as crianças, que valorizem sua realidade e que considerem os saberes de diferentes áreas do conhecimento.

A propósito de todos esses aspectos, faz-se urgente uma “verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2010, p.1375). Já não é mais aceitável consentir com uma formação dúbia, fragmentada e insuficiente para aqueles que são responsáveis pela formação de outros indivíduos. Para que o professor seja capaz de formar sujeitos em sua integralidade, necessita de formação coerente com tal exigência. Conforme Gatti (2010):

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p.1375).

Além disso, também não se pode mais admitir que as propostas das instituições formativas e as políticas públicas desconsiderem a importância da formação específica para professores de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Faz-se urgente a elaboração de propostas que tenham em vista a valorização desses profissionais, tanto em nível de formação (inicial, continuada e em serviço), quanto em nível de remuneração e condições de trabalho. Dessa forma, pleiteia-se, para essa profissão, a superação do equivocado *status* de menos valia e o reconhecimento de que uma profissão que “ensina, deve possuir competência, tenha precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido” (ARCE, 2001, p.182).

Uma formação sólida, integrada e específica, tão almejada para os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, torna praticável uma educação de excelência para as crianças de zero a dez anos. Assim, é por meio dessa formação que deve ser configurado o perfil do educador capaz de conhecer e valorizar as características e as necessidades dos seus alunos, e de, a partir desse conhecimento, potencializar as possibilidades para seu pleno desenvolvimento.

4. A PEDAGOGIA DE SCHOENSTATT E O COLÉGIO MÃE DE DEUS

4.1 Aspectos históricos da fundação e implementação do Colégio Mãe de Deus

Do ponto de vista histórico a organização da escolaridade obrigatória no Brasil, perpassou por mudanças significativas, tanto em relação à legislação, quanto na compreensão da infância como etapa singular e de grandes transformações na vida do ser humano, que deve ser promovida e valorizada. O direito de todas as crianças de usufruir de uma educação de qualidade, desde o nascimento, e do acesso a todas as possibilidades de se desenvolver de maneira plena, também foi uma preocupação do Colégio Mãe de Deus, que acompanhou todas as mudanças ocorridas no âmbito social, político, econômico e sobretudo educacional no Brasil, desde 1936, data em que foi fundado.

Nesse sentido, há uma relação entre os avanços ocorridos no campo da educação e a proposta do Colégio Mãe de Deus, na medida em que esta instituição se destaca como pioneira na cidade de Londrina, tendo em vista a formação humana e transformadora da sociedade. Isso porque, sua implementação se pautou numa educação que respeita o ser humano em suas peculiaridades e na formação integral, capaz de atuar de maneira crítica na sociedade, de modo a contribuir para sua transformação.

Assim, a história do Colégio Mãe de Deus se entrelaça com a própria história da educação brasileira, de modo especial da cidade de Londrina, que havia sido criada no ano de 1935. Nesse período a cultura cafeeira atraía compradores de terra do Brasil e de outras nacionalidades, os quais almejavam, além disso, uma cultura religiosa e científica para seus filhos. Sendo assim, a instituição iniciou suas atividades com o objetivo de atender às necessidades das famílias que vinham desbravar a mata e desenvolver a agricultura nessa região de terra fértil.

Desde 1922, o governo do estado concedia terras a empresas privadas de colonização, com o objetivo de acelerar o desenvolvimento de vastas áreas de terra roxa, de domínio estadual, até então inexploradas. Foi assim que, em 1929, a Companhia de Terras Norte do Paraná chegou na

futura cidade de Londrina, então conhecida como Patrimônio Três Bocas. A empresa investiu em projetos imobiliários, dividindo as terras em pequenos lotes, de modo que foi possível oferecer aos trabalhadores, sem posses, uma oportunidade de adquirirem um pedaço de terra, com formas de pagamento adequadas às condições de cada comprador (LONDRINA, 2007).

Com o financiamento fácil e a fertilidade da terra, foram atraídas pessoas de todo o país, além de imigrantes japoneses, alemães, poloneses e italianos. Os colonizadores iniciaram o plantio de café e, rapidamente, tiveram resultados financeiros positivos. Com isso, o desenvolvimento foi impulsionado e surgiram as primeiras casas, inicialmente construídas com troncos de palmito e, posteriormente, de peroba, que era abundante na região. Desse modo, após cinco anos, em 10 de dezembro de 1934, foi fundada a cidade de Londrina, cujo nome significa “Filha de Londres” (LONDRINA, 2007).

No ano de 1929, o Bispo da cidade de Jacarezinho, em viagem ao mosteiro de São Bento, na cidade de São Paulo, propôs aos padres Palotinos a ampliação do trabalho desenvolvido em sua diocese, o que possibilitou a nomeação do Padre Erasmo Raabe, como delegado da província da nova região de Londrina, conforme Lawand (2002).

Logo após a sua chegada, padre Raabe percorreu grande parte da Diocese de Jacarezinho a convite da Companhia de Terras Norte do Paraná, criada em 1925 pela Paraná Plantations Company. De capital inglês, essa companhia subsidiava os negócios relativos à ocupação capitalista da área urbana e também das adjacências rurais no norte paranaense e, especialmente, em Londrina (LAWAND, 2002, p. 21).

Lawand (2002, p. 21) explica que, em visita a Londrina e região, o padre Raabe percebeu “a necessidade de atuação apostólica na região e escreveu uma carta a Kentenich, solicitando que enviasse ao Brasil algumas Irmãs de Maria de Schoenstatt”. Desse modo, Irmãs do Instituto Secular das Irmãs de Maria de Schoenstatt, originárias da Alemanha, chegaram ao Brasil no ano de 1935, com forte impulso missionário, atendendo aos anseios dos pioneiros. A Figura 1 apresenta as doze primeiras missionárias de Schoenstatt enviadas ao Brasil: Ir. M. Emanuele Seyfried, Ir. M. Norberta Schulte, Ir. Mariaregis Kessler, Ir. M. Almut Weingaertner, Ir. M.

Calixta Hermann, Ir. M. Gerhada Pflips, Ir. M. Agneta Braun; Ir. M. Magrit Lamm; Ir. M. Ludwiga Kesting; Ir. M. Therezita Flesch, Ir. M. Floriberta Trost e Ir. M. Diethild Halm. O Pe. José Kentenich indicou-lhes o caminho apostólico e pedagógico como uma trajetória de seguimento a Cristo, reforçando que apenas duas coisas deveriam acompanhá-las na missão: a Cruz e o pequeno Santuário (Figura 1).

Figura 1 - Irmãs Pioneiras em Schoenstatt



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus

Com esse espírito, as jovens Irmãs pioneiras, recém-chegadas, enfrentaram, com coragem e ousadia, dificuldades com um idioma e uma cultura totalmente diferentes, conscientes de que haviam sido enviadas para terras de missões, a terra de Santa Cruz, a fim de realizar a missão de Schoenstatt no Brasil e implantar um trabalho no âmbito da educação, da cultura e da saúde na cidade de Londrina, juntamente com os colonizadores. As Irmãs fixaram-se, primeiramente, em Jacarezinho, e, posteriormente, no ano de 1936, em Londrina. As primeiras que se estabeleceram em Londrina foram: Ir. M. Norberta Schulte, Ir. Mariaregis Kessler, Ir. M. Almut Weingaertner e Ir. M. Calixta Hermann.

No dia três de março de 1936, foi inaugurado o Instituto Mãe de Deus, com o curso Primário, que contava com 110 matrículas e atendia alunos de ambos os sexos. No início, a escola funcionava em duas salas de madeira da Companhia de Terras Norte do Paraná (onde atualmente está o edifício

Palácio do Comércio), sob a responsabilidade da primeira diretora, a Ir. M. Norberta Schulte (Figura 2).

Figura 2 - Primeiro dia de aula no Instituto Mãe de Deus



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus

Em suas crônicas, as Irmãs relataram suas experiências daquela época:

Era preciso fazer agora, em primeiro lugar, os planos para a escola, pois a 3 de março seria o início das aulas. Estavam inicialmente matriculadas sessenta crianças e tínhamos que pensar bem para dividir e organizar tudo. Olhando o conjunto, podia-se desanimar, porque tínhamos muito trabalho e ainda necessitávamos de tempo para a aprendizagem da língua portuguesa. Porém, nós confiamos firmemente, no poder da graça de Schoenstatt (DEKKER, 1985, p. 84).

Como a escola de madeira era pequena e não atendia à demanda de matrículas, foi necessário buscar novos espaços. Dessa forma, a construção de uma nova escola teve início no ano de 1938, graças à atuação do Pe. Erasmo Raabe, delegado provincial da Sociedade dos padres Palotinos, que, por meio da Mitra Diocesana de Jacarezinho, conseguiu o terreno para o futuro Colégio. A doação da área foi realizada pela Companhia de Terras do Norte do Paraná, por decisão de seu então gerente, Mr. Arthur Thomas. A Mitra repassou essa propriedade para o Instituto das Irmãs de Maria de Schoenstatt,

local onde está situado o Colégio Mãe de Deus, que ocupa uma quadra inteira no quadrilátero entre as ruas Pará, Goiás, São Paulo e Rio de Janeiro.

No lançamento da pedra fundamental da construção da primeira ala do Colégio Mãe de Deus, foi colocado, nos fundamentos, um tijolo trazido da Alemanha pela Irmã Almut Weingaertner, que foi abençoado pelo Pe. José Kentenich. Esse tijolo foi colocado junto à pedra fundamental no dia 11 de fevereiro de 1938, na ala hoje considerada histórica, na Rua Pará, 845 (Figura 3).

Figura 3 - Lançamento da pedra fundamental do Colégio



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus

A construção foi administrada pelas Irmãs de Maria com muitas dificuldades financeiras, pois, de acordo com os documentos de arquivos internos, as famílias estavam começando a se firmar economicamente em Londrina, assim, não dispunham de meios financeiros para ajudar na construção do Colégio. Sobre as experiências das Irmãs nessa época, as crônicas relatam:

A construção material da escola era também causa de contínuas aflições financeiras [...] não conseguíamos tão facilmente o dinheiro porque veio logo a perseguição dos “Quinta coluna” (como eram tratados os alemães). [...] Porém, novas dificuldades surgiram com as novas leis da escola: devíamos fazer um exame de suficiência do primário [...] isso era muito difícil, por causa da língua, estávamos só há três anos no país[...]. (DEKKER, 1985, p. 84)

Apesar de todas as dificuldades, no dia 17 de julho do mesmo ano, foi inaugurada a primeira ala, em frente ao Bosque Marechal Cândido Rondon. O prédio da ala histórica, a primeira construção em alvenaria na cidade de Londrina, foi construído com empréstimo realizado na Livraria Cultura Haunter de Curitiba, a capital do Estado do Paraná. O prédio constou de quatro salas de aula, com instalações ainda para o internato, e de uma casa de madeira, que atendia crianças da pré-escola. Em 04 de agosto de 1941, a escola foi registrada na Secretaria de Educação e Cultura, com o nome de Instituto Mãe de Deus (Figura 4).

Figura 4 - Prédio do Colégio Mãe de Deus 1938



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus

No início de 1947, as irmãs receberam, pela primeira vez, a visita do Fundador, que, por ser alemão, só conseguiu permissão para viajar fora da Alemanha porque tinha um passaporte de diplomata da Santa Sé. Pe. Kentenich visitou Londrina em três ocasiões diferentes e proferiu importantes palestras aos alunos, aos pais, à juventude e às famílias, dando orientações seguras para a formação da personalidade, por meio da autoeducação e da conquista dos princípios e valores espirituais, sociais e humanos. Nas palavras de Pe. Kentenich (2005):

Costumamos dizer que nossa posição é a pedagogia do ideal e a pedagogia do amor. Esta abrange dois aspectos: primeiro, a pedagogia da atitude em contraposição a pedagogia dos exercícios e, em segundo lugar, a pedagogia da generosidade

em contraposição a pedagogia do dever (KENTENICH, 2005, p.149).

Em suas visitas, o Pe. Kentenich também dava apoio e orientação às Irmãs, preparando-as para exercerem suas atividades em prol da educação. Nesse sentido, orientava as religiosas a aplicarem, na vida acadêmica, seu original sistema pedagógico, norteado por cinco estrelas condutoras: a pedagogia da Aliança, a pedagogia do Ideal, a pedagogia da Confiança, a pedagogia das Vinculações e a pedagogia das Correntes de Vida (Figura 5).

Figura 5 - Recepção do Padre Kentenich pelas Irmãs e alunas



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus

Ao chegar a Londrina, no Colégio Mãe de Deus, em 12 de abril de 1947, o Pe. Kentenich pronunciou palavras que revelaram sua riqueza interior e a herança que trazia em seu coração. Suas palavras e orientações constituem o segredo e a força motriz do trabalho educativo, cultural e em prol da saúde, e das atividades da área da pastoral, catequética e social, que são realizados pelas Irmãs de Maria de Schoenstatt, em Londrina, até os dias atuais. Por ocasião dessa visita, entronizou a imagem da Mãe, Rainha e Vencedora Três Vezes Admirável de Schoenstatt na Igreja Matriz, atualmente Catedral Metropolitana de Londrina.

A partir de 1947, o Colégio passou a atender somente a educação feminina, nos cursos primário e ginásial, pois, com o crescimento da região, houve a necessidade de ofertar novos cursos. O ginásio foi criado no

mesmo ano, tendo como primeiro diretor o Pe. Alberto Strittmatter, que atuou de 1941 a 1949, pois as Irmãs eram todas alemãs e não possuíam, ainda, a documentação necessária para responder juridicamente pela instituição.

Com o crescente aumento do número de alunos, o espaço físico necessitava de ampliação. O plano de uma nova ala, na lateral esquerda do prédio, na Rua Rio de Janeiro, esquina com a Rua Pará, tornou-se realidade. Em 18 de maio de 1950 aconteceu a inauguração do Santuário de Schoenstatt, réplica idêntica do original, localizado em área do Colégio e aberto à comunidade. O Santuário é o centro de toda a obra de Schoenstatt e local de cultivo da vida espiritual, dos vínculos e da força propulsora de toda a pedagogia de Schoenstatt.

Em 1951, o colégio entrou em uma nova fase administrativa. A comunidade já contava com Irmãs brasileiras habilitadas e a Ir. M. Judite Lauer assumiu a direção do Colégio Mãe de Deus entre os anos de 1950 e 1957. Quando a primeira turma do ginásio concluiu os estudos, os pais das alunas solicitaram a criação de novos cursos para que pudessem dar prosseguimento à formação de suas filhas.

Em 23 de outubro de 1953, foi autorizada a Escola Normal Secundária, que passou a funcionar no ano seguinte, com 24 alunas, conforme depoimento da Ir. Maria Dorotéia Beggiato, primeira diretora do Curso Normal, fundado com o auxílio da Pedagoga Sr^a. Estela Okabayashi. O curso tornou-se um atrativo para a juventude feminina, por funcionar no período diurno e preparar professores para o ensino primário, que necessitava de profissionais qualificados, na ocasião (Figura 6).

Figura 6 - Alunas do Curso Normal 1963



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus

Na década de 1960, estiveram à frente da direção do Colégio Mãe de Deus: Ir. Regina Maria Neves, de 1958 a 1964; e Ir. M. Dilecta Rubin, de 1965 a 1967. Nessa época, com ajuda do Governo Alemão, o prédio foi ampliado com uma nova ala, localizada na Avenida São Paulo, 651. A nova construção estava destinada a atender o internato, o pensionato e o juvenato (para as candidatas ao ingresso no Instituto Secular das Irmãs de Maria de Schoenstatt) e servir de residência para as irmãs. Essa nova ala abrigou, também, desde o início, o Movimento Apostólico de Schoenstatt, que crescia em Londrina e região. O espaço era ocupado para a realização de encontros e reuniões de grupos até os anos 90, quando o movimento decidiu construir sua sede própria na Rua Goiás, 857.

Entre os anos de 1968 e 2014, a direção do Colégio Mãe de Deus esteve representada pelas seguintes diretoras: Ir. M. Áurea Dotto, de 1968 a 1971; Ir. M. Renate Mirian Deckker, de 1972 a 1975; Ir. M. Lucimar Tereza Stefanelo, de 1976 e 1977; Ir. M. Iriema Trevisan, de 1978 a 1982; Ir. Sonia Maria Blanco, de 1983 a 1992; Ir. M. Dioneia Lawand, de 1993 a 2006; Ir. M. Nelly Mendes, de 2007 a 2010; Ir. M. Dioneia Lawand, em 2011; Ir. Rosa Maria Ruthes, Gestora Administrativa, e Ir. M. Sandra Maieski, Gestora Pedagógica, de 2012 a 2014.

Em 1972, para atender um número significativo de professores da cidade e região, o Colégio Mãe de Deus criou a habilitação em Magistério,

para atuar de 1ª a 4ª séries, em nível de 2º grau, em período integral, ministrado nas férias escolares, nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Em 1994, o Colégio ampliou sua área de ensino, ingressando na Informática Educacional, por meio de uma parceria com o Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em 2000, houve a ampliação e a construção da atual capela, do espaço para a Educação Infantil e do ginásio poliesportivo. Além disso, teve início a construção do Teatro Mãe de Deus, cujas obras estiveram paralisadas até março de 2013, quando foi aprovada, pelo Ministério da Cultura, por meio da Lei Rouanet (Governo Federal), uma captação de recursos financeiros (no valor de 4% junto a empresas que possuem lucro real, e no valor de 6% para pessoas físicas que recolhem seu imposto devido) para a finalização do Teatro Mãe de Deus, que se deu em 2016.

Em 2002, o Colégio Mãe de Deus tornou-se, também, Instituto Superior de Educação, pois passou a oferecer o Curso Normal Superior, como uma das primeiras Instituições do Brasil a atender à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/ 96. Contudo, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006, que previa a transformação do curso Normal Superior em curso de Pedagogia e, como a baixa procura pelo mesmo havia acarretado dificuldades financeiras para a instituição, a mantenedora do Colégio Mãe de Deus optou, em 2007, por encerrar o curso. Assim, amparados no Art. 12º da citada resolução, os alunos que, nesse período, estavam matriculados no Instituto Superior de Educação Mãe de Deus, foram transferidos para o Centro Universitário Filadélfia – UniFil, a fim de cursarem Pedagogia.

