

CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE VITÓRIA

ARTHUR SILVA DE ARAUJO

**TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: VISÃO DOS PROFESSORES**

VITÓRIA
2017

ARTHUR SILVA DE ARAUJO

**TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: VISÃO DOS PROFESSORES.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário Católico de Vitória, como requisito obrigatório para obtenção do título de Graduação em Educação Física.

Orientador: Prof. Ms. Maria Celeste Rocha.

VITÓRIA
2017

ARTHUR SILVA DE ARAUJO

**TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: VISÃO DOS PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário Católico de Vitória, como requisito obrigatório para obtenção do título de Graduação em Educação Física.

Aprovado em _____ de _____ de _____, por:

Prof. Ms. Maria Celeste Rocha, UCV – Orientadora

Prof. Dr. Nilton Poletto Pimentel, UCV

Prof. Lucas Perez, Colégio Salesiano de Vitória.

Dedico este trabalho, com muita gratidão: à minha mãe, (Iêda); ao meu pai, (Sebastião), a meus irmãos em especial, (Hernandes), aos meus irmãos em cristo, e a minha “amada” esposa (Larissa).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me ajudar desde o início, pela força para lutar pelo meu crescimento profissional, pela sua fidelidade para comigo, por mais uma promessa cumprida.

Aos meus pais por me apoiarem, mesmo sem condições, mas cada palavra que me deram palavra de força, de encorajamento, por sempre estarem ao meu lado independente de qualquer situação.

Aos meus irmãos em cristo, Rafael, André, na qual começamos juntos uma jornada maravilhosa na busca da promessa, e tantos outros que de alguma forma me ajudou em oração.

Ao meu pastor Mauricio Romanha, na qual me direcionou junto às orientações do senhor na escolha do meu curso, pelas palavras de sabedoria, na qual pude fazer a melhor escolha.

Aos meus amigos Yan, Ramon e Marlon, na qual desde o primeiro período nos unimos em um grupo sólido, na qual em cada trabalho conseguimos alcançar de semestre em semestre nossos objetivos.

Aos meus ilustres professores: Celeste, Thiago, Nilton, Fabio, Léo, Danubia, Samuel, Juliana, João, Ingrid, Andréa, Talita, Marquinhos, Bráulio, Lilian, aos que me esqueci de mencionar, na qual puderam contribuir em suas aulas o conhecimento que adquiriram para a minha formação, agradeço a todos pela paciência e sua dedicação e aplicação no ministrar das suas aulas.

A minha amada esposa, com suas palavras e enorme paciência em entender essa fase de formação, na qual em momentos de muito estresse pôde ter calma, e me ajudar a concluir minha faculdade, agradeço a Deus por me colocar essa pessoa tão especial ao meu lado.

Não há transição que não implique que implique num ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passo e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender como se constitui o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visto que, a mudança entre estas etapas da educação básica tem apresentado rupturas e fragmentações, no que se refere ao atendimento ofertado na escola e sua consonância com as características dos sujeitos que passam adentrar nesse novo espaço escolar, agora com seis anos de idade. Levantar aspectos acerca da visão dos professores, as ações estabelecidas pelas professoras regentes, destacando também o papel da professora de Educação Física, atuando como mediadoras nesse processo. Para tanto, inicialmente partimos de um diálogo com a literatura, afim de nos embasarmos sobre os principais conceitos, para até entender como esse assunto vem sendo discutido nesse âmbito, na qual além da revisão de literatura nos embasamos também nos documentos oficiais, que são aqueles que norteiam as Diretrizes para o que é a educação infantil, e o que é, o ensino fundamental. Desse modo, utilizamos para coleta de dados o método de pesquisa qualitativa desenvolvida através de entrevista semiestruturada aplicados aos sujeitos citados em uma escola da rede particular de Vitória (ES). De maneira geral com esse estudo podemos identificar que assim como na literatura encontramos que na prática de fato essa transição vem sendo realizada de forma fragmentada, na qual a própria criança é desconsiderada em algumas maneiras o interesse da escola esta prevalecendo com relação ao sujeito criança. Diante disso, concluímos ser possível modificar este cenário através da participação coletiva dos membros que formam a comunidade escolar, na criação de projetos pedagógicos tomando como ponto de partida os sujeitos e suas especificidades.

Palavras-chave: Educação infantil. Ensino fundamental. Criança. Professores.

ABSTRACT

The present research aims to understand how the process of transition of the child from Early Childhood to Elementary School is constituted, since the change between these stages of basic education has presented ruptures and fragmentations, regarding the service offered in the school and its consonance with the characteristics of the subjects that pass to enter this new school space, now with six years of age. To raise aspects about the teachers' view, the actions established by the regent teachers, also highlighting the role of the Physical Education teacher, acting as mediators in this process. In order to do so, we initially started with a dialogue with literature, in order to base ourselves on the main concepts, in order to understand how this subject has been discussed in this scope, in which besides the literature review we also rely on the official documents, which are those which guide the Guidelines for what is early childhood education, and what is primary education. Thus, we used for data collection the method of qualitative research developed through a semi-structured interview applied to subjects cited in a private school in Vitória (ES). In general, with this study, we can identify that as in the literature we find that in practice this transition is being carried out in a fragmented way, in which the child is disregarded in some ways the interest of the school is prevailing with respect to the child subject. Thus, we conclude that it is possible to modify this scenario through the collective participation of the members that form the school community, in the creation of pedagogical projects taking as a starting point the subjects and their specificities

Keywords: Child education. Elementary School. Child. Teachers.

LISTA DE TABELA

Tabela 01 – Estrutura do sistema educacional brasileiro antes da reforma de 1971.....	41
Tabela 02 – Estrutura educacional brasileiro após a reforma de 1971	42
Tabela 03 – Estrutura do sistema educacional após a lei nº9394/96	42

LISTA DE SIGLAS

DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	29
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL – TRAJETÓRIA HISTÓRICA	29
2.1.1 Histórico da educação infantil no Brasil	31
2.1.2 Documentos Oficiais.....	33
2.2 ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEXTO ATUAL .	39
2.2.1 Contexto Atual do Ensino Fundamental	42
2.3 A TRANSIÇÃO DOS ESPAÇOS	45
3 METODOLOGIA	51
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	51
3.2 CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E DOS SUJEITOS	52
3.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DA PESQUISA	53
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	57
4.1 VISÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DAS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS, PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA.....	57
4.2 VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO.....	63
4.3 VISÃO DAS PROFESSORAS A RESPEITO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	87
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se constitui no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O presente estudo se caracteriza como um momento de sistematização do conhecimento para que os alunos que estão em fase de formação acadêmica possam colocar, de fato, em prática o que aprenderam ao longo do curso, sendo um requisito obrigatório para obtenção do título de graduação de Licenciatura em Educação Física. Possibilitando o exercício sobre uma reflexão, a respeito de determinado tema.

O assunto escolhido enfatiza a discussão sobre a transição das crianças do ensino infantil para o Ensino Fundamental (EF). Tematizar essa transição é importante, pois é um período da vida que demonstra um tom de mudança e desafio frente a algo novo que nos espera. Tendo em vista que somos seres com características particulares, podemos viver esse processo e nos expressar de diferentes formas que na vida estudantil não é diferente.

Nosso interesse nesse assunto advém da experiência, de dois anos, na qual estagiamos em escola da rede particular. Observamos na prática esse período de transição vivenciado pelas crianças. A escola definida para a pesquisa tem por características alunos que, em sua grande maioria, são de classe média alta e está localizada no bairro Jardim Camburi, na cidade de Vitória – ES. Foram observadas algumas situações onde as crianças apresentam alguns comportamentos variados com relação à mudança do modelo de ensino, mais especificamente com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental I.

Diante dessa experiência, podemos observar as diferentes reações das crianças frente a essa situação, o que despertou em nós o interesse em aprofundar um estudo sobre essa questão. Por isso, neste trabalho tivemos a intenção de investigar mais tal processo de transição para o entender de maneira mais clara, levando em consideração o sujeito criança, os professores que atuam, assim como um debate com a literatura existente.

Como vamos tratar do sujeito criança entendemos ser pertinente fazer aqui a apresentação de alguns conceitos sobre o que é ser criança. Sendo assim perguntamos: que criança é essa que chega ao Ensino Fundamental? Um estudo feito por Batista (2003, p.5) vem dizendo que a criança tem algumas definições diferentes podendo ser ela, um: “sujeito social, cultural e histórico, sujeito, ator

social, aluno (a), e ser orientado pelo adulto”. Desta maneira podemos observar a diversidade de referências que se pode encontrar quando colocamos a mesma como objeto de estudo.

Ainda segundo Gómez, citado por Batista (2003, p. 6) “ao reconhecer a criança como sujeito social e histórico demonstra a atualidade do conceito”:

O mundo contemporâneo, fortalecido com os novos caminhos pedagógicos, favoreceu a explicitação das concepções de criança, tornando a criança como um ser com entidade própria, com uma delimitação etária, convertendo-a em uma preocupação para os adultos. Estes começaram a sentir-se obrigados a reconhecer a existência da criança e a levar em conta suas condições. [...] as desigualdades sociais não são identificadas como um fato natural; muito pelo contrário, como resultado da inserção de um homem concreto em um meio histórico, síntese das múltiplas determinações socioeconômicas e político-culturais, e em contínuo processo de transformação (GÓMEZ apud BATISTA, 2003, p. 6).