O Colégio Mãe de Deus sempre estimulou fortemente a cultura e a música em seu trabalho pedagógico, sendo esta última parte integrante do currículo. O curso de música iniciou-se no Colégio Mãe de Deus em 1945 e, onze anos mais tarde, foi criado o Conservatório de Música Mãe de Deus, que abriu espaço para a implantação da Faculdade de Música Mãe de Deus. A primeira diretora foi a Ir. Maria Wilfried Gasse Mayer, que trouxe para o Brasil o Método Suzuki. Em 1986, foram criados cursos de instrumentos musicais e de Magistério em Música, com habilitações em nível médio. Atualmente, a

musicalização faz parte do currículo trabalhado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Com a criação do Curso de Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), o Colégio Mãe de Deus doou a Faculdade de Música para esta última, mantendo, atualmente, cursos extracurriculares, sem expedição, contudo, de certificação (Figura 7).

Figura 7 - Apresentação musical das alunas



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus

A partir de 2011, teve início uma nova fase de modernização na área de gestão, que passou a atuar com base em: planejamento estratégico; consultorias externas, nacionais e internacionais; e profissionalização de todos os setores da instituição. Em 2013, a instituição avança no processo de internacionalização, ao inserir, na matriz curricular do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio, três (03) línguas estrangeiras modernas: Alemão, Inglês e Espanhol. Nesse mesmo ano, foi estabelecido um convênio com o Ministério das Relações Exteriores da República Federal da Alemanha, o que possibilitou a oferta do ensino da língua alemã da Educação Infantil ao Ensino Médio, mediante o Projeto Pasch: Escolas: uma parceria para o futuro.

Em julho de 2014, foram realizados os primeiros intercâmbios para estudos na Alemanha: uma professora e dois alunos da 2ª série do Ensino

Médio foram os contemplados. Ainda em 2014, o Colégio Mãe de Deus assumiu uma parceria com o UNO INTERNACIONAL (UNOi). Graças a essa parceria, além de disponibilizarem de material didático atual, alunos e professores utilizam aparelhos iPad para construir um ensino mais dinâmico e interativo. A grade curricular passou a contar com atividades diversificadas, como robótica, iniciação científica, música, idiomas, ensino religioso, esportes (Figura 8).

Figura 8: Alunos em atividade de robótica



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus

Nos últimos anos, o Colégio Mãe de Deus vem reestruturando seu espaço físico com o intuito de torná-lo mais moderno, confortável e adequado às demandas atuais. Além disso, visando à formação constante do seu corpo docente, o colégio promove, incentiva e possibilita a participação em cursos, congressos, simpósios, treinamentos e outros eventos que possam contribuir para o crescimento humano e profissional de sua equipe pedagógica. Anualmente são promovidos, também, vários eventos, tais como: mostra cultural e de iniciação à pesquisa, mostra de artes, festival de dança, missões escolares, espetáculos infantis, apresentações de artes cênicas, entre outros.

Assim, o Colégio Mãe de Deus nasceu, cresceu e continua se desenvolvendo com a cidade de Londrina. Desse modo, tornou-se um marco histórico e religioso e tem sido um polo de educação e cultura para a

comunidade regional. Instituto Social Educativo e Beneficente Novo Signo é o nome jurídico da Instituição cujo nome fantasia é Colégio Mãe de Deus. O Colégio, atualmente, atende crianças/adolescente/jovens, de ambos os sexos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e mantém alguns cursos extracurriculares, abertos à comunidade, para todas as idades: esportes, música, dança, Alemão, Inglês e Japonês. O Colégio é mantido pelo Instituto Secular das Irmãs de Maria de Schoenstatt.

4.2 A Proposta pedagógica do Colégio Mãe de Deus

A proposta pedagógica² do Colégio Mãe de Deus é parte da Obra Internacional de Schoenstatt, fundada por José Kentenich³ no dia 18 de outubro de 1914, em Schoenstatt, Alemanha. A obra é um movimento católico, internacional, de apostolado e educação, com vasta estrutura e composto por muitas comunidades. Essas comunidades, constituem organizações que abarcam todos os estados de vida e todas as idades, estão estruturadas em colunas: sacerdotes, famílias, mulheres, homens e jovens, de modo que totalizam mais de 25 ramificações formadas por pequenos grupos.

Ao propor um sistema pedagógico, Kentenich não o fez exclusivamente para a educação formal, mas como um valioso auxílio para a arte de educar em todo e qualquer ambiente, em toda e qualquer ocasião, para todos os tipos de pessoas. Os membros de sua obra estão presentes, hoje, em todos os continentes, vinculados ao Santuário de Schoenstatt, dedicado a Maria, Mãe de Deus. Nos diversos localidades onde existem membros da obra, há também réplicas do Santuário original de Schoenstatt, que hoje são mais de duzentos espalhados pelo mundo, em torno dos quais todos os membros congregam.

O Colégio Mãe de Deus oferece Educação Básica, nas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizadas conforme o quadro 2:

² Em função da extensão de páginas da Proposta Pedagógica original, essa seção apresenta um recorte dos aspectos mais relevantes do referido documento.

³ Fundador da Obra de Schoenstatt, José Kentenich foi um sacerdote católico que nasceu no dia 16 de novembro de 1885, em Gymnich, na Alemanha, e morreu em 15 de setembro de 1968.

Quadro 2 - Etapas oferecidas e seus turnos

CURSO	TURNO
EDUCAÇÃO INFANTIL	MATUTINO E VESPERTINO
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	MATUTINO E VESPERTINO (Dois dias em período integral)
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	INTEGRAL
ENSINO MÉDIO	INTEGRAL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A instituição oferece, desde a Educação Infantil, propostas diversificadas de atividades, como: passeios e dias de convivência na chácara do colégio (Figura 9); projetos interdisciplinares; orientação psicológica; programa de educação da afetividade e da sexualidade; atividades apostólicas em hospitais, asilos e comunidades carentes; gincanas; e acampamentos. Essas atividades são cuidadosamente organizadas de acordo com a faixa etária dos alunos, a fim de contemplar a formação integral. O Colégio oferece, também, cursos extracurriculares, muitos deles abertos à comunidade.

Figura 9 - Atividade dos alunos da Educação Infantil na chácara



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus.

As famílias que buscam a instituição têm o seguinte perfil: priorizam a formação integral de seus filhos, de forma continuada, com ênfase na aprendizagem de conhecimentos culturais, científicos e de valores cristãos,

éticos e morais, cientes dos objetivos consagrados pela natureza confessional do colégio Mãe de Deus. Nesse contexto, os eixos que norteiam as ações pedagógicas da instituição estão relacionados aos direitos humanos, à formação de um mundo digno do ser humano e à reconstrução da cultura e de suas estruturas.

Do ponto de vista legal, o colégio formula seu Projeto Pedagógico com base nos princípios e finalidades da educação previstos na Constituição Federal de 1988 e nos pressupostos e finalidades da Educação Básica propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que, em seu artigo nº 22, estabelece que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A estrutura do Projeto Pedagógico afina-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), com os encaminhamentos legais e pedagógicos presentes nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e com o estabelecido na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Além disso, contempla: as determinações previstas na Deliberação nº 03 de 2008, que trata da inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular; a Deliberação nº 014/99, que normatiza a Proposta Pedagógica; a Lei nº 9.795/99 e o Decreto nº 4281/02, que regulam os encaminhamentos legais e metodológicos relativos à Educação Ambiental; a Deliberação nº 007/99, que dispõe sobre avaliação e recuperação; e a Deliberação nº 009/01, que orienta sobre matrícula e classificação.

O Ensino Fundamental tem como embasamento: as normas da Deliberação nº 03/06, que orientam o Ensino Fundamental de nove anos; e a Lei nº 13.381/01, que trata da história do Paraná e dos símbolos estaduais. O Ensino Médio estrutura-se com base no Parecer nº15, de 1998, e na Instrução nº 01, de 1998, que orientam a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Estado do Paraná.

A Proposta Pedagógica fundamenta-se em princípios cristãos, católicos, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990),

sobretudo no que diz respeito ao estabelecido nos Artigos: 3º, que aponta a necessidade de assegurar, à criança e ao adolescente, pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade; 4º, que ressalta o dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público em assegurar, com absoluta prioridade, entre outros, o direito à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; 15º, que salienta o direito ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais; e o 17º, que assegura o direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente.

Nesse contexto, a instituição busca a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e das crenças de seus educandos, em respeito à dignidade da pessoa humana, além de ser fiel à observância das legislações que envolvem a prevenção ao uso indevido de drogas, bem como, ao enfrentamento à violência, conforme estabelecido na Lei Estadual nº 13.198 de 2001, que autoriza a inclusão nas disciplinas de química e biologia, de aulas sobre efeitos de substâncias que causam dependência física ou psíquica no ser humano. Desse modo, o currículo escolar é construído, da Educação Infantil ao Ensino Médio, tendo como base a referida legislação, que embasa as atividades pedagógicas propostas, que contemplam diferentes temáticas, por meio das disciplinas ministradas, que são demonstradas no quadro 3:

Quadro 3 - Temáticas inseridas nas respectivas disciplinas.

- Química, Biologia, Sociologia e Ensino Religioso: prevenção ao uso de drogas e enfrentamento à violência; educação fiscal; diversidade biopsicossocial e espiritual.	- Biologia, Ciências e Geografia: educação ambiental.
- História, Língua Portuguesa e Arte: cultura afro-brasileira e indígena e símbolos do Paraná.	- História e Sociologia do Ensino Médio: símbolos nacionais e estudos sobre o ECA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em Schoenstatt, o conceito 'novo homem' designa a personalidade autêntica, livre, capaz de tomar decisões autônomas, que não se deixa influenciar por pressões externas e, assim, age de acordo com sua consciência, para o bem e para a formação de uma nova comunidade, ou seja, de uma nova sociedade. Kentenich (1996, p.59) considera que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo e ser social. Schlickmann, (2012, p. 162) explica essa afirmação da seguinte forma: “o homem comunitário leva em conta ambas as coisas: a individualidade da personalidade e o instinto social. Ambas se equilibram com harmonia de maneira perfeita no homem comunitário”. Desse modo, a nova comunidade é movida pela “autonomia ou iniciativa pessoal dos membros, consciência de responsabilidade mútua e um objetivo comum” (SCHLICKMANN, 2012, p. 162).

Em sua primeira experiência, como professor de jovens seminaristas, Kentenich surpreendeu aos alunos com sua maneira diferenciada de tratá-los, muito diversa da vigente até então. Em um clima de diálogo e mútua colaboração, o novo diretor espiritual (KENTENICH, 2002, p. 13), na ocasião, propôs: “Queremos aprender. Não somente vós, eu também. Aprenderemos uns com os outros, pois, nossa aprendizagem nunca há de cessar, principalmente em se tratando de arte da autoeducação, que é obra de toda nossa vida”. Ao se referir a essas palavras, Schlickmann (2012, p. 150) assinala que “a palavrinha nós, repetida em todas as palestras, gerou solidariedade entre o palestrante e os ouvintes, mas também despertou, quase imperceptivelmente, uma solidariedade nova entre os alunos”.

Kentenich, desse modo, expressa a importância de um trabalho coletivo, comunitário, de mútua responsabilidade pela formação, rompendo, assim, a ideia do professor como único detentor do saber e do aluno como objeto, puro e simples, da ação educativa. Conforme Schlickmann (2016), nesse sentido, ele não se referia apenas à educação de:

[...] jovens, a pessoas em fase de crescimento, portanto mais fracas, inexperientes, ignorantes, mas também a adultos, interpretando a educação como um processo que dura toda a vida. Corrige assim um erro comum, segundo o qual o adulto está pronto e conduz a criança ou o jovem a partir de cima (SCHLICKMANN, 2016, p.9)

Assim, nessa proposta incipiente, Kentenich asseverou que, a partir daquele momento, professor e alunos iriam trabalhar juntos. Em seus diálogos com os estudantes, apontou exigências, mas também permitiu que exigissem dele, como professor, o máximo de suas capacidades. Desse modo, fica evidente que, nesse processo, o professor não se exime de sua responsabilidade e de sua posição na relação com os alunos, mas lhes propõe a autoeducação, visando à liberdade e à responsabilidade individual pela própria formação.

Conforme Schlickmann (2012), essa relação se caracteriza pela igualdade e pela diferença entre as duas partes, de modo que o professor assume sua posição de autoridade e condução, ao mesmo tempo em que abre, ao aluno, um caminho para uma melhor compreensão de sua própria identidade.

Exige um ato de equilíbrio por parte do professor, representar, por um lado, a autoridade que descreve o objetivo, indica o programa de colaboração, é o centro e a alma da comunidade, da turma e, por outro lado, deixa liberdade, coloca em evidência a autonomia dos alunos e a defende em todos os sentidos. J. Kentenich entende os alunos como parceiros, com iguais direitos, e trata-os como adultos, embora ainda sejam adolescentes. Emerge aqui com evidência como a liberdade, enquanto objetivo, também determina o método, mas não significa que o educador renuncie à sua tarefa e responsabilidade pedagógicas. Neste processo dialógico J. Kentenich compreendeu a si mesmo, durante toda a vida, como alguém que continua sempre aprendendo com seu interlocutor, que é enriquecido pelos alunos e caminha com eles, colocando-se ao seu nível, sem deixar de encarnar, ao mesmo tempo, autoridade (SCHLICKMANN, 2016, p.8).

Ao propor a educação da personalidade, o diretor espiritual dos seminaristas tencionava formar um indivíduo que não se deixa determinar pelos outros ou por circunstâncias exteriores, ou seja, que é capaz de resistir às pressões da massa, que sabe o que quer e o motivo por que age de uma determinada maneira, conforme a verdade que move suas ações, livre de tendências massificadoras e relativistas de ideologias e manipulações. Para Kentenich, o homem avançou na ciência e na técnica, entretanto, perdeu a capacidade de conhecer a si mesmo e de dominar suas próprias conquistas, assim, questiona: “será que os povos mais desenvolvidos estão maduros e são

capazes de utilizar devidamente os enormes progressos alcançados nos últimos tempos, nos mais diversos setores? (KENTENICH, 2002, p. 15).

Nesse sentido, Kentenich propõe uma educação que possibilite ao educando desenvolver todas as suas potencialidades e formar-se, tanto para a plenitude do saber científico, quanto para a plenitude do ser, ou seja: que assegure o equilíbrio entre os domínios científicos, culturais, morais e éticos, com base na responsabilidade social e na formação cristã. Sobre isso, o autor afirma: “Não haverá de acontecer que dominemos diversas línguas estrangeiras, impostas pelo programa escolar, e permaneçamos grandes ignorantes no conhecimento e compreensão da linguagem do coração” (KENTENICH, 2002, p. 16).

Para o desenvolvimento de seu sistema pedagógico, Kentenich tomou dois princípios filosóficos de Tomás de Aquino: “a ordem do ser é a ordem do agir” e “a graça pressupõe a natureza”; e um princípio de Francisco de Sales: “o amor é a lei fundamental do mundo”, princípios estes essenciais para a educação. Conforme o primeiro princípio filosófico, “a ordem do ser determina a ordem do agir”, pois o ser humano possui uma natureza própria, uma essência que o especifica, e é essa essência que define qual deve ser seu modo de agir. O agir adequado é determinado pelo modo de ser de cada um, segundo Lawand (2002).

O segundo princípio filosófico, “a graça pressupõe a natureza”, diz respeito à especificidade da natureza humana e sua relação com o sobrenatural e o divino, assim, trata da dimensão espiritual do ser, que necessita da fisicalidade humana para poder agir. Conforme esse princípio, ambas as dimensões se complementam, porém, não se anulam, assim, devem ser consideradas, sem, no entanto, perderem sua especificidade. “A graça não existe isolada e abstratamente, mas necessita de um suporte, isto é, da natureza humana. Ela se concretiza na vida do homem” (LAWAND, 2002, p. 50). O terceiro princípio filosófico trata do amor como lei fundamental do mundo, revelando o aspecto cristão da proposta, que tem seu cerne no amor a Deus e ao próximo.

Para compreender esse terceiro princípio, é necessário considerar que, na sociedade atual, “existem muitos tipos de relacionamentos

que recebem a denominação de amor, mas na realidade, são imagens adulteradas, muitos deles são até desonestos” (LAWAND, 2002, p. 53). Em Schoenstatt, o amor refere-se ao vínculo, à dedicação sincera e livre de interesses e ao cuidado com o outro.

Na realidade globalizada da atualidade, o homem está orientado para o egoísmo e o individualismo, o que desencadeia uma crise não só no âmbito social, mas também individual, com graves e desastrosas consequências para a sociedade e para o indivíduo. A rápida expansão das tecnologias de comunicação e informação influencia, cada vez mais, a maneira de viver das pessoas, reprimindo nelas, em muitos casos, o amor por si próprias, o que as leva a buscar uma felicidade momentânea e, simplesmente, prazerosa. Aos poucos, até a capacidade de amar é rechaçada em sua personalidade. Nesse contexto, urge a necessidade de uma educação do amor e para o amor.

O amor é, justamente, um dos pilares da educação em Schoenstatt, aliado à liberdade e à autonomia. Nesse sentido, os educandos devem ser conduzidos ao entendimento de que as ações são consequências de um posicionamento interior e de que a formação cristã e o domínio de conhecimentos científicos e de valores éticos favorecem a autonomia e a liberdade para o próprio bem e para o bem social (cidadania e responsabilidade).