Outra definição que se tem enquanto criança é a de Drumond, citado por Batista (2003, p. 6), “que, por estar fundamentada em Vygotsky destaca que a criança é sujeito social criador e recriador de cultura. Ao mesmo tempo em que a criança é transformada pelos valores culturais de seu ambiente, ela transforma esse ambiente”.

A partir da compreensão de quem é a criança, cabe também entender o que é o Ensino Fundamental, o que foi a Educação Infantil e entender esse processo de transição, mas, principalmente se atentar que esse processo acontece a partir de varias dimensões, a dimensão cognitiva da criança, a dimensão motora e a dimensão sócio afetiva. Nosso interesse nesse estudo não é se apropriar somente de uma dimensão, a ideia é tentar abordar de maneira mais geral possível.

As crianças embasadas nessa pesquisa e suas dimensões acima destacadas estão na faixa etária de cinco e seis anos de idade, portanto, as mesmas estão enquadradas dentro do processo de crescimento e desenvolvimento humano, na segunda infância e caracterizado pelo estágio pré-operatório.

Segundo (PAPALIA, 2000, p.184) afirma que a segunda infância é:

[...] uma fase mais saudável e menos ameaçadora da vida, compreende um período sensivelmente entre os 3 e os 6 anos, idade pré-escolar. Nesta fase, ocorre um desenvolvimento franco das capacidades motoras (grossas e finas), e das capacidades mentais (memória, inteligência, linguagem e aprendizagem).

Contribuindo para esta afirmação e caracterizado pelo estágio pré-operatório (GOULART apud SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 5). Vem dizendo que:

De acordo com Goulart (2005), após o estágio sensório-motor, se apresenta o estágio pré-operatório, que corresponde à faixa etária de dois anos até aproximadamente sete anos de idade. Neste estágio, há um grande avanço do desenvolvimento, [...].

O processo cognitivo é o processo pelo qual a criança vai se situando no momento e a partir daí ela vai atribuindo novos sentidos, à medida que vai experimentando e interagindo com aquilo que aprende, partindo do princípio daquilo que traz consigo, a sua bagagem conforme (BOCK, 2001). Contribuindo para esta afirmação a mesma vem dizendo que “[...] o cognitivo está, pois, preocupado com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, no plano da cognição” (BOCK, 2001, p. 153).

Diante desses aspectos, Gomes e Guedin (2012, p. 7), apontam também que:

À medida que agimos para nos adaptarmos ao meio, estamos mobilizando vários processos cognitivos, como o raciocínio, atenção e o pensamento, que nos permitem a resolução de problemas o que consiste numa atitude inteligente. A todo momento somos levados a resolver problemas, dos mais simples aos mais complexos, e isso implica a construção de conhecimentos que nos permitem resolver tais situações e resolver com sucesso.

A dimensão motora na segunda infância, especificamente nas crianças nessa faixa etária é caracterizada pelo desenvolvimento das habilidades motoras básicas finas e grossas. Nessa dimensão, são desenvolvidas habilidades de estabilização, locomoção e manipulação. Gallahue; Ozmun, citado por Santos (2013, p.1) caracteriza que “as habilidades motoras são base para o refinamento e combinação com outros movimentos para se tornarem complexos e específico”.

Nessa mesma perspectiva Palma (2008, p. 23, 24) esclarece que:

A aquisição de habilidades motoras fundamentais possibilita à criação uma vida ativa e a interação (física e social) rica com ambiente que a envolve e, à proporção que avança em seu desenvolvimento e passa a elaborar mais complexamente e combinar habilidades, torna-se capaz de aplicá-las em atividades específicas de sua cultura, como o esporte, a dança e outras práticas corporais.

A dimensão afetivo social se caracteriza pelo brincar como atividade principal da segunda infância, na qual Papalia (2010, p. 291) destaca que:

“Brincar é o trabalho da criança e isso contribui para todos os domínios do desenvolvimento. Por meio das brincadeiras, a criança estimula os sentidos, aprende como usar os músculos, coordena a visão com o movimento, obtém domínio sobre o corpo e adquire novas habilidades.”

Para reforçar a afirmação acima, essa dimensão baseia-se na função simbólica e numa maior aquisição de linguagem onde a brincadeira torna-se essencial como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança. Dessa maneira, para Castro

e Kunz, citado por Carmo (2016, p.23) destaca que “A importância do brincar compreende uma forma de estar no mundo que talvez seja a que mais nos aproxima do entendimento do ser-criança”.

Desse modo Rodrigues, (2009, p.18) afirma que:

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Observamos como é importante discutir o processo de transição através dos diferentes aspectos que envolvem a vida da criança e suas dimensões cognitiva, motora e afetivo-social.

Podemos observar que o sujeito criança é um sujeito que gosta de brincar e se relacionar através dessa prática e quando a criança está na Educação Infantil, existe uma perspectiva de trabalho que integra todas as funções, destacado em (BRASIL, 2010, p. 19) dizendo que “a educação em sua integralidade [...]”, ou seja, a educação tem que ser pensada dessa forma. É importante destacar também que essas dimensões, na educação infantil, são trabalhadas pelo princípio da interdisciplinaridade por todo corpo escolar, na qual não há divisão de disciplinas. Outro fator fundamental é o uso do lúdico para dialogar com o universo da criança, a fim de que haja interação com o mundo em que ela está inserida contribuindo para o seu desenvolvimento de forma integral.

[...] as brincadeiras infantis e as relações possíveis com essa atividade da cultura corporal objetiva que as crianças se apropriem do seu significado lúdico (perceber e relacionar-se com o movimento como uma forma de aprender, criar e recriar brincadeiras, individuais e/ou coletivas), precisamos organizar o ensino para que as crianças efetivamente se apropriem desse significado, isto é, além de se divertirem nas aulas (interpretação comumente dada ao termo lúdico) elas possam entender o movimento como uma possibilidade de ampliar os seus jogos e brincadeiras (NASCIMENTO e DANTAS 2009, p. 11).

Reforçando a relação do lúdico na educação infantil Dallabona e Mendes (2008, p. 11) afirmam que:

É competência da educação infantil proporcionar aos seus educandos um ambiente rico em atividades lúdicas, já que a maioria das crianças de hoje passam grande parte do seu tempo em instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, permitindo assim que elas vivam, sonhem, criem e aprendam a serem crianças.

Agora, com relação à interdisciplinaridade na Educação Infantil Brasil, 1998b, citado por Fortunato; Confortin e Da Silva, (2013, p.2) vem dizendo que:

Nos RCN's para a Educação Infantil, a interdisciplinaridade aparece citada por duas vezes, uma indicando a possibilidade de utilizar-se desta perspectiva para o desenvolvimento de projetos de trabalho (BRASIL, 1998b, p.201), e, outra, como orientação didática para condução de trabalhos em artes visuais (BRASIL, 1998b, p.104 apud FORTUNATO; CONFORTIN; DA SILVA, 2013, p. 2).

Diante disso, podemos destacar também que os períodos em que a criança vive na educação infantil, tem uma especificidade diferente do que a criança vive na escola, pois, na Educação Infantil a grade curricular não é organizada por disciplinas, a dimensão do cuidar e educar são centrais. Contribuindo para a afirmação da dimensão do cuidar e educar (BEM, 2016, p. 1) vem dizendo:

Atualmente, com as leis voltadas para a formação da criança pequena, um novo paradigma surge na integração do binômio: cuidar e educar. Assim, no cotidiano da escola, é possível percebermos que o cuidar e o educar estão presentes simultaneamente, pois sentimos sempre a preocupação com as crianças em todas as atividades desenvolvidas, como, por exemplo, nos momentos da alimentação, quando as orientamos para que mastiguem bem os alimentos, a fim de não prejudicar a sua saúde e, ao mesmo tempo, as orientamos quanto às formas de utilizar os instrumentos alimentares.

Outro fator de destaque na Educação Infantil é o trabalho com várias linguagens, onde o lúdico se faz muito presente e contempla um ambiente sempre acolhedor, com salas temáticas, dentre outros. Dessa maneira, para o trabalho com múltiplas linguagens, Souza (2013, p. 10) diz que “a intenção de explorar as múltiplas linguagens na Educação Infantil possibilita ampliar a expressão das crianças e construção de seus saberes [...]”. Desse modo, a criança se expressando de várias maneiras irá possibilitar se conhecer e ressignificar esse conhecimento, através das diferentes formas de linguagens. Seguindo sobre a importância dos espaços temáticos como forma de auxílio no processo de desenvolvimento da criança, Zabalza, citado por Barboza e Volpini (2015, p. 20) vem dizendo que:

Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc.