O pilar ‘liberdade do ser humano’ tem como proposta a educação do novo homem: uma pessoa constituída pelo e para o bem individual, em solidariedade com o próximo e a sociedade. Daí a importância de o educador estimular a criança e o adolescente a fazerem bom uso de sua capacidade de escolha, caminho seguro para se tornarem, no futuro, pessoas decididas. Kentenich sempre usou o método da observação para depois formular princípios, pois entendia que, ao se observar a criança e o jovem, percebe-se quando já possuem condições para usar sua capacidade de discernir e escolher. Sobre isso, Monnerjahn (1977) explica:

A pedagogia da liberdade, que ele (Kentenich) pusera em prática desde 1912, tinha como meta a autonomia: tanto a autonomia no julgar, como a autonomia no agir. O homem livre, a personalidade cristã, era para ele o perfeito contraste do

moderno homem massificado, o qual não se pode decidir autonomamente, mas é determinado pelo exterior e sempre faz tudo o que os outros fazem, faz tudo como os outros fazem e tudo porque os outros fazem (MONNERJAHN, 1977, p. 85).

A autonomia é igualmente um pilar que sustenta a ação pedagógica no sistema desenvolvido por Kentenich, pois, segundo seu pensamento, o homem novo tem personalidade autônoma, espiritualizada, é capaz de tomar decisões e é responsável e interiormente livre da escravização formalista e do arbitrarismo total (KENTENICH, 1997). Cabe, assim, ao educador, realizar intervenções que respeitem a originalidade de cada indivíduo e afirmem suas capacidades em desdobramento.

A partir desse pressuposto, é possível motivar o agir e o pensar autônomo do educando, especialmente por meio de atividades escolares, visto que a autonomia não pode ser desenvolvida desvinculada do amor e da liberdade. O desafio da educação para a autonomia conduz ao desenvolvimento da personalidade dos educandos, para que eles se tornem cidadãos na e para a sociedade. Para Kentenich, a educação para a autonomia deve estar presente em todas as situações do processo de ensino e aprendizagem, já que dessa premissa provém, também, o verdadeiro sentido da cidadania e da responsabilidade social.

O sistema pedagógico de Schoenstatt, segundo Kentenich (1997), busca uma relação entre a teoria científica e a vida, considerando todos os resultados das investigações mais recentes, para fundi-los numa síntese criadora e aplicá-los na educação prática. Assim, objetiva oferecer à sociedade um trabalho educativo comprometido com a formação de indivíduos que constroem a si mesmos, por meio da autoeducação e apoiados no amor, na liberdade e na autonomia, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo, moral, ético, emocional, afetivo e espiritual, tendo como base o domínio de conhecimentos culturais e científicos.

O ato de ensinar, portanto, envolve a comunicação e o diálogo, visando à humanização, o que engloba atitudes, ações e valorização e respeito às especificidades de educandos e educadores, priorizando sempre a totalidade do sujeito. Para tanto, o ato de ensinar requer, do educador,

atualização constante e habilidade para dominar conhecimentos e aplicá-los, por meio de saberes conceituais, integradores e pedagógicos.

Os saberes conceituais constituem conhecimentos voltados aos conteúdos, o que envolve os saberes científicos e as metodologias. Esses conhecimentos devem ser relacionados às demais ciências, à tecnologia e às demandas da sociedade. O processo de domínio dos conhecimentos, em Schoenstatt, envolve não apenas o domínio da teoria, mas também a competência para os aplicar na prática cotidiana. Já os saberes integradores se referem aos conhecimentos desenvolvidos, às produções científicas e aos conhecimentos não científicos presentes nas demandas cotidianas da sociedade, relacionados a alguma questão. Daí a importância da atualização dos conhecimentos e da utilização de novas formas de aprender que envolvem as tecnologias de comunicação.

O processo de ensino e aprendizagem, em Schoenstatt, é integrador, pois abarca a totalidade dos sujeitos e vai além da aprendizagem de conhecimentos científicos, visto que há um processo de autoeducação que engloba os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, sobre a vida. Do ponto de vista pedagógico, Kentenich (1962) recomenda que, no desenvolvimento dos conteúdos, sempre se parta da vida do educando, pois o processo de autoeducação envolve o conhecimento das capacidades, dos anseios e dos desejos de cada um, mas também de suas dificuldades e limites, como pessoas e como educadores.

Os saberes pedagógicos são conhecimentos que envolvem as teorias educacionais, a avaliação, o planejamento, a interação com o aluno, todas as ações pedagógicas e as políticas educacionais. Tais conteúdos objetivam promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e argumentativas no aluno, além de buscar situações de aprendizagem ideais para cada educando. Kentenich reconhece que esses saberes imprimem uma marca coletiva ao processo de ensino e aprendizagem, assim, afirma que é preciso aprender a arte de nos educar (KENTENICH, 2002).

Desse modo, é papel do educador a criação de estratégias de aprendizagem que envolvam ações de conhecimento dos educandos e, ao mesmo tempo, o diálogo. Para tanto, é necessário colocar-se com eles a

caminho da meta, sem os coagir, concedendo-lhes o tempo necessário ao processo pedagógico (KENTENICH, 1962). Esse exercício educativo, em Schoenstatt, constitui um processo de autorreconhecimento e de autoeducação, que parte dos educadores para os educandos e exige confiança e humildade para quem deseja educar.

Ensinar, em Schoenstatt, envolve a disponibilidade do educador em estabelecer um trabalho conjunto, com respeito ao educando, em busca da melhor aprendizagem possível, que enobrece tanto o primeiro, quanto o segundo. “Educar significa servir com altruísmo o educando segundo o seu modo de ser e isso exige respeito [...] a uniformização segundo um único modelo é o inimigo mortal do respeito” (KASTNER, 2012, p. 182). Nesse contexto, a aprendizagem revela-se como um processo de autoconhecimento vital e personalizado, que considera as especificidades dos educandos em seu processo de humanização, sendo a diversidade elemento essencial desse processo.

O processo educativo, em Schoenstatt, ilumina a organicidade entre ensino e aprendizagem, uma vez que não há possibilidade de se ensinar sem se colocar na condição de aprendiz. Um aprendiz que se tornará condição de ensinar, mais do que em palavras, investe na conquista de atitudes e ações. A organicidade requer, como recurso pedagógico, o cumprimento do dever, não como ação sem sentido, mas como ação mobilizadora para a promoção da vida. Nesse processo educativo, as responsabilidades devem ser partilhadas entre educandos e educadores, que participam de um trabalho coletivo. Para Schlickmann (2016), o educador:

Deve trabalhar continuamente a própria personalidade. Exerce a maior influência através de sua autoeducação, de seu exemplo e das forças que dele dimanam e desdobram muitas vezes subterraneamente uma influência psicológica no campo natural e no campo sobrenatural. Frequentemente, a reação da turma só é positiva porque eu, professor, estou bem preparado para a aula. O aluno quer ver em mim a encarnação dos valores que anuncio. Este é o único caminho à autenticidade. Assim adquire credibilidade como professor (SCHLICKMANN, 2016, p. 10).

Cabe também ao educador o reconhecimento da necessidade de conduzir o educando à máxima plenitude possível, por meio dos

conhecimentos científicos e do domínio de si mesmo pela autoeducação, uma vez que considera o processo de aprender como um caminho que leva ao autoconhecimento vital e coletivo e ao compromisso consigo mesmo, enquanto educador e educando.

Schoenstatt leva em consideração o planejamento relacionado à ação e à avaliação do processo de ensino e aprendizagem e segue a linha de trabalho delineada por Kentenich, que apresenta os seguintes passos metodológicos: a) observar – a vida, o tempo, o espaço, as necessidades das pessoas e as características da sociedade contemporânea; b) comparar – os processos vitais entre si, levando em conta o presente e o passado vividos por outros povos, por outros regimes; e as várias filosofias e sua repercussão na comunidade e na vida pessoal de cada um; c) reduzir as observações e as comparações às verdades universalmente válidas, porque estas são baseadas na educação para a autonomia, a liberdade e as competências; d) aplicar (colocar em prática) as verdades reconhecidas, adaptadas à contemporaneidade e ao conhecimento historicamente acumulado e construído pelas ciências e pela cultura pluridimensional.

A concepção didático-metodológica encontra, no pensamento de Kentenich, uma proposta original que contempla o ser humano em todas as suas potencialidades e necessidades, ao considerar que a prática pedagógica lida com movimentos de caráter intrínseco ao indivíduo e harmoniza tais movimentos com os projetos pessoais de cada um. Para Kentenich, a prática pedagógica não deve separar a ciência da vida, pois segundo ele, tal separação, associada à desvinculação de Deus, resulta na desintegração da humanidade.

A meta da Pedagogia de Schoenstatt é a formação da personalidade que compreende e atua com liberdade e autonomia, baseada em valores cristãos. Para atingir esse objetivo, Kentenich desenvolveu as chamadas cinco estrelas condutoras, a saber: pedagogia do Ideal, pedagogia da Confiança, pedagogia do Movimento ou das Correntes de Vida, pedagogia da Aliança e a pedagogia da Vinculação. Na sequência, segue uma breve explanação de cada uma delas.

A pedagogia do Ideal refere-se à pedagogia da atitude, que leva o educando a buscar a formação do próprio caráter, do modo mais perfeito possível, a partir de sua personalidade única e, portanto, com objetivos pessoais de vida em relação à sociedade. Para Kastner (2012, p. 35), tal pedagogia pretende “vincular o educando em todos os aspectos de sua vida ao seu ideal, a partir do interior, quer dizer, a partir de uma convicção, de uma decisão e de uma disposição das energias vitais, em vista de um crescimento sadio e orgânico”. Desse modo, procura-se proporcionar ao educando formas para que ele busque, autonomamente e por iniciativa própria, seu ideal.

Essa proposta busca: criar ambientes favoráveis ao processo de autoconhecimento e autoeducação; e despertar, conduzir, orientar e dirigir a autoeducação por meio de um projeto de vida que dê pleno sentido à existência, em todos os âmbitos da vida, ou seja, social, cultural, científico, comunitário, afetivo e espiritual. Desse modo, pretende-se: despertar, nos educandos, a consciência de valor pessoal e a autoconfiança; e proporcionar meios para que eles adquiram profunda autoestima e ardorosa consciência de missão, visando à conquista do amor e ao domínio da vida para si e para todos.

A pedagogia da Confiança, segundo Lawand (2002, p.68), “é a condição básica da relação recíproca entre educador e educando”. Kentenich, aplicou constantemente a confiança em sua prática pedagógica, assim, procurou se tornar confiável ao educando, por meio do diálogo compreensivo e da crença em suas capacidades. Conforme Lawand (2002, p. 70), “esta relação de confiança e respeito mútuos que se estabelece é o fundamento do processo educativo, o núcleo da educação, como processo vital”.

Essa pedagogia implica em: conservar a confiança no bem que existe no outro, apesar das decepções e fracassos observados em seu comportamento e em suas ações; ser compreensivo, enaltecer e elogiar sempre, mas, especialmente, quando o educando experimenta limites próprios e alheios; estimular a aceitação paciente de suas dificuldades e do ambiente que o rodeia; amparar diante dos obstáculos próprios das diferentes etapas da vida; evitar condenações e críticas indiscriminadas; criar e respeitar espaços para decisões livres, nos quais os educandos possam manifestar sua

criatividade e desenvolver, de forma autônoma, seus desejos, projetos e anseios; e ressaltar sempre o positivo em suas iniciativas e atuações (STRADA; PONTES, 1998)

A pedagogia do Movimento ou das Correntes de Vida consiste em saber utilizar as oportunidades, os acontecimentos, as circunstâncias e os fatos para suscitar, entre os educandos, correntes de vida, iniciativas favoráveis à educação. Strada e Pontes (1998) consideram que a pedagogia do Movimento “exige do educador uma grande flexibilidade, capacidade de adaptação a novas situações, espírito criativo e sensibilidade psicológica, para captar as novas necessidades pessoais e ambientais”. Essa proposta visa a captar os interesses dos educandos e motivá-los a participar, de forma ativa, de todas as propostas. Para Strada e Pontes (1998):

A pedagogia do Movimento também se preocupa, e muito, com a atmosfera ou o ambiente da comunidade na qual se realiza a educação (lar, colégio etc.). É de primordial importância que o educador saiba fomentar “correntes de vida”, que impregnem e mobilizem os indivíduos e os que partilham dos mesmos valores STRADA; PONTES, 1998, p. 100).

A pedagogia da Aliança diz respeito ao relacionamento do indivíduo com Deus e representa a dimensão espiritual do sistema pedagógico de Schoenstatt, que considera a necessidade de vinculação religiosa não apenas como ideia, mas como expressão da vida. Para Kentenich (1984), o homem atual, que crê, relaciona-se, de modo geral, com uma ideia de Deus, e a essa ideia ele denomina intelectualismo, colorido religioso. Com a pedagogia da Aliança, Kentenich quer motivar o indivíduo a desenvolver uma relação com um Deus pessoal, que se manifesta na vida, nas pessoas e nos acontecimentos. “A pedagogia da Aliança tem como base a concepção de Deus adaptada ao homem atual, mas que também existe na ordem objetiva do ser”. (KENTENICH, 1984, p. 179)

A pedagogia da Vinculação é uma resposta ao desabrigo geral que o ser humano experimenta na atualidade, pois abrange a vinculação a pessoas, a ideias, a coisas e a lugares. Strada e Pontes (1998) explicam que o vínculo vai muito além de uma proximidade exterior, de um conhecimento superficial ou de um afeto passageiro, pois se trata da criação de laços

estáveis e seguros. “O vínculo é que faz com que o ser humano se integre à realidade e a incorpore à sua existência” (STRADA E PONTES, 1998, p. 39). São objetivos da Pedagogia da Vinculação: contribuir para o desenvolvimento dos educandos em todos os âmbitos em que vive e convive; ser e dar uma resposta vital à desvinculação, ao desabrigo geral que o homem experimenta hoje.

O Colégio Mãe de Deus foi a primeira instituição de educação formal a aplicar a pedagogia de Schoenstatt. Hoje, inúmeras instituições aplicam esse mesmo sistema em escolas espalhadas pelo mundo inteiro. Em 2016, por ocasião da celebração dos oitenta anos do Mãe de Deus, o colégio promoveu um congresso internacional da Pedagogia de Schoenstatt, que reuniu pesquisadores, professores e gestores das escolas schoenstatianas de vários países da América Latina e da Alemanha. Nessa ocasião, aconteceu também um fórum dos estudantes, com alunos dessas escolas (Figura 10).

Figura 10 - Alunos no Fórum Internacional de estudantes



Fonte: Arquivo do Colégio Mãe de Deus.

Desse modo, a proposta pedagógica do colégio Mãe de Deus, que teve início com um grupo de jovens e seu diretor espiritual, segue procurando garantir um lugar de protagonismo para os estudantes, em espaços que promovam o desenvolvimento da autonomia, da liberdade, dos vínculos e da confiança, com base em um trabalho que assegura a alegria, a acolhida, a solidariedade e o amor. O objetivo, assim, é continuar crescendo e se

desenvolvendo, juntamente com a cidade de Londrina, a fim de contribuir para a formação de personalidades que se comprometam com a constituição de uma nova sociedade.

5. A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO MÃE DE DEUS

5.1 Os Caminhos da pesquisa

Para a realização deste estudo, foram efetivadas uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, e uma pesquisa de campo, cuja abordagem “está enraizada na interpretação de uma dada realidade humana em sua totalidade” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 31). Para a concretização do trabalho *in lócus*, a modalidade selecionada foi a pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent (2000):

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p.14).

A pesquisa-ação tem como premissa a realização de uma ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema da pesquisa, e tal ação deve ser problemática e envolver uma investigação. Nessa modalidade de pesquisa, os investigadores têm um papel ativo em todas as etapas da ação, o que exige interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada, segundo Thiollent (2000). Além disso, todos os participantes, bem como os pesquisadores, são ativos e podem colaborar com suas ideias e ações. Desse modo, a pesquisa não constitui um “simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2000, p.16)

A pesquisa-ação educacional é definida por Tripp (2005, p.445) como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. O autor assinala que a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação que se constitui no aprimoramento da prática por meio da investigação sobre ela.

Por meio da pesquisa-ação, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Por esse motivo, tal modalidade de pesquisa requer ação na prática e, ao mesmo tempo, na pesquisa, assim, possui características da ação rotineira e também da pesquisa científica.

A fim de fundamentar o estudo, tomou-se como base a perspectiva crítico-dialética (SANCHEZ GAMBOA, 2012) que dialoga, de certo modo, com os fundamentos do Sistema Pedagógico de Schoenstatt, parte integrante da Obra Internacional de Schoenstatt, fundada por José Kentenich. Tal proposta visa à formação integral do ser humano, tanto para a plenitude do saber científico, quanto para a plenitude do ser, o que abrange o aperfeiçoamento do homem de forma integral, por meio de mudanças exteriores e interiores, tanto no modo de ser como no de agir, conforme afirma Lawand (2002).

O principal objetivo da educação, na proposta pedagógica de Schoenstatt, é a formação de um novo homem para uma comunidade nova, sendo que “o homem novo é a personalidade autônoma, espiritualizada, capaz de e disposta a tomar decisões, responsável e interiormente livre de escravidão formalista como de um arbitrarismo total” (KENTENICH, 1997, p.10). Kentenich visa à educação de um homem que molda o mundo a partir de seu interior e de uma sociedade que é enriquecida pela originalidade de cada um, ou seja, propõe a formação da personalidade individual capaz de determinar a si mesma no pensar, querer e agir, bem como, de atuar criadoramente na configuração e transformação da sociedade, como declara Schlickmann (2012):

Formação da personalidade livre [...] deve ser a base de uma nova forma de convivência numa sociedade mais humana. A sociedade não pode sobreviver sem indivíduos psicologicamente sadios e capazes de enfrentar as exigências sociais. Por outro lado, a sociedade não representa para o indivíduo um destino irremediável. Ele pode contribuir para configurá-la e modificá-la [...]. Nem mesmo na sociedade massificada e globalizada pelo avanço das técnicas midiáticas e digitais o indivíduo pode eximir-se da sua responsabilidade pessoal ou dispensar-se da educação à liberdade (SCHLICKMANN, 2012, p.184).