Observamos no exposto, alguns componentes no trabalho da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança. Entretanto, quando a mesma chega ao Ensino Fundamental, entendemos que há uma mudança significativa com relação à Educação Infantil. No Ensino Fundamental, por exemplo, a organização curricular é diferente, visto que os conteúdos passam a ser separados por disciplinas e a brincadeira perde a centralidade, como descrito na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e

Bases (LDB) e Lei nº 10.639/03, citado por Brasil (2013, p. 10) que elucidam abaixo a divisão e obrigatoriedade das disciplinas dizendo:

De acordo com a Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do Ensino Fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Ainda, a Lei no 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Outro fator central se deve a preocupação com o aprendizado dos códigos e linguagens, onde algumas mudanças começam a ser consideradas como elemento principal no processo de alfabetização da criança. Sobre isso Pansini e Marin, citado por Goes (2012, p. 42) mostra outras preocupações com relação ao desenvolvimento da criança, dizendo que:

[...] observam esta questão da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. As autoras verificaram que as pesquisas realizadas nas escolas que já adotaram a matrícula de crianças menores demonstram uma preocupação excessiva com a alfabetização levando ao encolhimento da formação integral da criança de seis anos.

Diante de tais fatos, o presente estudo buscou responder à seguinte questão: Como se dá o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a ótica dos professores, quais as suas impressões com relação ao desenvolvimento da criança no 1º (primeiro) ano, quais as suas dificuldades, abordagem pedagógica, acolhimento de forma geral, posicionamento da escola, entre outras questões, buscando entender melhor esse processo.

A partir disso, realizamos uma pesquisa cujo objetivo é conhecer a visão dos professores com relação a essas particularidades que envolvem todo esse processo de mudança e como isso pode interferir de alguma maneira em seu processo de desenvolvimento, fazendo análise desses dados.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo principal investigar o processo de transição dos alunos da Educação Infantil para Ensino Fundamental sob a ótica dos professores.

Especificamente, propomos analisar se a escola tem alguma estratégia específica na recepção de novos alunos para melhor adaptação e se isso é levado em consideração; Discutir quais os modelos de ensino dos professores e como lidam na identificação das crianças que apresentam dificuldade na adaptação desse modelo e dos conteúdos; Analisar quais as dificuldades enfrentadas pelos professores com esses alunos, se os mesmos têm alguma assistência ou suporte para melhor sanar essa possível dificuldade; Analisar se as rotinas das turmas que entram na escola tem coerência, ou se é pensado nos moldes da Educação Infantil amenizando aos poucos essa mudança.

Tal estudo justifica-se à medida que esse tema vem sendo pouco debatido, porém, é pertinente devido à complexidade que isso possa ser administrado e absorvido pela criança em meio a tantas mudanças, sobretudo na visão daqueles que tem o papel docente. Então, entender esse processo pode contribuir para a compreensão das crianças nesse período e refazer o nosso pensamento sobre esse processo. O presente instrumento tem por finalidade levantar alguns dados para elucidar esse processo, em foco uma escola da rede particular, na qual historicamente é que contribui para um melhor ensino.

Em virtude dos fatos mencionados, nosso estudo se estruturou da seguinte maneira: no capítulo 1, apresentamos a introdução e destacamos os principais elementos abordados neste estudo. No capítulo 2, organizamos a revisão de literatura, dividida em três tópicos. No primeiro, falaremos um pouco sobre a Educação Infantil, sua construção histórica e como esta é apresentada nos documentos oficiais. No segundo tópico falaremos sobre o Ensino Fundamental, como sua organização é proposta e os sujeitos e também sua disposição nos documentos oficiais. No terceiro, abordaremos sobre a transição dos espaços, onde apresentaremos as rotinas, espaços, estrutura e seu funcionamento. No capítulo 3 trataremos sobre a metodologia utilizada, em que contém os instrumentos usados na pesquisa, como foram utilizados e a análise dos dados. No capítulo 4 foi discutido os resultados e discussões da pesquisa confrontando com os autores. No capítulo 5 foram expostos as considerações finais e impressões obtidas com relação aos dados da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Iremos destacar neste capítulo, reflexões relacionadas ao tema proposto, traçando um diálogo com alguns autores que, através dos seus estudos enriqueceram esta pesquisa. Para contextualizarmos o assunto é importante saber como essa criança chega ao ensino fundamental, que bagagem ela traz consigo, quais e como são os tratamentos na Educação Infantil e na educação da criança. Para isso, abordamos um pouco do histórico, ou seja, seu processo de construção, como ela chegou até os dias de hoje, e como a educação infantil se apresenta nos documentos oficiais.

Em seguida, versaremos sobre os assuntos pertinentes ao novo Ensino Fundamental de nove anos, e à Educação Física no Ensino Fundamental. E em nosso último capítulo iremos tratar da transição dos espaços da Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL – TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Consideramos necessário para este estudo, compreender a evolução histórica do conceito de Educação Infantil. Segundo Rocha (2015, p. 05), “os apontamentos iniciais são de que a educação infantil evidencia que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil”.