A Pedagogia de Schoenstatt é, portanto, uma pedagogia focada no enfrentamento humano e positivo da vida, em um processo no qual o ser determina a dinâmica da vida e a liberdade se entrelaça com a confiança e a autonomia. Esta proposta promove condições para que os educandos entendam que suas ações e posturas devem ser efetivadas em decorrência do que pensam e acreditam, e a liberdade se concretiza à medida que eles, como pessoas, passam a compreender e atuar em consonância com suas consciências. Dessa forma, tornam-se confiantes e autônomos no pensar e no agir.

Antes de ser apresentada a proposta de formação em contexto, foi aplicado um questionário com o objetivo de conhecer a concepção dos professores sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 16 professores⁴ do Colégio Mãe de Deus que atuam diretamente com as turmas de pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para Gil (2018, p.121), questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, etc.”. Conforme o autor, o questionário consiste na tradução dos objetivos da pesquisa em forma de questões específicas, portanto, trata-se de um procedimento técnico que deve ser cuidadosamente elaborado para que seja realmente eficaz.

Conforme Apêndice 1, as questões cobriram aspectos como: *percepção dos professores sobre a contribuição da Educação Infantil para o ingresso da criança no primeiro do Ensino Fundamental; *utilização de atividades lúdicas que valorizem a infância na transição entre Educação Infantil e anos iniciais; e *dificuldades encontradas na organização do trabalho

⁴ É importante esclarecer que 28 professores, que atuam em turmas da Educação Infantil até o terceiro ano do Ensino Fundamental, participaram do grupo de estudos. Entretanto, como mencionado, somente os docentes da pré-escola e do primeiro ano tiveram acesso ao questionário.

pedagógico, sobretudo no que diz respeito ao planejamento, à seleção dos conteúdos, à avaliação, à aprendizagem das crianças, ao comportamento, à relação com as famílias e à transição entre um nível de ensino e outro.

A partir da análise do questionário, foi elaborada uma proposta de grupos de estudo, por meio de sete encontros, nos quais foram abordadas seis temáticas, sendo elas: Contribuição da Pedagogia de Schoenstatt para a infância da criança na atualidade; Impactos da Pré-escola obrigatória na prática pedagógica dos professores; Ensino Fundamental de nove anos; Articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais; Formação em contexto de professores; Função social da escola e a formação da personalidade. O tema: Articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais foi abordado em dois momentos, que correspondem ao quarto e quinto encontro.

As temáticas enfocaram assuntos pertinentes à legislação e às políticas públicas que determinam a obrigatoriedade da pré-escola e do Ensino Fundamental de nove anos, bem como, o trabalho pedagógico dos professores a partir das prescrições legais. Considera-se que a experiência da formação em contexto possibilita a ampliação dos saberes e a melhoria das práticas implementadas no âmbito escolar, a partir da conscientização, da reflexão, do estudo e da troca de experiências por parte dos professores, sobretudo no que se refere: ao respeito ao direito da criança de vivenciar a infância; à valorizando de suas expressões e interações; e, especialmente, ao enfoque lúdico. Assim, busca-se evitar, por meio desse tipo de formação, fragmentações e rupturas na transição entre uma etapa e outra.

5.2 Concepções e práticas dos professores em relação à parceria entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais

Com o objetivo de conhecer a concepção dos professores sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foi aplicado um questionário somente para os que atuam nas turmas de Pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental. É importante esclarecer que, sendo o foco da pesquisa a promoção do curso de formação, as análises deste questionário se limitam a ter um conhecimento geral sobre o que pensam os professores sobre a transição entre um nível de ensino e outro. Para a análise

das respostas foi utilizado autores da perspectiva crítico-dialética e autores que comungam com os pressupostos da Teoria Histórico-cultural. O referido instrumento de coleta de dados, contribuiu para seleção dos temas que foram trabalhados no curso.

Do ponto de vista da formação dos participantes, os regentes das turmas são formados em Pedagogia, com cursos de especialização em áreas afins, como: Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Letramento, Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais. Os que atuam nas disciplinas específicas, possuem formação nos seguintes cursos: Educação Física, Letras, Artes Visuais, Licenciatura em Música, Matemática e Teologia, perfazendo um total de dezesseis participantes. No que diz respeito ao tempo no magistério, verificou-se que o menor tempo de atuação é de um ano e o maior tempo é de dezoito anos na carreira.

A Primeira questão abordou a contribuição da Educação Infantil para o ingresso da criança nos Anos Iniciais, conforme quadro 4.

Quadro 4 – Questão 1 e respostas dos participantes⁵

<p>QUESTÃO 1: De que maneira a Educação Infantil pode contribuir para o ingresso da criança no primeiro ano de modo que não haja ruptura, entre um nível de ensino e outro?</p>
<p>RESPOSTAS</p>
<p><i>P1 - “Para que não haja ruptura tão grande é importante manter alguns vínculos que as crianças têm na Educação Infantil (coordenação, professores). A capacitação dos professores auxilia nesse processo, para que as professoras entendam os objetivos que as crianças precisam alcançar e também o diálogo com a família, pois são eles que passam a segurança para as crianças nessa transição”</i></p>
<p><i>P2 - Considero como principal maneira a criação de um elo entre a Educação Infantil e o primeiro ano, para que o primeiro ano consiga dar continuidade, de forma linear, no processo de ensino e aprendizagem.</i></p>
<p><i>P3 - Não atuo na Educação Infantil, mas sinto dificuldade com relação a coordenação motora dos pequenos. Eles chegam ao primeiro ano com dificuldade de coordenação fina.</i></p>
<p><i>P4 - Pode contribuir conhecendo, estudando mais sobre as características das crianças nessa idade, tomando consciência das especificidades do primeiro ano, para não adiantar o que não é necessário. Tendo esse conhecimento, devemos,</i></p>

⁵ Serão utilizadas as siglas P1, P2, P3... para se referir aos professores participantes da pesquisa.

como professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, esclarecer junto aos pais as reais necessidades da criança para o primeiro ano.

P5 - Através da roda de conversa com os alunos, colocando para eles que o próximo ano será diferente, citando pontos positivos, como conteúdos específicos, tempo das aulas, fazendo um tour pela escola e mostrando os espaços novos que eles irão utilizar, como pátio e sala de aula, por exemplo, sempre de uma maneira tranquila e positiva, para que os alunos se sintam confiantes nessa transição. Porém é importante que a conversa seja no meio do ano quando eles estarão mais maduros. É importante também uma conexão entre família e escola, para que a fala seja a mesma.

P6 – A Educação Infantil oferece condições para que a criança construa estruturas para o desenvolvimento. Assim, é importante buscar um elo de integração entre os professores dessas etapas para que a criança seja o centro do planejamento. Formação continuada para capacitar esses professores e acolher as famílias que também passam por esse processo, são necessários para que não haja rupturas.

P7 – Diálogo entre os níveis de ensino, para não ter tanta distinção, que torne algo natural para a criança essa transição.

P8 – Quando a coordenação da Educação Infantil e Ensino Fundamental é a mesma, isso facilita para que aconteça uma maior integração entre esses níveis. É importante que os professores participem de cursos de capacitação, abordando temas que venham a contribuir para a transição de um nível para o outro, sem haver ruptura. É positiva a presença dos professores de aulas extras nesses níveis para haver uma continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

P9 – A Educação Infantil pode colaborar por meio do diálogo entre os níveis de ensino e na capacitação dos professores e da coordenação pedagógica. Igualmente, espera-se que este nível de ensino desenvolva as habilidades e competências cognitivas, sociais e emocionais para que o ingresso da criança no primeiro ano seja/torne-se um 'continuum'.

P10 – A Educação Infantil prepara o estudante para que a transição seja feita de modo natural e gradativo, mas para que isso seja feito com sucesso é necessário o diálogo entre os níveis, conteúdos e professores (principalmente professores que sabem das especificidades de cada nível e turma).

P11 – É muito importante a integração entre os dois níveis de ensino, não só no primeiro ano, mas durante todo o Ensino Fundamental (anos iniciais) atividades lúdicas. É essencial que os professores estejam atentos a todo o dinamismo presente no desenvolvimento infantil, assumindo papel de mediadores na ação educativa.

P12 – Preparando a transição de forma lúdica e organizada, mantendo um planejamento no qual a criança aprende brincando. Cabe ao professor promover esses valores fundamentais para a inserção da criança no primeiro ano.

P13 – O diálogo e a preparação psicoemocional, nessa fase, auxilia muito nessa nova etapa. Parte do processo de rotinas já vivenciadas também são um forte apoio para que a criança não sinta tanto a diferença.

P14 – Cabe as instituições de ensino, segundo as Diretrizes, propiciar que essa transição ocorra de modo que dê continuidade aos processos de aprendizagem e

desenvolvimento. Para que isso ocorra, um fator que deve ser levado em conta é o diálogo entre os níveis de ensino.

P15 – Acredito que o relacionamento entre as três partes é importante (criança, família, escola). Neste relacionamento entra o diálogo entre as partes, o cuidado com o emocional da criança, para que possa adaptar-se, o conhecimento das especificidades para os pais e a atuação da escola com um projeto de transição.

P16 – A Educação Infantil favorece o contato com outras crianças, a exploração de diferentes materiais, a descoberta a partir de situações problemas, expressões e sentidos por meio de atividades lúdicas. A aquisição e desenvolvimento da linguagem pode ser iniciado na Educação Infantil por meio do trabalho com músicas, histórias, contação de histórias, rodas de conversa. Mas o diálogo entre os níveis e adequações de conteúdo favorecerá nessa transição.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Verificou-se pelas respostas que os professores consideram necessário o diálogo entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, levando em conta as especificidades de cada nível de ensino, conforme P7, P9, P10, P11, P14, P15 e P16. Nesse sentido, a formação continuada foi destacada como aspecto fundamental nesse processo, conforme P1, P4, P6, P8 e P9.

O trabalho realizado na Educação Infantil deve ser considerado pelos professores dos Anos Iniciais para que não haja ruptura no processo de desenvolvimento da criança, garantindo, desse modo, o aspecto de continuidade na aprendizagem, conforme P2 e P9. Esta etapa da Educação Básica também foi considerada como espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais, psicomotoras, conforme P3, P6, P9, P13 e P16.

As atividades lúdicas também foram mencionadas como necessárias e relevantes na ação dos professores no processo de transição, sobretudo no que diz respeito a situações que envolvem música, contação de histórias, rodas de conversa, entre outras ações, conforme P11, P12 e P16. Além das questões que envolvem o trabalho pedagógico, os professores se referiram à família como instituição que contribui para que o processo de transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano aconteça de maneira harmônica conforme o P1, P4, P5, P6 e P15.

Sobre o papel da Educação Infantil, Nascimento (2013) considera fundamental que esta etapa educacional seja reconhecida em suas características próprias, que devem ser entendidas e valorizadas como

aspectos positivos no projeto pedagógico. Nessa proposta, as interações e as manifestações infantis devem ser valorizadas como importantes possibilidades para a expansão e “aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento, respeitando a identidade singular da Educação Infantil como etapa da educação nacional, articulada com as demais etapas” (NASCIMENTO, 2013, p. 165).

Ao se referir às especificidades da Educação Infantil, Nascimento (2013) assinala que a educação na infância não deve ser preparatória, tampouco reprodutora das práticas do Ensino Fundamental, por isso, alerta que “educação não é escolarização; principalmente quando se trata da educação da pequena infância” (NASCIMENTO, 2013, p.165). Dessa forma, fica evidente que a Educação Infantil possui singularidades que são de fundamental importância para o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos das crianças pequenas.

Ao abordar a questão do ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, Kramer (2006, p.810) ressalta que as práticas, tanto em um nível de educação quanto em outro, “devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural”. A autora entende que, para a transição das crianças de uma etapa a outra, é fundamental a criação de alternativas curriculares claras, bem como, a prática do diálogo institucional e pedagógico (KRAMER, 2006).

Na questão 2, os professores foram indagados sobre o reconhecimento da infância e das brincadeiras, além de outras manifestações infantis em suas ações, conforme quadro 5.

Quadro 5: Questão 2 e respostas dos participantes

<p>Questão 2: Como a infância pode ser preservada (nessa transição) em relação as brincadeiras e outras manifestações infantis? Você faz uso de tais atividades? Em que momentos?</p>
<p>RESPOSTAS</p>
<p>1 – A infância pode ser preservada dando continuidade a aprendizagem de forma lúdica e concreta em momentos de brincadeiras conforme a necessidade da turma.</p> <p>2 – Por meio de brincadeiras direcionadas a desenvolver conhecimento, jogos pedagógicos, ensinar de forma lúdica, brinquedo (como forma de expressão livre). Utilizo recursos lúdicos diariamente, pois torna a aprendizagem concreta.</p>

3 – Sempre utilizo de brincadeiras e atividades lúdicas para apresentar os conteúdos propostos.

4 - A infância pode ser preservada se realmente entendermos as especificidades da criança dessa idade e não torná-la “mini adulto”, como a sociedade impõe. Criança é criança e devemos oportunizar o “mundo dela” a todo momento.

5 – Para preservar as manifestações infantis, podem ser aplicadas atividades de roda e cantigas em lugares abertos, onde eles têm acesso a natureza, ar livre, onde poderão explorar o ambiente, sair da rotina da sala de aula. Os momentos para atividades poderão ser estipulados em dias determinados pelos professores para a utilização do espaço que a escola oferece, como campinho, pátio, jardim...

6 – Mantendo atividades lúdicas e respeitando o tempo de cada criança. Utilizando jogos e brincadeiras com objetivos de aprendizagem. Sim, em vários momentos, buscando o desenvolvimento das crianças de forma prazerosa.

7 – Essa transição é um processo lento. Na infância devemos preservar cada fase de aprendizagem para que torne atrativo e lúdico. Em diálogo com a criança o professor pode ter um feedback e preservar a infância.

8 – Ao inserirmos o lúdico como forma de ensino, fazemos com que a criança avance nas áreas do conhecimento que propomos, preservando assim sua infância. Essa prática utilizo propondo brincadeiras dentro do contexto planejado, com jogos dentro e fora da sala, brincadeiras que levem o aluno a atingir o objetivo que é aprender brincando.

9 – Por meio de atividades lúdicas que levem em conta o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Eu faço uso destas atividades principalmente quando introduzo conteúdos/conceitos fundamentais novos.

10 – Com o amadurecimento, algumas brincadeiras mudam naturalmente, mas a transição deve ser feita de forma gradativa e de acordo com a resposta dos próprios educandos às mudanças.

11 – É importante considerar os interesses, compreender como as crianças trocam experiências, sensações e opiniões para, a partir da compreensão de como constituem suas relações e saberes, propor uma prática educativa, mas interessante. Eu busco sempre planejar as aulas de forma que as crianças possam participar de forma prazerosa.

12 – Através de processos formativos e organizados como: brincadeiras, jogos, brinquedos, leitura, entre outros, que podem orientar a ação do professor e atividades pedagógicas, tanto na Educação Infantil, como nos Anos Iniciais.

13 – Assim como a Educação Infantil, fazer uso da rotina de primeiro ano (ex: tarefas, atividades mais teóricas...) o mesmo pode manter algumas coisas da Educação Infantil (música, brincadeiras...). Sempre que posso, faço atividades lúdicas com os alunos.

14 – A junção de atividades lúdicas em meio a rotina é bastante relevante, utilizando as atividades práticas, a fim de complementar a teoria (conhecimentos científicos). Utilizo em todas as propostas, inicialmente as atividades lúdicas, depois o registro.

15 – É importante ter clareza sobre as especificidades de cada idade e então prover

as brincadeiras, rimas, músicas, dança, para estimular o pensar, a autonomia, a expressão... Particularmente, minhas aulas são bem lúdicas, e dinâmicas. Procuo tornar as aulas interessantes em todo momento, promovendo a aprendizagem.

16 – Nesta fase de transição – Educação Infantil/1º ano do Ensino Fundamental - os alunos apresentam grande necessidade de brincar, ao mesmo tempo em que trazem expectativas de aprendizado. Cabe ao educador estar atento a estas necessidades próprias da infância. Brincar leva a criança a construir aprendizagens. Em diversos momentos atividades lúdicas são propostas aos alunos, na apresentação de novos conteúdos e momentos direcionados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Observou-se que há uma preocupação com as especificidades da criança, em termos de aprendizagem e desenvolvimento, e também com o tempo da infância, visto que seus interesses, trocas de experiências e o atendimento de suas necessidades foram citados como formas de valorização dessa etapa da vida, conforme P4, P6, P9, P10, P11, P15 e P16. Os professores consideram, também, que a infância pode ser preservada por meio da proposição de atividades lúdicas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente porque estas tornam a aprendizagem mais significativa e prazerosa, conforme P1, P2, P5, P6, P7, P8, P9, P12 e P14.

Sobre isso, Mello (2007, p.91) considera que “esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade”. Segundo a autora (MELLO, 2007), o professor deve ter clareza da intencionalidade em cada proposta e considerar as formas com as quais as crianças se relacionam com o mundo em cada idade. Respeitar a infância e suas peculiaridades assegura que o desenvolvimento, nessa etapa da educação, aconteça de modo integral e seja, ao mesmo tempo, significativo para a criança. Conforme Mello (2007, p. 93), “não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve”.

No que se refere ao uso de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, músicas, atividades de roda e cantigas, nos espaços internos e externos da escola, verificou-se que o P2, P11, P14 e P15 afirmaram sempre fazer uso de tais práticas. Nas respostas do P6, P8 e P13, fica evidente a prática de atividades lúdicas, no entanto, elas aparecem em momentos

variados, ou não especificados pelo professor. Já as respostas do P3, P9 e P16, demonstram a utilização de atividades lúdicas principalmente na apresentação de novos conteúdos ou propostas.

Apesar do consenso dos professores acerca das brincadeiras como algo inerente à infância e como forma de preservá-la, constatou-se que tais atividades são sempre planejadas e direcionadas com objetivos estritamente relacionados aos conteúdos de ensino, com o intuito de promover a aprendizagem das crianças. As brincadeiras livres, por exemplo, não foram indicadas como usuais na execução do planejamento, pelos professores.