“Ao longo de muitos séculos, o cuidado e educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e outras mulheres. Neste período a criança era vista como um adulto [...]” (UCHOA, 2006).

Se tratando da história social da criança, não podemos deixar de citar e cabe ressaltar também, que vários autores que dialogam sobre o assunto fazem uma referência ao autor Ariès (1981), na qual citado por Rocha (2011, p. 25) vem dizendo que:

[...] os séculos XVI e XVII marcam o aparecimento de um novo sentimento em relação às crianças, que corresponde a uma forma de reconhecer as particularidades dos pequenos, ou seja, elas se tornam objeto de todo tipo de cuidados e intervenção por parte dos adultos, de quem emerge a noção de infância.

Desse modo, Ariès (apud ROCHA, 2011 p. 25) ainda diz que:

[...] até o século XII, as crianças não eram retratadas nas obras de arte, uma vez que até esse momento, a infância não tinha espaço no mundo, pois uma primeira concepção de infância considera a natureza infantil apenas como uma fase de transição para a vida adulta, que logo passaria.

Desta maneira Ariès (1981) em seu artigo sobre as diferentes concepções de infância na literatura, novamente relata que o termo infância nem sempre teve a acepção da atualidade:

Para ele, o mundo medieval ignorava a infância, não percebia o período transitório entre a infância e a idade adulta. Somente a partir do século XVII, houve uma evolução, um novo hábito da burguesia, agindo em maior acordo com a acepção mais moderna do termo (ARIÈS, 1981).

Ainda segundo Ariès (apud ROCHA, 2011 p. 25) ele destaca que:

Tal argumento é sustentado pelo autor ao tomar como base os estudos das obras iconográficas do século XII, quando as crianças eram retratadas como adultos, porém em escala menor, tendo em vista que, nesse período, não se percebiam nas crianças características específicas da idade. Elas eram consideradas como adulto em miniatura.

Portanto, Ariès diz que antes do séc. XIII não é possível pensar numa infância tal qual compreendemos hoje, pois, essa não existia. O que existia era o sentimento de “paparicação” (cuidados enquanto elas não podiam se bastar sozinhas). Por isso, na iconografia, até os séculos XIV e XV não existiam crianças nas imagens, pois a sociedade não considerava lugar diferenciado para elas.

“Entretanto, são as mudanças econômicas, sociais e políticas que levam ao surgimento do sentimento de infância” (VASCONCELOS, 2012, p.9). Pintores iluministas já passam a retratar as crianças nas suas obras, e a família já é considerada como primeira instância do cuidar das crianças. Para confirmar isso Kramer (2003) lembra muito bem quando diz que:

[...] a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam no interior da burguesia. (KRAMER, p. 87. 2003.).

Desse modo, Janer (2009, p. 4) enfatiza que:

Das contradições expostas em torno do pensamento de Ariès podemos recolher a ideia da infância como uma constituição social, como uma representação elaborada socialmente pelas diversas comunidades em diferentes épocas e lugares, demarcando assim uma diferença entre infâncias e crianças.

Podemos então, entender a infância sendo uma representação social que a sociedade em determinado tempo e contexto faz das crianças. Rocha (2015) afirma que a criança é como o sujeito em si. Portanto, a Europa não inventa a infância, mas inventa uma forma de pensar as crianças. E essa forma passa a ser a forma hegemônica (padrão) de concebê-las. Paralelo ao sentimento da infância, novas formas de se pensar sua educação começam a surgir, onde Cruz (2012, p. 11) destaca que:

O surgimento de uma preocupação com a formação moral da criança e a igreja se encarrega em direcionar a aprendizagem, visando corrigir os desvios da criança, acreditava-se que ela era fruto do pecado, e deveria ser guiada para o caminho do bem.

“Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que viria inspirar toda a educação do século XX (SOARES, 2009)”. Sendo assim, as primeiras instituições nas quais essa noção de ‘educar a infância’ aparece é na própria igreja. Onde havia uma visão de que as crianças nascem pecadoras e a educação cabia a lhes ‘redimir’. Contudo, nesse tipo de instituição, o processo educativo da pequena infância era um tanto quanto inespecífico, não se caracterizava como educação formal. A educação fornecida apresentava um caráter filantrópico de cunho assistencialista (ROCHA, 2015).

2.1.1 Histórico da educação infantil no Brasil

Diferente da Europa, no Brasil as tentativas de implantação de um sistema de ensino para as crianças, surgiram com um caráter assistencialista, com o objetivo de assistir essas mães que trabalhavam fora de casa e às viúvas desamparadas conforme Paschoal e Machado (2009).