Leontiev (2001) denomina os jogos e as brincadeiras utilizados para a aprendizagem de conteúdos como jogos limítrofes ou, em uma linguagem ampliada, como jogos didáticos. Segundo o autor (LEONTIEV, 2001, p. 140), esses jogos “situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e constituem uma forma de jogos de transição, quer para a atividade não lúdica [...] quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança”.

Os jogos didáticos preparam as crianças para “o desenvolvimento de operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança, mas não permitem a passagem direta para esse tipo de atividade” (LEONTIEV, 2001, p. 140). Entretanto, o próprio autor esclarece que os jogos limítrofes são possíveis somente após o surgimento dos jogos de objetivos, que se apresentam em uma etapa anterior do desenvolvimento psíquico da criança.

Nesse sentido, Mello (2007) explica que, em cada idade, a criança tem uma forma específica de se relacionar com o mundo, pela qual se dá sua compreensão das coisas à sua volta e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento – que não existiam na etapa anterior –, que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança. Sobre essa base, inicia-se o desenvolvimento de uma nova etapa (MELLO, 2007, p. 96).

Assim, pode-se supor que os jogos limítrofes, como o próprio nome diz, situam-se no limite da etapa pré-escolar, no entanto, deve-se considerar o desenvolvimento não linear entre as crianças como um dos motivos para que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, aconteçam também as brincadeiras livres, de faz de conta, além de outras formas de expressão e interação, a fim de que as experiências escolares sejam realmente ricas e significativas para as mesmas.

Na questão 3, os professores foram questionados sobre as dificuldades encontradas na organização do trabalho pedagógico, de acordo com o quadro 6.

Quadro 6: Questão 3 e respostas dos participantes

<p>Questão 3: Quais as maiores dificuldades que você encontra na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e/ou primeiro Ano do Ensino Fundamental?</p>
<p>RESPOSTAS</p>
<p>1 – <i>Uma das maiores dificuldades é conseguir passar todos os conteúdos da escola. Pois são muitas “coisas” distintas como, por exemplo: projeto, atividades, aulas de robótica, eventos próprios do Colégio. É muito pouco tempo, contando que as crianças têm aulas extras quase todos os dias, para passar conteúdo.</i></p>
<p>2 – <i>Diferentes níveis de conhecimentos, instrumento de avaliação, falta de tempo para desenvolver o conteúdo, fator psicológico, comprometimento da família.</i></p>
<p>3 – <i>Seleção de conteúdos, pois cada turma é diferente umas das outras.</i></p>
<p>4 – <i>Na Educação Infantil não encontro dificuldades, pois não temos apostila. Com isso, trabalhamos conteúdos que vão ao encontro da realidade das crianças. Já no primeiro ano temos que tornar prazerosos os conteúdos apresentados na apostila. Essa transformação de conteúdos e atividades em algo mais interessante que torna-se um pouco mais difícil (planejamentos, avaliações...)</i></p>
<p>5 – <i>A maior dificuldade refere-se ao comportamento dos alunos e na relação com os familiares, esses dois fogem do controle da escola por se tratar da educação vinda de casa. Hoje vemos, cada dia mais, professores exaustos, não por conta dos conteúdos ministrado, mas sim por questões comportamentais e pela falta de postura dos pais, que muitas vezes não colaboram com a educação de seus filhos.</i></p>
<p>6 – <i>Dificuldade de planejar para a diversidade (idade/comportamento) dos alunos.</i></p>
<p>7 – <i>Comportamento. Eles se sentem autônomos, querem fazer aquilo que lhes convém.</i></p>
<p>8 – <i>A dificuldade que encontro em alguns momentos é cumprir todos os conteúdos, abordando projeto e material didático, por isso seleciono os conteúdos que são</i></p>

essenciais na preparação dos alunos para a transição de um nível para o outro.

9 – Uma das maiores dificuldades que encontro é encontrar métodos/metodologias mais adequadas, de acordo com as turmas, especialmente porque nelas estão alunos que apresentam grandes diferenças entre si, no que se refere ao estágio de desenvolvimento em que se encontram.

10 - A diferente organização entre os materiais não é feita de forma gradativa (refere-se ao material de robótica) e por esse motivo, os alunos se sentem perdidos nos primeiros dias, com a mudança brusca de rotina e a quantidade de novas informações que devem ser absorvidas.

11 – Acredito que uma das maiores dificuldades na organização do trabalho pedagógico nestes níveis é a diversidade entre as crianças, principalmente no processo avaliativo, onde é preciso considerar cada criança subjetivamente, de tal forma, que possibilite um planejamento segundo o nível de desenvolvimento, permitindo ajustes e organização dos conteúdos, buscando atingir os objetivos.

12 – Minha principal dificuldade é com relação às famílias. Sobretudo a falta de comprometimento e participação nas atividades desenvolvidas no contexto escolar. Considerando a importância de se ter uma parceria recíproca, num esforço conjunto para melhorar a qualidade da educação.

13 – A principal dificuldade é encontrar maneiras de exposição do conteúdo que chamem a atenção do aluno. Hoje as personalidades estão mais fortes e eles comunicam, constantemente, uma insatisfação ou desmotivação para algumas atividades.

14 – Uma das maiores dificuldades que encontro é em relação à família, em que em muitos momentos não se fazem presentes nas propostas da escola, a fim de contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças, delegando essa função apenas a escola, sendo que a família, nesse processo é fundamental.

15 – Encontro dificuldade no comportamento das crianças. Elas querem participar, estão motivadas, porém não conseguem parar para a compreensão do jogo, brincadeira..., tornando o momento desagradável. No início tive dificuldade na avaliação, porém, observando os objetivos, estabelecemos critérios específicos, facilitando a observação e avaliação.

16 – Algumas são as dificuldades encontradas na organização do trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental. Os alunos vêm com bagagens de conhecimentos em níveis variados e distintos, tornando a sala de aula um ambiente totalmente heterogêneo. Ainda que, são todas crianças, suas atitudes comportamentais, inquietude, distração e diferentes interesses atrapalham o próprio avanço no desenvolvimento. Porém a maior dificuldade está em avalia-los “igualmente”, mesmo que em níveis diferentes de aprendizado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Ficou evidente, com base nas respostas, que o “tempo” é um fator que compromete o cumprimento dos conteúdos, em função das diversas atividades propostas pelo currículo, conforme P1, P2, P8. Na percepção de

Barbosa e Horn (2001), a organização das atividades do grupo deve ter em vista:

as necessidades biológicas das crianças, como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada um necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas, que dizem respeito a cultura e ao estilo de vida, como comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68).

O comportamento social e emocional das crianças também foi apontado como complicador no desenvolvimento de ações pelos professores, de acordo com P5, P7, P15 e P16. A relação com a família, de acordo com P2, P5, P12 e P14, foi salientada como um entrave para a realização de uma ação de melhor qualidade, principalmente pela ausência e pouco comprometimento com a educação e o desenvolvimento escolar dos filhos.

As respostas do P2, P11, P15 e P16 apontam dificuldade com o instrumento de avaliação, enquanto que o P4 e P10 indicam o material como desfavorável, principalmente na transição da Educação Infantil para o primeiro ano. Os diferentes níveis de aprendizagem das crianças também foram apontados pelos conforme P2, P3, P6, P9, P11 e P16.

Barbosa e Horn (2001, p.67) consideram que é importante o professor observar com “o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados”. A partir desse conhecimento, as autoras acreditam que seja possível a organização de um trabalho pedagógico mais qualificado. Além disso, Barbosa e Horn (2001, p.67) destacam que “é importante considerar o contexto sócio cultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte”.

Em duas questões a família apareceu nas respostas dos professores, em um primeiro momento foi apontada como instituição importante no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porém, em um segundo momento como uma das dificuldades enfrentadas pelos participantes no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As respostas evidenciam que a família tanto pode contribuir para que haja uma fluência tranquila no trabalho pedagógico, de modo particular no que se refere a transição das crianças de uma etapa para outra, como, por falta de clareza e pouco comprometimento na educação e no desenvolvimento escolar dos filhos, representar um entrave.

A esse propósito, Maranhão e Sarti (2008, p. 172) afirmam que “conflitos são inerentes à vida social e psíquica e sua explicitação e negociação são necessárias para que os envolvidos tenham seus direitos respeitados”. As autoras (MARANHÃO; SARTI, 2008) consideram que os pontos de vista diversos, a falta de espaço para trocas de experiências, a diversidade cultural, são alguns dos motivos que levam a divergências entre as partes, o que demanda constante negociação entre os envolvidos, o respeito e o diálogo “sobretudo a perspectiva da criança, foco do cuidado e, ao mesmo tempo, participante ativa da relação entre sua família e os profissionais de educação infantil” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 191).

Pela análise das respostas, ficou evidente que os professores reconhecem o papel da Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança e valorizam as brincadeiras e as interações, que são identificadas por eles como forma de respeitar o tempo de infância das crianças. Os mesmos percebem a necessidade de diálogo entre os profissionais das diferentes etapas e níveis de ensino, e tal constatação demonstra a existência de conhecimento e pré-disposição para a realização de um trabalho qualificado. Contudo, foram apontadas questões que dificultam a concretização do trabalho pedagógico da maneira que os professores gostariam e/ou julgam adequada.

De modo geral, verifica-se que, embora a Educação Infantil, tenha avançado em termos legais, alguns desafios são impostos para a concretização de um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças em termos de aprendizagem e desenvolvimento, tais como:

- ✓ integração entre cuidados e educação;
- ✓ clareza sobre a função educativa da Educação Infantil;
- ✓ o brincar como proposta de trabalho do professor;
- ✓ qualidade do Projeto Educativo;

- ✓ trabalho coletivo entre a direção, coordenação, professor, demais funcionários da instituição e família das crianças;
- ✓ articulação entre esse nível de ensino e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.;
- ✓ formação continuada de professores (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nesse sentido, a formação em contexto representa uma valiosa contribuição para que, por meio de estudos e trocas de experiências, sejam ampliados os conhecimentos e encontrados meios para a minimização das dificuldades na organização do trabalho pedagógico e, de modo particular, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

5.3 A experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem a função de cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de idade, de modo a atender suas especificidades e promover seu pleno desenvolvimento. Desse modo, não pode ser compreendida como fase preparatória ou antecipatória das etapas subsequentes, embora deva atuar de modo articulado com o Ensino Fundamental.

Do mesmo modo, ao receber a criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, a escola deve ter clareza sobre a importância da acolhida, da valorização de suas vivências e aprendizagens anteriores e da adequação de práticas próprias para crianças de seis anos, além do conhecimento sobre as especificidades dessa idade, ou seja, de sua forma de aprender, de interagir e de brincar. Nesse sentido, considera-se que a formação em contexto, com base em uma proposta que possibilite diálogos entre professores de ambas etapas e estudos e trocas de experiências no âmbito escolar, constitui uma alternativa relevante para uma autêntica articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a formação em contexto, Formosinho e Formosinho (2002, p.6) esclarecem que “o desenvolvimento profissional conota uma realidade não puramente individual, mas um processo em contexto”. Segundo os autores, o desenvolvimento dos profissionais, em uma instituição, sofre

influência do contexto, ao mesmo tempo em que o profissional, individualmente, influencia seu ambiente e o contexto de trabalho. Nessa modalidade de formação, o espaço de trabalho é o motivo e, concomitantemente, a oportunidade de formação, pois, a identificação de um problema e a conseqüente busca por solução se dão pelos próprios professores e não por um professor perito estranho à escola (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

Assim, foi proposto um curso de formação em contexto para 28 professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Mãe de Deus, sob o título: 'Articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental', no qual foram abordados os temas abaixo relacionados, que estão acompanhados de seus objetivos. Para cada dia de formação, foram organizados grupos de dois ou três professores, que ficaram responsáveis por organizar a formação, o material, as dinâmicas, bem como a condução das discussões. Desse modo, já no primeiro curso de formação, buscaram formas de motivar os estudos e o envolvimento do grupo pelo tema, conforme quadro 7.

Quadro 7: Formação 1

Tema - A infância da criança na atualidade: contribuições da Pedagogia de Schoenstatt	
OBJETIVOS	TEXTOS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Analisar as diferentes infâncias das crianças na sociedade atual; ❖ Apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia de Schoenstatt sobre a educação na infância. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Imagens da infância na modernidade: da infância que temos à infância que queremos (PASCHOAL; MACHADO, 2007) ❖ Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural (MELLO, 2007)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Para análise da temática foram utilizados o pressuposto teórico de Schoenstatt e autores do aporte teórico crítico-dialético. Após uma breve introdução sobre os pressupostos da referida Pedagogia, enfatizando o princípio filosófico: "A ordem do ser determina a ordem do agir", foi solicitada,

aos professores, uma análise das diferentes infâncias vivenciadas pelas crianças no contexto social.

Pelas análises dos participantes, foi possível evidenciar que, na atualidade, as crianças são educadas em um contexto que, geralmente, valoriza o ter em detrimento do ser, pois a vigente sociedade midiática suprime a infância da criança, estimulando-a ao consumo e ao uso excessivo da tecnologia digital. Os programas de televisão, as músicas, os jogos eletrônicos, o uso de celulares e outros artefatos culturais, próprios para a idade adulta, são, em muitas situações, acessados também pelas crianças de maneira desmedida e sem supervisão.

O excesso de atividades, a agenda com diferentes compromissos e o vestuário idêntico ao do adulto também foram quesitos que apareceram, nos discursos dos professores, como forma de supressão da infância. Esse estilo de vida desencadeia, segundo os docentes, a erotização da infância e uma conseqüente precocidade da vida sexual

Sobre esse tema, Kentenich (1997, p. 8), em sua proposta de educação, enfatiza que “o ritmo objetivo do ser determina o ritmo subjetivo da vida, tornando-se norma do método de educação. E ainda: a dinâmica do ser determina a dinâmica da vida e da educação”. Desse modo, o ser da criança, enquanto ser humano em desenvolvimento, possui características próprias que devem determinar a dinâmica de sua vida e de sua educação.

O contexto da infância atual demonstra que a criança é impelida a vivenciar experiências e realizar atos que não são próprios da sua idade, ou seja, que não condizem com seu ser criança. Nessa perspectiva, a criança é levada a seguir modelos de ação e comportamento prontos, criados por adultos, pela mídia, pela sociedade. Esses modelos não contribuem para um agir autêntico e para o desenvolvimento da capacidade de decisão livre e consciente (KENTENICH, 1984).

Além disso, na percepção dos professores, a ausência da família na imposição de limites e a permissividade nas decisões indicam a perda de controle dos pais em relação aos filhos. Sobre essa questão, os professores reconheceram que muitas famílias atribuem à escola a responsabilidade pela educação das crianças. Essa inversão de valores foi

destacada como um ponto relevante na reflexão sobre o papel da escola na formação da criança, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento da importância da infância como um período de profundas transformações na vida do ser humano.

Após a discussão, os participantes levantaram alguns questionamentos para uma reflexão sobre a prática pedagógica no contexto da sala de aula: o que eu faço, do ponto de vista educativo, para que a infância da criança não seja suprimida dentro da escola?; como a rotina pode ser organizada de modo que a carga horária e as diferentes atividades previstas não comprometam as manifestações das crianças, sobretudo em relação às peculiaridades da infância?; de que modo o currículo e o planejamento contribuem para uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito de direitos?; como a relação entre o adulto e criança pode contribuir para o processo de humanização da infância?; as atividades lúdicas são pensadas como expressão de uma necessidade humana ou propostas somente quando relacionadas às disciplinas e ao conteúdo?

Diante desses questionamentos, os participantes reconheceram que a escola não pode e nem tem o propósito de voltar na roda da história, ou seja, aos tempos em que as crianças brincavam livremente nas ruas, não tinham acesso a mídias digitais e a constituição das famílias era diferente, mas tem a tarefa de, diante da realidade atual, contribuir para a formação humana da criança por meio do conhecimento científico.

Nesse contexto, conforme as discussões e conclusões do grupo de professores, a educação escolar deve contribuir para que a criança encontre equilíbrio entre aquilo que é inerente ao seu ser e a vida na atualidade, que, muitas vezes, lhe nega as condições necessárias para que possa viver plenamente sua infância. Para tal intento, a palavra de ordem é a formação humana, que deve levar o sujeito a ser capaz de fazer uso responsável de todos os meios que a cultura atual oferece, no entanto, sem abrir mão de sua humanidade.

Mello (2006, p.94) ressalta que práticas autoritárias “e compreensões equivocadas que creem possível e desejável acelerar o

desenvolvimento psíquico, transformando precocemente a criança pequena em aluno”, são centradas na visão do adulto e anulam a infância da criança.

Quando se valoriza a infância e suas especificidades, a criança “emerge da sombra dos preconceitos do mundo dominado pelos adultos, deixa pouco a pouco o anonimato em que vive e passa a ser vista como personalidade em formação, a merecer a liberdade e a possibilidade de conhecer” (MELLO, 2006, p.96). A autora chama de educação para a humanização, a educação da personalidade, que substitui o mero processo de instrução (MELLO, 2006).

A concepção dos professores participantes, nesse sentido, é a de que, independente da cultura ou da época, o ser humano permanece o elemento mais importante, assim, mesmo diante de todos os artefatos culturais disponíveis na atualidade, é o ser humano quem determina seu uso e atuação, é o humano que continua permeando as relações humanas. Para que isso realmente ocorra, é papel da escola proporcionar uma formação que capacite o sujeito a pensar e conduzir suas relações com o mundo e com as pessoas.

O sistema pedagógico de Schoenstatt considera que a constituição da sociedade atual permite que o indivíduo seja “arrastado facilmente por correntes ideológicas, manipulado pela mídia e se perca no anonimato da massa, transformando-se em mais uma vítima da sociedade de consumo” (STRADA; PONTES, 1998, p.32). Tal fenômeno, conhecido como mecanicismo, forma pessoas sem identidade, vulneráveis a doenças psíquicas, a imposições da massa e às opiniões do momento.

No que tange à educação para a humanização, Kentenich (1984) aponta a educação da personalidade livre, em oposição à educação para a desumanização, despersonalização e massificação. Em uma sociedade em que as crianças são diretamente influenciadas pela mídia e pelo apelo consumista de um sistema capitalista, Kentenich (1984, p.67) argumenta que “é nossa tarefa criar e educar uma geração capacitada a pensar e julgar”.