Outro fator que influenciou para que essas instituições comesçassem a implantar seu novo sistema, foi o início da assistência aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha de ser mãe solteira (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83), já que as crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37).

O intuito era criar um meio para as dificuldades dos pais em assumir seus filhos. Neste período, não havia a noção daquilo que realmente a criança precisava, a

mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

A elevada taxa de morte de crianças, as doenças com a falta de alimento e o índice de casos de crianças que se machucavam dentro de suas casas, fez com que alguns grupos, como a igreja, os que apresentavam alto poder aquisitivo e também alguns profissionais da educação, iniciarem a ideia de criar lugares apropriados para educar/cuidar das crianças. Desse modo, ao enxergar esse “[...] problema, foi que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial e que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Outro fator determinante para o surgimento de algumas iniciativas a fim de proteger a infância, foi dada após a abolição da escravatura. Oliveira citado por Carmo (2016, p. 28) nos relata ainda que “[...] no final do século XIX junto ao modelo de modernidade trazido pelos ideais liberais juntamente com a concepção educacional do Movimento das Escolas Novas trazidos da Europa para o Brasil vieram as ideias dos Jardins de Infância”.

A criação dos Jardins de infância foram alvos de grandes polêmicas da época, pois, devido a sua ideia inicial de caráter assistencialista, alguns setores da sociedade achavam que não deveriam ser custeados pelo poder público. Ainda assim, se configuraram como entidades privadas e na sequência surgiram as instituições públicas servindo apenas as classes sociais mais nobres (OLIVEIRA apud CARMO 2016, p. 28).

Desse modo, ainda segundo Paschoal e Machado (2009, p.84) eles destacam que:

Após o avanço da industrialização como a revolução industrial e o aumento do número de mulheres para o trabalho fez com que houvesse um número maior de procura dessas instituições que cuidam de crianças, porém essa assistência era feita para as mães de classe média.

Dessa forma, houve grande movimento por parte das mulheres das classes baixas, assim como houve um número significativo de crianças atendidas nas creches. (PASCHOAL; MACHADO 2009, P.84). Dessa forma, Kramer, citado por Paschoal e Machado (2009, p. 7) vem dizendo que:

[...] ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, já que o mesmo reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea.

Ainda Segundo (KRAMER apud PASCHOAL; MACHADO 2009, p. 7),

enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico,

funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil. Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

2.1.2 Documentos Oficiais

Segundo Ferreira (1996), os “Documentos Oficiais são todos aqueles, de qualquer espécie, e em qualquer suporte, produzidos e recebidos pelos Órgãos dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, inclusive os da administração indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, ou seja, que emana do governo”.

Nesse sentido, com relação à Educação Infantil, existem alguns documentos norteadores com os quais iremos dialogar. Atualmente, já existe uma proposta nacional para orientar o trabalho pedagógico com a EI, que se configura como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – (RCNEI, Brasil, 1998). Elaborado em 1998, o RCNEI foi desenvolvido para servir como um guia de reflexão sobre conteúdos, objetivos e orientações didáticas escolares para a Educação Infantil.

Nesse sentido, também temos as DCNEIS, que são as (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Elas são uma versão sintética e mais atualizada dos RCNEIS. A segunda edição das DCNEIS vem destacando a sua finalidade, dizendo que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, na versão de 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam o conceito de Educação Infantil, sendo:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão

competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Outro elemento fundamental destacado nas DCNEIS é a dimensão do cuidar e educar, que diz:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2013, p. 17).

Entretanto, Simão, citado por Rocha (2011, p. 29-30) argumenta que as:

[...] modificações das formas de cuidar e educar as crianças ocorrem principalmente à medida que novas estruturas sociais, peculiares da sociedade moderna, como as formas de trabalho e de organização familiar, por exemplo, vão sendo modificadas. Essas mudanças fizeram com que o cuidado e a educação das crianças pequenas deixassem de ser uma responsabilidade exclusiva das famílias ou grupos sociais restritos e passassem a ser compartilhados com outros setores públicos.

Nesse sentido, Grispino (2000) destaca alguns pontos específicos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), na qual se espera que a criança seja contemplada em seu período educacional, dizendo:

[...] critérios curriculares para o aprendizado em creche e pré-escola. Buscam a uniformização da qualidade desse atendimento. Os parâmetros indicam as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças, de ordem física, cognitiva, ética, estética, afetiva, de relação interpessoal, de inserção social e fornecem os campos de ação. Nesses campos são especificados o conhecimento de si e do outro, o brincar, o movimento, a língua oral e escrita, a matemática, as artes visuais, a música e o conhecimento do mundo, ressaltando a construção da cidadania (GRISPINO, 2000).