Assim, cabe à escola um trabalho que valorize a infância e as manifestações próprias de cada idade, bem como, a originalidade individual de cada criança, seu modo de ser, suas ideias e sua história e condição de vida. Conforme a proposta pedagógica de Schoenstatt, a educação, na fase da

infância, deve proporcionar espaços para que a criança possa tomar decisões pessoais e seja respeitada naquilo que ela já é capaz de fazer por si mesma, com segurança, uma vez que, ao sentir-se segura e apoiada em suas ações, a criança será capaz de tomar iniciativas com criatividade e autonomia.

No segundo curso, a proposta girou em torno da obrigatoriedade da pré-escola no Brasil e os desdobramentos na ação dos professores, conforme quadro 8.

Quadro 8: Formação 2

Tema - Os impactos da Pré-escola obrigatória na prática pedagógica dos professores	
OBJETIVOS	TEXTOS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Discutir a obrigatoriedade da Pré-escola a partir das determinações legais; ❖ Refletir sobre o trabalho pedagógico com crianças de quatro e cinco anos de idade. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desatando nós...os fios que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha à obrigatoriedade de frequência (FERNANDES, 2016) ❖ A Pré-escola obrigatória e os desafios na formação de professores da infância (PASCHOAL, 2019)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A partir de leituras de textos, de vídeos e, baseados na prescrição da lei, que obriga os pais a matricularem seus filhos na Pré-escola, os professores dos anos iniciais e da Educação Infantil demonstraram, a princípio, pontos de vista diversos, pois, enquanto os primeiros relataram as dificuldades enfrentadas por eles próprios, quando crianças, ao ingressam no Ensino Fundamental sem estarem “preparados” para tal, os segundos expuseram a pressão que experimentam, com a cobrança das famílias e, até mesmo dos professores dos anos iniciais, para que “preparem” melhor os alunos na Pré-escola.

Embora tenham sido expostas as preocupações de ambas as partes, as conclusões do grupo, no que se refere à função da Pré-escola, foram as de que esta possui atribuições e identidade próprias, que diferem das demais etapas da educação, mas que são de suma importância para a formação do ser humano. Todas se mostraram bastante conscientes de que o

trabalho, na Educação Infantil, deve promover o desenvolvimento integral da criança, por meio de brincadeiras, da arte, da música, dos movimentos corporais e das interações e expressões, mas, também, por meio dos cuidados próprios e necessários para o seu bem-estar e segurança. Essas ações propiciam ao indivíduo as condições necessárias para continuar se desenvolvendo nas etapas posteriores, no entanto, sem antecipá-las ou imitá-las em suas práticas, mas respeitando o que é específico na criança, nessa fase de sua vida.

Sobre essa questão, Pasqualini e Martins (2008, p.93) considera que a Educação Infantil “desempenha um papel imprescindível na promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea”, entretanto, explicita que uma organização inadequada do trabalho pedagógico, nessa etapa escolar, pode produzir efeitos desfavoráveis ao desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, destaca a importância de se investir na “formação sólida aos professores desse segmento e organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.93).

Os professores também abordaram a importância da qualidade da oferta na Educação Infantil, quando relataram experiências de instituições em que, por falta de vagas nos Centros de Educação Infantil, as crianças da Pré-escola foram inseridas em espaços do Ensino Fundamental, os quais não atendiam às demandas dessa faixa etária. Além disso, relataram, também, que, em muitos casos, os profissionais dessas escolas não estavam preparados para oferecer um atendimento qualificado às crianças de quatro e cinco anos de idade. Nesse sentido, fica evidente que apenas a formalidade da lei não garante a qualidade no atendimento.

Por esse motivo, a organização do trabalho pedagógico é fator fundamental para a garantia de que a Educação Infantil, de fato, cumpra seu importante papel na sociedade. Evidencia-se, desse modo, a urgência da democratização do acesso e qualidade na Educação Infantil, a fim de que todas as crianças sejam atendidas em suas necessidades como sujeitos concretos. “Nesse sentido, buscar a especificidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena implica a proposição de objetivos educacionais e

procedimentos de ensino específicos ou próprios a esse segmento”, segundo Pasqualini e Martins (2008, p.95).

Por meio dos estudos, os professores identificaram que a obrigatoriedade da Pré-escola foi implementada, no Brasil, com a pretensão de que as crianças obtivessem, assim, melhor desempenho escolar no Ensino Fundamental. Nesse contexto, a Pré-escola teria uma função preparatória, o que redundaria em um retrocesso no que se refere à Educação Infantil, uma vez que a ideia de que essa etapa tem a tarefa de preparar a criança para os estudos nos anos subsequentes já havia sido superada.

Os participantes constataram, no entanto, que a obrigatoriedade de matrícula na Pré-escola tem sido compreendida, por parte da sociedade em geral, como antecipação da escola. As instituições de ensino, por sua vez, são cobradas a partir desse entendimento e, desse modo, acabam cedendo a essa exigência a fim de aderir à lógica do mercado e “agradar ao cliente”, antecipando, assim, as práticas próprias do Ensino Fundamental. Com isso, deixam de lado o que é específico da Educação Infantil, ou seja, as experiências, as interações, as expressões e, sobretudo, as brincadeiras.

Ao tratarem da importância das brincadeiras, muitos estudos têm enfatizado o papel da Educação Infantil enquanto promotora da aprendizagem por meio dessa atividade tão prazerosa e fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Sobre esse tema, Kishimoto (2010) destaca que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p.1)

Outra implicação da obrigatoriedade da Pré-escola, segundo os estudos do grupo, é a possível segmentação da Educação Infantil, uma vez que a lei desconsidera a Creche e, assim, a importância da oportunidade de acesso à educação a todas as crianças de zero a três anos de idade. Nesse

contexto, o destaque ao atendimento à Pré-escola apresenta-se como uma ameaça de desvalorização do trabalho com os bebês nas Creches.

Nesse sentido, Farenzena (2010, p. 205) enfatiza que, “para além da educação considerada obrigatória, a delimitação de um nível da educação como básica tem consequências no direito à educação mais alargado, e de um dever do Estado”, no que se refere a assegurar o atendimento, também, às crianças de zero a três anos de idade. Diante dessas questões, foi mencionado, pelos professores, o fato de que a lei foi adotada sem a observação das reais condições para o êxito de sua implementação, desse modo, algumas medidas são impraticáveis no cotidiano da maioria das escolas brasileiras.

No terceiro curso, o tema abordou a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, com início aos seis anos de idade no primeiro ano. Nesse sentido, o destaque foi para os impactos da obrigatoriedade em termos de reorganização estrutural e pedagógica, além do processo de construção da língua escrita pela criança no início da alfabetização, conforme o quadro 9.

Quadro 9: Formação 3

Tema - O Ensino Fundamental de Nove Anos	
OBJETIVOS	TEXTOS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Analisar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e suas implicações no trabalho pedagógico dos professores; ❖ Investigar diferentes estratégias de trabalho que possam contribuir para enriquecer a ação docente no primeiro ano no Ensino Fundamental 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais (ABREU, 2012) ❖ Ensino fundamental de nove anos: os desdobramentos de uma política educacional (GORNI, MAIESKI E MACHADO, 2012).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Após um breve histórico sobre o processo de expansão da escolaridade obrigatória no Brasil e sobre o percurso realizado até a efetivação da Lei nº 11.274/2006, foi possível iniciar um diálogo, com os participantes, sobre o assunto.

No que se refere à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, considerou-se que a medida teve o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem às crianças, assegurando, dessa forma, melhor nível de escolaridade. Entretanto, também nesse caso, a medida legal antecipou-se às condições reais para a efetivação da mesma, de modo que o item qualidade de oferta ficou comprometido, segundo a percepção dos participantes.

Os professores observaram que a referida lei, além de ampliar a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, antecipou o ingresso da criança de sete para seis anos, no primeiro ano. Assim, os sistemas de ensino precisaram se ajustar às exigências da nova legislação, inserindo crianças, que até então estavam na Pré-escola, em salas de aula de primeiro ano, sem terem clareza da proposta de trabalho para essa faixa etária e sem o devido preparo do ambiente, dos espaços e dos profissionais para a adequação. Tal conjuntura resultou em: antecipação dos conteúdos e propostas da antiga primeira série; ruptura na transição entre as etapas; e desvalorização das atividades relacionadas à ludicidade.

Sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a antecipação do ingresso da criança no primeiro ano, Arelaro (2005, p. 1040) enfatiza que a Constituição Federal de 1988 estabelece que se deve assegurar, além dos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, a “oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional”.

No entanto, o fato de a Lei nº 11.274/2006 ter sido estabelecida sem a prévia organização de propostas pedagógicas, da adequação dos espaços e da formação de professores reforça o que Arelaro (2005, p. 1047) supõe, quando declara que acredita que o autor da referida lei tenha “pretendido transferir, simplesmente, o último ano da Educação Infantil, incorporando-o ao Ensino Fundamental, como se isso fosse uma passagem tranquila e as duas instâncias educacionais fossem semelhantes”.

Os professores consideraram que, após mais de uma década da promulgação da lei acima citada, ainda se evidencia a premência de a

escola se atentar para a inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, devido à ênfase dada à alfabetização nessa fase e à importância de se pensar a criança e suas necessidades específicas nessa idade.

Nesse sentido, Abreu (2012, p.78) aponta que a atuação dos professores “revela, quase sempre, um distanciamento da autonomia de expressão, seja ela oral, escrita ou corporal. Tal distanciamento inicia-se, geralmente, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental”, enquanto que, na Educação Infantil, esse processo se dá de modo mais lúdico e prazeroso para as crianças.

Assim, foi considerado, pelos participantes, que é papel da escola organizar um currículo que priorize a aprendizagem efetiva, porém, sem desconsiderar aspectos como: o enfoque lúdico; o tempo disponibilizado para a aprendizagem e a realização das propostas; e a possibilidade de diferentes formas de expressão pela criança. Para a organização e implementação de tal proposta, Abreu (2012, p.78) indica que “uma maior interação entre os educadores dos dois níveis, Educação Infantil e Ensino Fundamental, poderia oportunizar trocas de experiências educacionais profícuas”.

Os participantes salientaram que a alfabetização é um tema que aflige professores e pais quando a criança ingressa no primeiro ano. Além disso, constataram que a leitura e a escrita, pela criança, não “acontece” no primeiro ano, mas se trata de um processo que tem início antes mesmo do ingresso desta na escola, que deve ser estimulado na Educação Infantil, potencializado no primeiro ano, mas que prossegue no segundo e no terceiro anos do Ensino Fundamental. Assim, trata-se de um processo que resulta de diferentes experiências realizadas pela criança na família, na escola e em outros âmbitos sociais, o que o torna individual, heterogêneo, pois não acontece da mesma maneira e ao mesmo tempo para todos os indivíduos.

Desse modo, os professores compreenderam que a educação escolar deve ser entendida sob o ponto de vista da continuidade, e a alfabetização, bem como os demais conhecimentos a serem adquiridos pela criança, como de responsabilidade de todos. Salientou-se, nesse contexto, a importância do diálogo e da interação entre os professores das diferentes

etapas, para juntos pensarem em uma formação que centraliza a criança como ser humano integral, em seus aspectos físico, intelectual, emocional e espiritual, pois cada uma tem necessidades próprias, ritmos de aprendizagem diferenciados, é curiosa, espontânea, brinca e aprende de formas variadas (Figura 11).

Figura 11 - Professores em formação



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

O quarto curso iniciou as discussões sobre articulação entre a Educação Infantil e Anos Iniciais, fazendo a análise de um excerto da dissertação de Mestrado de Dias (2014). As reflexões acerca do tema tiveram continuidade no quinto curso, conforme quadro 10.

Quadro 10: Formação 4 e 5

Tema - A articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais	
OBJETIVOS	TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer e analisar estudos realizados por pesquisadores da área; ❖ Demonstrar a relevância de uma ação pedagógica que contemple a articulação entre os dois primeiros níveis da Educação Básica. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças? (DIAS, 2014)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Os professores enfatizaram a importância de uma proposta que contemple a articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com base no seguinte argumento: a criança que conclui a pré-escola é a mesma que ingressa nos anos iniciais, assim, ela não abandona sua infância nessa passagem. Desse modo, não existe uma justificativa para um rompimento com as práticas da Educação Infantil, especialmente no que se refere à ludicidade, pois, segundo os participantes, as crianças gostam de estudar e aprender, mas sentem-se estimuladas a interagir e brincar.

De modo geral, os professores reconheceram que, na Educação Infantil, a criança aprende por meio da interação e da brincadeira, porém, na passagem para o Ensino Fundamental, se estabelece a ideia de uma aprendizagem separada do brincar, baseada no conceito de que o tempo para brincadeiras livres não é produtivo, assim, acredita-se que é necessário ocupar as crianças durante todo o tempo escolar com conteúdos, a fim de se obter um bom resultado. Dessa forma, nas poucas propostas lúdicas que se apresentam, as brincadeiras são sempre dirigidas pelo adulto e vinculadas a um conteúdo.

No que concerne às atividades lúdicas no primeiro ano do Ensino Fundamental, a Base Nacional Curricular Comum (2017) orienta sua utilização como forma de assegurar uma articulação com as experiências vivenciadas pela criança na Educação Infantil. É importante destacar, ainda, o documento Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais (2004), que apresenta algumas características da criança de seis anos e propõe o trabalho com brincadeiras e jogos para essa faixa etária.

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura (BRASIL, 2004, p.19).

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais (2004), portanto, deixa claro que a criança, no primeiro ano do Ensino Fundamental, embora já tenha adquirido compreensão de mundo e capacidade de simbolizar, dentre outros conhecimentos e habilidades importantes, ainda aprende de modo dinâmico e por meio das brincadeiras. Dessa forma, fica evidente que a brincadeira é uma das mais importantes maneiras de articular as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Pelas discussões desenvolvidas entre os professores, ficou evidente que, nos anos iniciais, a preocupação com os conteúdos, que são mais sistematizados, e com material, e a exigência de aprendizagem e de avaliações, entre outros fatores, demandam mais tempo e acabam subtraindo as propostas lúdicas. Diante dessa realidade, entretanto, é necessário que se pense em estratégias para que as brincadeiras, as interações, a corporeidade e a expressão da criança não sejam extintas nessa etapa. Nesse sentido, levantou-se a seguinte reflexão: Como os professores, no contexto da sala de aula dos anos iniciais, podem inserir momentos de interação, brincadeiras e jogos, em seu planejamento e nas práticas cotidianas?

Para Nogueira e Vieira (2013, p.279), os professores devem compreender que a infância é uma etapa que abrange o indivíduo do nascimento até os doze anos de idade, por isso é necessário pensar em “práticas educativas que respeitem o direito de serem crianças tanto na Educação Infantil, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a se fortalecer a articulação entre as duas etapas de ensino”. As autoras consideram que, para uma autêntica articulação entre as etapas, é necessário que:

Se pense para além das fronteiras institucionais, que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que as constituem. Cabe destacar que o que se pretende [...] não é a inclusão de práticas próprias da Educação Infantil nos anos iniciais, nem o inverso, com a uniformização de práticas escolares ou a antecipação dos conteúdos. Pretende-se que cada uma das etapas de ensino, respeitando suas especificidades, possa de fato acolher as crianças que nela ingressam (NOGUEIRA; VIEIRA, 2013, p.280).

Nesse sentido, os participantes concluíram que é importante, sobretudo, que o professor saiba compreender a criança e suas especificidades e que esteja atento às suas necessidades de interagir, brincar, fantasiar, movimentar-se e expressar-se. Além disso, é imprescindível que o professor entenda que a educação escolar, tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais, deve ser permeada por planejamentos, objetivos claros, afeto, cuidado, aprendizagens, regras, rotinas, bem como por brincadeiras que possibilitem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

O sexto curso abordou questões referentes a formação de professores e sua importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme quadro 11.

Quadro 11: Formação 6

A formação em contexto de professores	
OBJETIVOS	TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Salientar a importância da formação em contexto de professores; ❖ Apontar as atribuições dos professores e demais profissionais envolvidos no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo que não haja ruptura de uma etapa para a outra. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate (CAMPOS, 1999)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

De modo geral, os participantes apontaram que, embora a cultura reinante ainda considere que quanto menor a idade da criança, menor a necessidade de formação prévia do professor, o que desencadeia desvalorização da profissão no que diz respeito à remuneração e ao prestígio social, é de suma importância a qualificação do profissional que atua nessas primeiras etapas da educação.

Os participantes consideram que o curso de Pedagogia é bastante abrangente, pois prepara o aluno para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional, assim, não é possível conhecer,

com profundidade, cada uma dessas áreas. Do mesmo modo, os cursos de Licenciatura dão pouca ênfase à prática pedagógica, especialmente no que se refere à educação para a infância.

Gatti (2010), ao analisar a amplitude dos saberes que compõem os cursos de Pedagogia, base para a formação do profissional professor, assinala que “a complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária” (GATTI, 2010, p.1358).

Ao discorrer sobre a extensa gama de incumbências dos cursos de Pedagogia para a formação desses profissionais, cuja tarefa exige que estejam preparados de modo bastante abrangente, Gatti (2010) admite que “enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil”. Para a autora, entretanto, é de primordial importância a consistência da formação inicial, de modo que esse curso seja capaz de se desprender:

Do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p.1360).

Os professores, em suas discussões, afirmaram que, diante da fragilidade dos cursos de formação inicial, é muito importante que cada profissional busque especialização e aprofundamento constantes em sua formação, seja por meio de cursos ou de leituras individuais, pois é imprescindível ao profissional: refletir sobre sua própria prática; aplicar a teoria estudada; conhecer amplamente a fase de desenvolvimento das crianças com as quais atua; e ter clareza sobre os conteúdos a serem desenvolvidos e sobre as estratégias de ensino.

Os participantes destacaram, em suas reflexões, que o professor precisa estar preparado para se relacionar com as famílias dos alunos, com os diferentes profissionais que compõem a equipe de trabalho e com outros profissionais, do âmbito educativo ou social, que, de algum modo,

têm alguma relação com a educação. Enfim, é amplo o leque de saberes que envolve a profissão do professor, por esse motivo, a formação constante é fundamental.

A formação em contexto foi considerada essencial para o trabalho do professor, bem como para a organização e efetivação do projeto pedagógico da escola. A grande vantagem dessa modalidade de formação é que ela parte da realidade de cada contexto, o que abrange as especificidades e as necessidades de cada qual, assim, a teoria estudada é traduzida para as circunstâncias em que os sujeitos se encontram, ou seja, é aplicada às situações que acontecem em um cenário específico, que é diverso de outros. Desse modo, a formação em contexto contribui, essencialmente, para o crescimento profissional e pessoal.

Dourado (2015) destaca a importância da formação continuada para que o professor possa repensar o processo pedagógico, os saberes e os valores. Segundo o autor (DOURADO, 2015, p.312), as atividades realizadas em grupos de estudo, reuniões pedagógicas e cursos têm “como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”. Nesse sentido, é fundamental que a formação continuada tenha como base uma reflexão crítica sobre as práticas dos profissionais do magistério.

O sétimo curso discutiu a função social da escola e sua importância para a formação humana. Por meio de histórias, foram abordadas questões como o papel do professor e a importância de sua formação, conforme quadro 12.

Quadro 12: Formação 7

Tema - A função social da escola e a formação da personalidade	
OBJETIVOS	TEXTOS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Destacar a função social da escola e sua importância para a formação humana; ❖ Reiterar a importância da formação para a autoeducação frente os desafios colocados pela sociedade globalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A Libélula e a tartaruga – Rubem Alves ❖ A toupeira que queria ver o cometa Rubem Alves ❖ As estrelas do céu – Caroly Bailey, Kate Douglas Wiggin e Nora Archibald Smith

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A fim de promover uma discussão acerca do tema, os participantes foram organizados em grupos para a leitura de pequenas histórias que ilustravam o assunto de modo metafórico (Figura 12).

Figura 12 - Professores discutindo sobre as histórias



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

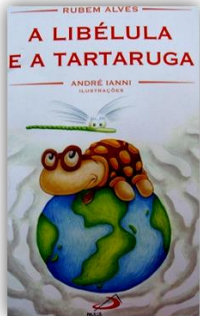
A partir da leitura e discussão, cada grupo representou, por meio de elaboração de maquete, pintura ou modelagem, a história.

Nos grupos, os professores tiveram a oportunidade de interpretar as diferentes histórias e compará-las ao trabalho pedagógico com as crianças, bem como, com sua formação profissional e com as relações que se estabelecem diariamente na rotina escolar. Na sequência, estão transcritos

trechos das reflexões feitas nos grupos, que foram socializadas com todos os participantes, e apresentadas as imagens correspondentes às histórias.

O primeiro grupo realizou a leitura e análise da história “A libélula e a tartaruga”, de Rubem Alves, conforme quadro 13.

Quadro 13: Reflexões do Grupo 1

HISTÓRIA	REFLEXÃO DOS PROFESSORES
<p>A Libélula e a tartaruga - Rubem Alves</p> 	<p><i>“A libélula é a criança, a tartaruga são os adultos [...] muitas vezes ‘pegamos’ crianças libélulas e queremos transformá-las em tartarugas. A escola precisa trabalhar com as libélulas e deixá-las voar [...] nós também, quantas vezes a gente se acomoda, não busca se atualizar, se informar, conhecer as novas concepções. A gente fica como essa tartaruga, achando que, realmente, já sabe tudo e que pode ficar quietinha na pedra [...]”</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Nos diálogos sobre a história, os participantes fizeram algumas analogias que ressaltam o papel da escola como lugar privilegiado de transmissão do saber científico, mas também como espaço de convivência e de relações humanas. Para tal função, mais uma vez destacou-se a importância da formação do professor, que, para além da formação inicial em Pedagogia ou em outro curso de Licenciatura, deve ser constantemente complementada pela formação continuada, seja por meio da leitura de um livro, pela participação em um curso ou outra modalidade.

Tais conhecimentos, além de possibilitarem uma ação inovadora e transformadora, contribuem para a formação do professor enquanto pessoa. Nesse sentido, reiterou-se a relevância de o professor saber refletir sobre sua própria prática, desenvolver um olhar crítico em relação às suas ações e buscar melhorar sempre, num movimento de constante aprendizagem. A Figura 13 apresenta os professores construindo, com peças de encaixe, a personagem “Libélula”, da história, como algo em constante movimento.

Figura 13: Professores representando os personagens “Libélula e Tartaruga”




Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

No que se refere a essa dinâmica, Schoenstatt emprega a Pedagogia do Movimento como algo próprio do ser humano, que vive em constante desenvolvimento. De acordo com Strada e Pontes (1998, p. 95), “a educação é um contínuo adaptar-se às necessidades, às etapas e aos ritmos de crescimento vital das pessoas e das comunidades”. Essa proposta opõe-se a uma prática “estática que já não é serviço à vida, mas cumprimento rotineiro de programas, mantendo estruturas e burocracias, fiel a costumes fossilizados, permitindo a mediocridade e resignação do educador” (STRADA; PONTES, 1998, p.95).

O segundo grupo fez uma reflexão sobre a história de Rubem Alves, “A toupeira que queria ver o cometa”, conforme quadro 14.

Quadro 14: Reflexões do Grupo 2

HISTÓRIA	REFLEXÃO DOS PROFESSORES
<p>A toupeira que queria ver o cometa</p> <p>Rubem Alves</p> 	<p><i>“... é importante se abrir para o novo, ampliar o olhar, às vezes isso exige sair da nossa zona de conforto, sair do escuro do túnel, deixar de ser toupeira míope [...] quando ampliamos nossa visão, nosso olhar como professores, podemos ajudar o aluno a ver as coisas de modo diferente. A escola também deve ser esse lugar que amplia a visão, que abre novos horizontes”.</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Nessa reflexão, baseada na história ‘A toupeira que queria ver o cometa’, cuja personagem principal passou a enxergar de modo diferente as coisas que já conhecia, os professores fizeram a seguinte analogia: é a cientificidade da educação escolar que a diferencia da educação que a criança recebe em casa. É na escola que os saberes empíricos, ou seja, as experiências do senso comum adquiridas no convívio com a família, são ampliados, sistematizados e transformados em conhecimentos científicos. A escola é um espaço de formação para as crianças, mas também para os professores, que, em sua atuação e na constante busca pelo conhecimento, formam e são formados, ampliam sua própria visão de mundo, crescem e produzem novos saberes.

Saviani (2003, p.14) corrobora esse pensamento quando reconhece a escola como local da socialização do saber sistematizado, saber este que “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular”. É na escola que o conhecimento espontâneo, ou conhecimento popular da criança pode ser desenvolvido e se tornar, pela ação do professor, um conhecimento científico.

Desse modo, segundo Saviani (2003), o saber espontâneo e empírico não é excluído, mas a ele se acrescentam novos conhecimentos de

modo a ampliar os anteriores. “Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2003, p.21). Com base nesse entendimento, o conhecimento científico passa a ser derivado do conhecimento popular, mas pode ser adquirido, também, somente por meio da ação educativa escolar.

Nessa reflexão, os professores salientaram a importância do papel social da escola na transmissão do conhecimento científico e representaram, por meio de desenho e pintura, o olhar ampliado, melhorado e clarificado pelo conhecimento (Figura 14).


Figura 14 - Professores desenhando e pintando



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

O terceiro grupo de professores fez análise da história “As estrelas do céu” e expuseram para os demais participantes suas reflexões, de acordo com o quadro 15.

Quadro 15: Reflexões do Grupo 3

HISTÓRIA	REFLEXÃO DOS PROFESSORES
<p data-bbox="256 353 751 472">As estrelas do céu (CarolyBailey, Kate Douglas Wiggin e Nora Archibald Smith)</p> 	<p data-bbox="807 405 1361 674"><i>“[...] às vezes, os obstáculos nos fazem acomodar, mas não deixamos de vislumbrar o objetivo de sermos agentes de transformação, o professor deve sempre buscar transformar vidas [...] as minhas escolhas, no decorrer da jornada, melhoram minha prática e, ao mesmo tempo, me transformam como pessoa”.</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Por meio das discussões, os participantes entenderam que, para além do científico, a escola tem a função de formar para a humanização. Em um paralelo com a história “As estrelas do céu”, em que uma criança conheceu e contou com a ajuda de muitas pessoas para chegar às estrelas, os professores enfatizaram a importância do educar para o respeito às pessoas e às suas originalidades, ou seja: do educar para saber ouvir; para se relacionar; para estar atento ao outro e às suas manifestações e necessidades; e para promover um ambiente de convivência e mútua colaboração.

Nesse sentido, Schoenstatt considera o ser humano como um ser social que necessita do outro para conviver e para se relacionar e criar laços. Assim, compreende que o comprometimento com a humanidade se dá pelo compromisso com o outro, com a vida em seu entorno e com a sociedade. Diante de uma realidade na qual predominam o individualismo, a competitividade, o mercado e a falta de solidariedade, é necessário cultivar os vínculos pessoais, pois é no encontro com o outro que o indivíduo se realiza como pessoa humana (LAWAND, 2002).

Nesse aspecto, os professores consideraram que a escola também constitui um espaço singular de crescimento para o professor no que se refere às relações humanas, pois, nesse universo, vidas se encontram e deixam marcas umas nas outras; marcas estas que exprimem aprendizagens e experiências, conhecimentos e trocas, encontros e encantos, acertos e erros,

mas, sobretudo, vida e humanidade. Conforme Lawand (2002, p. 52), “a educação do humano realiza-se na comunhão interpessoal, no encontro do eu com o tu, e vice-versa, no encontro do educador com o educando, quando ambos entram em comunhão, para a conquista de suas identidades”.

A Figura 15 apresenta os professores no momento em que expunham sua representação da história “As estrelas do céu”, na qual destacam as pessoas e suas diversas relações durante seu longo percurso de formação.

Figura 15 - Professores trocando experiências sobre a sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Tendo como base os temas abordados durante os encontros de formação e os valiosos estudos e discussões realizados pelo grupo de professores, é possível considerar que o curso de formação em contexto foi um espaço que proporcionou aos participantes: ampliação de conhecimentos; reflexões significativas; oportunidade de diálogo; trocas; e enriquecimento mútuo. A participação e o envolvimento de todos os professores se deram não só por meio das contribuições nas discussões e pela sugestão de ideias, mas por meio da preparação dos temas, haja vista que cada formação foi previamente preparada por uma dupla ou trio de professores.

Dessa forma, foram criados subsídios para que, em uma perspectiva de trabalho colaborativo e centrado na criança, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça como um processo

contínuo e não fragmentado. Do mesmo modo, cada professor teve a oportunidade de repensar suas práticas, sobretudo no que se refere à infância, ao respeito às suas necessidades, ao seu desenvolvimento, às suas manifestações, bem como, às formas de potencializar seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 assegurou, há mais de trinta anos, a educação como direito de todos os cidadãos, desde o nascimento, e o dever do Estado em ofertá-la. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ao determinar que a criança é sujeito de direitos, garante, no texto da lei, a elaboração e implementação de políticas públicas que assegurem o direito à família, à moradia, ao lazer, à educação, à proteção, entre outros direitos sociais. A fim de legitimar o prescrito tanto na Carta Constituinte, quanto no ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases (1996) organizou o sistema de ensino, no Brasil, do seguinte modo: Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior. As conquistas das últimas décadas equipararam a educação obrigatória do Brasil à da maioria dos países da América Latina e dos países desenvolvidos do ocidente, que, em termos legais, preveem que todas as crianças e adolescentes, independentemente da classe social, tenham acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, a partir dos quatro anos de idade.

Apesar dos avanços, verifica-se um descompasso entre o que estabelecem as medidas legais e a realidade, pois a expansão da obrigatoriedade do ensino, no Brasil, revelou um desenvolvimento lento, porém progressivo no que tange à conquista do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros. É possível constatar políticas permeadas de controvérsias e paradoxos, fruto de ações, em sua maioria, precipitadas e não praticáveis no cotidiano de grande parte das instituições de nosso país. Com isso, cada passo dado no sentido da universalização da educação é marcado por excessiva morosidade na concretização das leis.

Desse modo, os resultados desta pesquisa indicam que foram necessárias décadas para que, desde a Constituição de 1934 à Constituição Federal de 1988, “quase” a totalidade das crianças e adolescentes brasileiros, em idade escolar, tivesse acesso a esse direito. A Lei 11.274/06, que implanta o ensino de nove anos no Brasil e trata da obrigatoriedade de matrícula para crianças de seis anos de idade, no primeiro ano, e a Lei 12.796/13, que determina a obrigatoriedade escolar da pré-escola ao Ensino Médio, foram consideradas positivas, pois contribuíram para que um maior número de

crianças tivesse oportunidade de ser matriculada no sistema público de ensino, sobretudo as das classes menos favorecidas. Por outro lado, ao se observar a realidade, percebe-se que há pontos negativos nessa questão, pois nem todas as escolas foram estruturadas e/ou adaptadas para receber essas crianças de seis anos, que têm necessidades específicas, assim, muitos improvisos foram realizados no interior das escolas.

Além disso, a Emenda Constitucional nº 59/09, ao excluir a creche da obrigatoriedade de acesso, atingiu as crianças de até três anos de idade, o que contribuiu para a escassez de vagas, visto que a maioria dos sistemas optou por priorizar o atendimento à pré-escola. A falta de políticas públicas que assegurem as reais condições de aplicação das determinações legais, no cotidiano de muitas crianças brasileiras, demonstra que, mais uma vez, a imposição da lei não foi acompanhada da correspondente implementação.

Os estudos evidenciaram que o cumprimento do direito da criança à educação, especialmente no que tange à Educação Infantil e ao primeiro ano do Ensino Fundamental, vai muito além da oferta de vagas, pois pressupõe o atendimento às especificidades de cada idade, por meio de: ambiente, espaço físico e material adequados; proposta pedagógica que respeite os direitos da criança de brincar, se expressar, interagir e aprender; e profissionais qualificados que sustentam sua prática no cuidar e educar. Além disso, devem ser previstas ações que contemplem a transição de uma etapa para outra.

Ao investigar o estado da arte em relação ao tema aqui pesquisado, foram encontrados estudos, em forma de teses e dissertações, que se debruçaram sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tais estudos indicaram rupturas e descontinuidades, desencadeadas, principalmente, pela ênfase no processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, que privilegia práticas como cópias e memorizações, o que subtrai significativamente, quando não elimina, o tempo dedicado a brincadeiras, brinquedos e interações.

A análise das pesquisas encontradas foi de grande importância para o conhecimento de diversos aspectos e de diferentes nuances do

problema, assim como, de possíveis soluções para o mesmo, entre as quais, foram apontadas as seguintes: a necessidade das duas primeiras etapas da educação serem concebidas como um processo contínuo, sem rupturas e fragmentações, por meio de propostas articuladas, que considerem as especificidades de cada etapa, de modo que não sejam antecipadas aprendizagens próprias para crianças maiores; e a necessidade de que sejam respeitados os espaços de interação, brincadeiras e manifestações próprias da infância. Fica evidente, assim, que o respeito à infância e às suas singularidades deve ser o que fundamenta o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, os resultados deste estudo evidenciam que a infância é uma fase importante na vida do ser humano, portanto, não pode ser suprimida, seja pela privação das manifestações próprias da idade, pela ausência de cuidados ou, ainda, pela antecipação de aprendizagens e responsabilidades. Desse modo, no processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano, a criança deve ser acolhida e estimulada em suas manifestações, curiosidades, descobertas, movimentos e, sobretudo, em suas brincadeiras. Ao se considerar a importância da infância, foi possível destacar as brincadeiras como uma das principais características dessa fase e como forma elementar de expressão das crianças. Portanto, o aspecto lúdico revelou-se uma das mais importantes questões a serem consideradas na infância, visto que o brincar é a atividade principal da criança.

Do ponto de vista da aprendizagem, as brincadeiras contribuem para a construção do conhecimento e para a apropriação de valores essenciais para a formação da personalidade da criança. Assim, pode-se considerar que a brincadeira é essencial na prática pedagógica da Educação Infantil, mas também na dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por esse motivo, tal atividade converte-se em uma poderosa aliada na articulação entre essas etapas e deve ser contemplada na proposta pedagógica de ambas. Nessa direção, foi possível constatar que é necessário um rompimento com a concepção equivocada, mas ainda bastante presente na sociedade, que separa a brincadeira da aprendizagem por julgá-la perda de

tempo, e acredita que o aprender só se dá por meio do cerceamento do corpo, do silêncio, da repetição e da concentração.

No entanto, para que uma nova concepção de educação seja formada na sociedade, esta deve ser, primeiramente, a concepção adotada por quem atua diretamente nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para que tal fato ocorra, é essencial que os professores recebam uma formação qualificada, pois só assim poderão compreender a importância das brincadeiras como estratégia eficiente para o desenvolvimento das crianças e para a efetivação de uma aprendizagem significativa. Uma educação da infância, de qualidade, só pode se dar por meio do reconhecimento e da valorização da infância e de suas características, ou seja, uma educação humana só se efetiva se tiver como foco a pessoa e o respeito à sua dignidade e aos seus direitos.

A pedagogia de Schoenstatt, nesse contexto, revelou-se uma possibilidade para a constituição de uma concepção de sociedade mais humana, na qual a educação é uma ação que visa a servir à vida do outro, por meio do respeito à sua individualidade, ao seu ritmo de desenvolvimento e à sua maneira de ser e de se relacionar com o mundo. Ao mesmo tempo, tal proposta visa a um trabalho que desperte para a importância de atividades coletivas, comunitárias, de mútua responsabilidade pela formação e pleno desenvolvimento de todos.

Nessa concepção, crianças e professores estão em constante processo de desenvolvimento e buscam, juntos, alcançar os níveis mais elevados tanto no que diz respeito aos conhecimentos científicos, quanto à formação de uma personalidade mais humana, livre e colaborativa. Essa dinâmica se dá por meio do autoconhecimento, da autorreflexão e da autoeducação, ou seja, pela motivação para o agir e o pensar autônomos, que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, moral, ético, emocional, afetivo e espiritual, baseados no domínio dos conhecimentos culturais e científicos. Dessa forma, Schoenstatt pretende formar um novo homem para a configuração de uma nova sociedade.

Sendo assim, conhecer a concepção dos professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais acerca da articulação entre os

níveis, bem como as dificuldades que permeiam o fazer pedagógico, foi importante para a elaboração da proposta de formação em contexto. Nas respostas ao questionário, os participantes demonstraram reconhecer a importância de diálogo entre os profissionais das diferentes etapas educacionais, bem como da formação constante, para uma atuação docente mais qualificada.

Entretanto, a análise das respostas evidenciou algumas dificuldades na concretização de um trabalho que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento, além do respeito aos direitos da criança, sobretudo ao direito de brincar e viver plenamente sua infância. Nesse sentido, a formação em contexto foi apontada como importante contribuição para a ampliação dos conhecimentos dos professores e a minimização das dificuldades na organização do trabalho pedagógico.

Para tanto, a concretização do curso de formação em contexto, para os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Mãe de Deus, foi de fundamental importância para a construção de uma proposta que incluísse, realmente, todos os envolvidos como participantes ativos, em busca de estudar, planejar e implementar melhorias na prática cotidiana. Essa experiência demonstrou que os professores tinham prévia consciência da importância da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, das especificidades de cada uma das etapas, da importância das brincadeiras e de se preservar a infância nesse processo de transição.

No entanto, os docentes ainda não haviam se detido para estudar, debater e trocar experiências, de modo sistematizado, sobre aspectos importantes que permeiam o trabalho pedagógico dessas etapas educacionais e sobre as dificuldades encontradas no cotidiano da escola, no que se refere a esses temas. Houve um envolvimento positivo dos professores na efetivação do curso, pois eles mesmos se organizaram em pequenos grupos (duplas ou trios) que se responsabilizaram em preparar, previamente, os temas a serem estudados e discutidos nos encontros. As discussões, por sua vez, foram enriquecedoras e proporcionaram novos conhecimentos e concepções sobre

os diversos aspectos relativos à articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais.

As trocas de experiências foram fundamentais para a compreensão mais abrangente do trabalho de cada professor nas diferentes fases da criança, já que todos tiveram a oportunidade de expor seus pontos de vista, que, em alguns casos, foram divergentes. Essas divergências, porém, não constituíram pontos negativos, pois contribuíram para a ampliação das perspectivas dos participantes.

A formação em contexto foi importante para a compreensão de que cada uma das etapas escolares possui especificidades que exigem diferentes posturas do professor e de que existem expectativas diversas sobre a transição da criança de uma etapa a outra, por parte da família, da escola e da sociedade, o que, às vezes, se apresenta como uma dificuldade para os professores na organização do trabalho pedagógico. No entanto, diante desse processo abrangente e complexo, o mais importante é o entendimento da criança como centro de todas as ações e da relevância do cuidado e da atenção às suas manifestações, expressões, ideias e peculiaridades.

A experiência da formação em contexto possibilitou ampliação dos saberes, sobretudo no que se refere: ao respeito ao direito da criança de vivenciar a infância; à valorização de suas expressões e interações; ao enfoque lúdico; e à percepção das etapas como um processo não fragmentado, mas contínuo, orgânico e enriquecedor. Além disso, a formação possibilitou ao professor uma reflexão sobre a própria prática e sobre a pertinência do trabalho colaborativo para a necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Por esse motivo a garantia do desenvolvimento profissional e a formação continuada, é condição primordial para a efetivação de uma educação de mais qualidade, pois há uma relação intrínseca entre os processos formativos e a ação docente no contexto escolar. Isso porque, a mudança de concepção é ponto de partida para inovação de práticas mais humanizadoras que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em ambos níveis de ensino. Desse modo, a formação deve garantir articulação e trabalho coletivo entre os cursos de formação e as escolas

infantis e de Anos Iniciais, por meio da elaboração e implementação de propostas pedagógicas que possibilitem à criança “apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à brincadeira e a interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

Para tanto, se faz necessária a universalização da Educação Infantil, que deve abarcar creche e pré-escola, como espaços eminentemente pedagógicos que cuidam, educam, ensinam e acolhem as crianças, com base em uma formação mais abrangente dos professores. Para além dessas questões, acredita-se que esse nível de ensino deve ser reconhecido e valorizado como espaço capaz de ampliar o universo infantil, por meio de práticas coletivas, de trocas de experiências, de apropriação de diferentes saberes e, sobretudo, por contribuir para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais. **Rev. de Educação PUC - Campinas**. Campinas, v. 17, n. 1, p. 78-85, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/253/236>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- ALMEIDA, Lorena Borges. **Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições**. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6659>. Acesso: 20 ago. 2019.
- ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. Campinas: Alínea, 2006.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2019.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. Campinas: Alínea, 2006.
- AZEVEDO, Heloisa Helena; SILVA, Lúcia Isabel da C. A concepção de Infância e o significado da Educação Infantil. **Espaços da escola**. Unijuí, n. 34, ano 9, p.33-40, out./dez. 1999.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis Elise da Silva. **Educação Infantil pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOZA, Georgete de Moura. **Agora, acabou a brincadeira! – A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestino; TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. A Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e

especificidades metodológicas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos Brasil**. Brasília, D.F: Senado Federal, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

_____. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos Brasil**. Brasília, D.F: Senado Federal, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 4 nov. 2019.

_____. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos Brasil**. Brasília, D.F: Senado Federal, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

_____. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F: Senado Federal, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

_____. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, D.F, 26 jun. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, D.F, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 06 nov. 2019.

_____. Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, D.F, 11 ago. 1971.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, D.F, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, D.F, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 nov. 2019.

_____. [Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999](#). Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, D.F, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 5 nov. 2019.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, D.F, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 nov. 2019.

_____. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, D.F, 16 mai. 2005.

_____. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, D.F, 7 fev. 2006.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, D.F, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

_____. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, D.F, 5 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações Gerais. Brasília, D.F, jul. 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, D.F MEC, SEB, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília; MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. 3ª versão. Brasília, D.F, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Homologado nº 15/98**. Brasília, D.F, 26 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13254-parecer-ceb-1998>. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Fundamental de Nove Anos e a Legislação Educacional Brasileira. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: Teoria e Prática na Sala de Aula**. São Paulo: Avercamp, 2009. p.17-34.

BREDA, Bruna. O Ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p.9-21, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1516/1451>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-22.

CAGNETI, Luciana Gutzmer. **A Educação Infantil foi para a Escola: O que dizem os Profissionais Envolvidos nesse Processo?**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2019.

CAMPOS, Roselane Fátima. Democratização da Educação Infantil: as concepções e políticas em debate. **Rev. Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez., 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). Deliberação nº 007/99, de 9 de abril de 1999. Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de

Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**: Curitiba, ano 99, n. 091, p. 1-8, 9 abr. 1999. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/legislacao-ensino-fundamental/4885>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Deliberação nº 014/99, de 8 de outubro de 1999. Indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**: Curitiba, ano 99, n. 560, p. 1-11, 8 out. 1999. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/legislacao-ensino-fundamental/4885>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Deliberação nº 09/01, de 1 de outubro de 2001. Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**: Curitiba, ano 01, n. 744, p. 1-13, 1 out. 2001. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/legislacao-ensino-fundamental/4885>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Deliberação nº 03/06, de 9 de junho de 2006. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**: Curitiba, ano 06, n. 707, p. 1-18, 9 jun. 2006. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/legislacao-ensino-fundamental/4885>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Deliberação nº 03/08, de 7 de novembro de 2008. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**: Curitiba, ano 08, N. 662, p. 1-15, 7 nov. 2008. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=857>. Acesso em: 5 nov. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, D.F, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12888-parecer-e-resolucao-normativos-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 04 nov. 2019.

_____. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, D. F, nº 92, p. 11-12, 15 mai. 2006. Disponível em:

<http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/330/resolucao-cne-cp-n-1>. Acesso em: 5 nov. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DALIARI, Dalmo de Abreu; KORZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

DEKKER, Renate Miriam. **Mater Habebit Curam**: memórias dos dez primeiros anos da história da nossa Província. Santa Maria: [s.n.], 1985. v. 1. Manuscrito não publicado.

DIAS, Edilamar Borges. **Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?**. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

DORIGHELLO, Letícia de Sousa. **A transição da pré-escola para o ensino fundamental de nove anos**: sentidos produzidos por pais e professores. 2017. Dissertação (Mestrado em psicologia educacional) - Centro Universitário Fieo, Osasco, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DRUMMOND, Rosalva de Cassia Rita. **Educação Infantil - Ensino Fundamental**: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

DUTRA, Andrea Silveira. **E, agora eu vou pra onde? A transição da educação infantil para o ensino fundamental na rede de Mesquita RJ, em jogo currículo e avaliação**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2681#preview-link0>. Acesso em: 22 ago. 2019.

ESPIRIDIANO, Rosa Maria Vilas Boas. **A Criança e o Lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Rev. Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/80/268>. Acesso em: 28 abr. 2019.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência.** 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102342>. Acesso em: 6 nov. 2019.

_____. Desatando nós... os fios que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha à obrigatoriedade de frequência. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1620/1453>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FERNANDES, Ieda Licurgo Gurgel. **Da educação infantil ao ensino fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21191>. Acesso em: 17 ago. 2019.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais.** 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1726/1455>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. A formação em contexto a perspectiva da associação criança. In: **Formação em contexto: uma estratégia de Interação.** FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). São Paulo: Pioneira, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302010000400016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 ago. 2019.

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini; MAIESKI, Sandra; MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. Ensino fundamental de nove anos: os desdobramentos de uma política educacional. **Rev. de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/246/229>. Acesso em: 26 abr. 2019.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. Ensino Fundamental de Nove Anos: da sedução à perversidade. In: Angotti, M. (org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Elínea, 2009.

KASTNER, Ferndiand. **Sob a proteção de Maria**. Santa Maria: Sociedade Mãe e Rainha, 2012.

KENTENICH, José. **Linhas fundamentais de uma pedagogia moderna para o educador católico: conferências do curso pedagógico - 1950**. Santa Maria: Pallotti, 1984.

_____. **A imagem cristã do homem**. Santa Maria: Centro Mariano, 1962.

_____. **Desafio Social**. Santiago, Chile: Instituto Hermanas de Maria de Schoenstatt, 1996.

_____. **Minha filosofia de educação**. Santa Maria: Centro Mariano, 1997.

_____. **Documento da Pré-fundação**. 2. ed. Atibaia: Instituto das Irmãs de Maria de Schoenstatt, 2002.

_____. **Rumo ao céu**. Atibaia: Instituto das Irmãs de Maria de Schoenstatt, 2002.

_____. **Primeira visita ao Brasil: 17 de março de a 9 de maio de 1947**. (Coleção Tabor). Santa Maria: [s.n.], 2005. Manuscrito não publicado.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-posições**, v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643684>. Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte, **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 21 ago. 2019.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Rev. Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 21 ago. 2019.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2019.

LANO, Marciel Barcelos. **Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em educação física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LAWAND, Dioneia. **Colégio Mãe de Deus: Aspectos históricos, filosóficos e pedagógicos da educação**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LIMA, Vanilda Gonçalves. A atividade principal no processo de educação de bebês. In: SILVA, José Ricardo. et al. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

LONDRINA: história-cultura-economia-turismo. Londrina: CODEL, 2007.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e Família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 nov. 2019.

MOLON, Susana Inês; ALBUQUERQUE, Alana Soares. Brincadeiras, atividades e interações das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. **Rev. de Educação Puc-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 55-63, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/250>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MEDEIROS, Aline de Souza. **Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MEDEIROS, Michele Hirsch de. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (In) compreensões e ausências**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Guarapuava, 2015. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2015/>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. Enfoque histórico-cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL, 1., 2006. Santo André. **Anais [...]**. Santo André: USP, 2006. p. 89-102. Disponível em: [stoa.usp.br > gepespp > files > ANAIS-CONFERENCIA_INTERNACIONAL...](http://stoa.usp.br/gepespp/files/ANAIS-CONFERENCIA_INTERNACIONAL...) Acesso em: 18 nov. 2019.

MONNERJAHN, Engelbert. **Padre José Kentenich: uma vida pela igreja**. São Paulo: Instituto Secular dos Padres de Schoenstatt, 1977.

MORENO, Gilmara Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental: Considerações Iniciais. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: Teoria e Prática na Sala de Aula**. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-50.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914>. Acesso em: 04 nov. 2019.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 153-168, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/179>. Acesso em: 19 ago. 2019.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, jan./jun. 2013. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013265/2543>. Acesso em: 21 ago. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 13.198, de 25 de junho de 2001**. Autoriza a inclusão nas disciplinas de química e biologia, de aulas sobre efeitos de substâncias que causam dependência física ou psíquica no ser humano. Diário Oficial Curitiba: Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, 2001. Disponível em: <http://www.site.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>. Acesso em: 04 nov. 2019.

_____. **Lei Ordinária nº 13381, de 18 de dezembro de 2001**. Torna obrigatório, no ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, conteúdos da disciplina história do Paraná. Diário Oficial Curitiba: Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, 2001. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13381-2001-parana-torna-obrigatorio-no-ensino-fundamental-e-medio-da-rede-publica-estadual-de-ensino-conteudos-da-disciplina-historia-do-parana> Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. **Instrução 01/98**. Curitiba, 1998.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Aspectos históricos do trabalho pedagógico dos primeiros jardins de infância no estado do paraná**. 2010, 234 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

_____. Entre a pré-escola obrigatória e creche opcional: reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 766-779, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651509/18609>. Acesso: 29 abr. 2019.

_____. A pré-escola obrigatória no Brasil e os desafios na formação de professores. **Rev. Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 82-94, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/35791/30192>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Imagens da infância na modernidade: da infância que temos à infância que queremos. In: MORENO Gilmar Lupion, AQUINO Olga Ribeiro de, PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 19-25.

_____; _____. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MELLO, Sueli Amaral. A importância dos jogos e das brincadeiras na infância. In: MORENO Gilmar Lupion; AQUINO, Olga Ribeiro de; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 41-52.

PINAZZA, Mônica Appezzato; SANTOS, Maria Walburga dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'?. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 22-43, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1741/1452>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 27, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005. Acesso em: 18 ago. 2019.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

RAMOS, Patrícia Cristina Campos. **Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2015. Tese (Doutorado em processos de desenvolvimento humano e saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18151>. Acesso em: 20 ago. 2019.

RANIRO, Caroline. **O final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental: a escola revelada por crianças e professoras**. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em educação escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143978>. Acesso em: 19 ago. 2019.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. **Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/758>. Acesso em: 22 ago. 2019.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré-escolas. **Rev. Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 328-348, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p328/35622>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Silva. (org.). **Educação Infantil pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SAVELI, Esméria de Lourdes; Odete Vieira TENREIRO, Maria. Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 38, p. 115-128, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71545304008>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Brasileira de Educação**, Campinas, v.14, n.40, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. História da formação de professores no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. Santa Maria. v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3735/2139>. Acesso: 25 ago. 2019.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

_____. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520/27390>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SCHLICKMANN, Dorothea M. **Tempestades de outono 1912: o início de uma revolução interior**. Santa Maria: Sociedade Mãe Rainha, 2012.

_____. Princípios e inovações no campo pedagógico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SCHOENSTATT DE EDUCAÇÃO. 1., 2016, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Unopar Editora, 2016.

SERRÃO, Célia Regina Batista. O tempo na educação infantil: rotinas. In: NICOLAU, Marieta L. Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (org.). **Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 25-36.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017

STRADA, Angel; PONTES, José. **Proposta pedagógica**. 2.ed. São Paulo: Companhia Ilimitada, 1998.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. ARAÚJO, Ana Paula Melo de. Contribuições da teoria histórico cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. **Rev. Textura Canoas**, v.18, n.36, p.111-132 jan./abr. 2016.

Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1748/1468>. Acesso em: 20 ago. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo. Cortez: Autores associados, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 ago. 2019.

ZAMBELLI, Orlando Cesar. **O lúdico na educação**: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores



INFORMAÇÃO

O presente questionário tem o objetivo de conhecer a percepção dos professores sobre a articulação entre a pré-escola e o primeiro ano do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Londrina.

Solicitamos que responda com sinceridade e agradecemos sua colaboração.

PARTE I

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome (Iniciais): _____ Idade: _____
 Graduação () Curso _____
 Especialização () Qual? _____
 Tempo de atuação na Educação Infantil: _____
 Tempo de atuação no primeiro Ano: _____

PARTE II

II – QUESTÕES

1. De que maneira a educação infantil pode contribuir para o ingresso da criança no primeiro ano de modo que não haja ruptura, entre um nível de ensino e outro? (diálogo entre os níveis de ensino, conhecimento das especificidades da pré-escola e do primeiro ano, curso de capacitação, diálogo com as famílias, outros...).



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SONARA MARIA LOPES DE OLIVEIRA

**ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO
COLÉGIO MÃE DE DEUS**

Londrina
2019

SONARA MARIA LOPES DE OLIVEIRA

**ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO
COLÉGIO MÃE DE DEUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Jaqueline Delgado Paschoal.

Londrina
2019

SONARA MARIA LOPES DE OLIVEIRA

**ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO COLÉGIO
MÃE DE DEUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto
Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP

Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Londrina, 16 de dezembro de 2019.

2. Como a infância pode ser preservada (nessa transição) em relação as brincadeiras e outras manifestações infantis? Você faz uso de tais atividades? Em que momentos?

3. Quais as maiores dificuldades que você encontra na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e/ou primeiro Ano do Ensino Fundamental? (planejamento, seleção dos conteúdos, avaliação, aprendizagem das crianças, comportamento, relação com as famílias, outros...).

Londrina, 04 de junho de 2018

Sonara Maria Lopes de Oliveira
Pesquisadora