Portanto, como vimos acima, um dos pontos centrais dessa reflexão diz respeito à organização do currículo da EI. Em linhas gerais, podemos destacar a indissociabilidade entre as dimensões do cuidado e da educação como forma de superar as antigas fragmentações existentes na EI, e a estruturação do trabalho a partir das diferentes linguagens, articulando saberes e experiências às crianças.

Da mesma forma, também a LDB que é a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) - LDB - é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional (Scuarcialupi, 2015). LDB essa que, se tratando de Educação Infantil diz:

A expressão educação infantil e sua concepção com primeira etapa da educação básica está agora na lei maior da educação do país, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996. Se o direito de 0 a 6 anos à educação em creches e pré

– escolas já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil em nosso país (REBELO, 20--).

No entanto, a LDB passou por uma série de atualizações com o passar dos anos, cuja versão atualizada em 2013 destaca uma mudança na oferta para crianças de até cinco anos de idade e não mais até seis anos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), (BRASIL, 2014, p. 49).

De acordo com esse documento “a educação é direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL, 2014, p.14). Desse modo, as DCNEIS vêm destacando especificamente que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p. 12). Para tanto, apontaremos abaixo como estão registrados nesses documentos a Educação Infantil.

Na seção II das finalidades e objetivos da LDB aborda, através do Art. 41 que, “a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo, afetivo, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014, p. 84).

Os aspectos mencionados no artigo 41 são os mesmos onde no Ensino Fundamental a criança apresenta seus conflitos. Cabe ressaltar que o desenvolvimento integral é adquirido com o tempo, todavia, iremos abordar como esses elementos são trabalhados de forma que nos leve a compreender as reações das crianças no sentido de possibilitar meios para uma transição mais harmônica, levando em consideração o sujeito.

Nessa perspectiva, o art.42 da mesma seção menciona os objetivos da Educação Infantil, que são:

I - proporcionar condições adequadas para promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, possibilitando sua inserção na vida;

II - promover a ampliação das experiências da criança de forma criativa e estimular o seu interesse pelo conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade;

III - possibilitar à criança o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, de forma a atuar cada vez com mais independência, confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

IV - proporcionar condições para a valorização e desenvolvimento de ações de cooperação e solidariedade, ampliando suas relações sociais; Parágrafo único. Dadas as peculiaridades do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, a educação infantil cumprirá as funções indispensáveis e indissociáveis de educar e cuidar (BRASIL, 2014, p. 84).

Aqui, mostramos um pouco do que se espera da Educação Infantil. Podemos observar também, que esta etapa da educação básica é de fundamental importância no processo de desenvolvimento da criança, levando a mesma a conhecer a si mesmo e o mundo a sua volta.

Com a intenção de obter melhorias na educação oferecida à população, o governo desenvolveu ações relacionadas a políticas públicas, contidas no novo Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse documento destacam-se os objetivos e metas destinadas ao atendimento em todos os níveis da educação, buscando nesse sentido o aprimoramento no sistema educacional. E conforme está prescrito na Lei nº 13.005, de 2014, foi estabelecido um período de 10 anos para que haja o cumprimento de todas as metas (BRASIL, 2014).

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014, p.49), a meta estabelecida para a Educação Infantil refere-se a:

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

A respeito desse assunto, Araújo et al. (2015) explicita seu posicionamento sobre a necessidade de promoção de planos que induzem a melhoria da qualidade na Educação Infantil. Entretanto, aponta a necessidade de se avaliar as condições de infraestrutura e funcionamento dentro dos contextos que se insere a Educação Infantil. Para o autor, “[...] é preciso avaliar os contornos que essa expansão e oferta irá assumir, sobretudo, no que diz respeito às condições de infraestrutura e funcionamento das creches e pré-escolas em contextos urbanos e rurais” (ARAÚJO et al, 2015, p. 55).

Outro documento importante trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, definido através da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que estabelece, por meio das disposições legais, os direitos garantidos a todas as crianças e

adolescentes, resguardando-os através dos fundamentos estabelecidos. E conforme nos constam os Art. 2º e Art. 4º:

TÍTULO I Das Disposições Preliminares

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em relação ao município de Vitória (ES), foi desenvolvido através da Secretaria Municipal de Educação – SEME um documento que reúne vários princípios e objetivos destinados ao atendimento das crianças na Educação Infantil a fim de reformular as propostas curriculares. Definido como: A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar, trazendo em destaque as ações pensadas na tentativa de oferecer aos sujeitos uma educação de qualidade, e com isso a garantia de estabelecer o seu principal objetivo que é a “[...] socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, tendo em vista a formação de sujeitos críticos, criativos e cidadão” (VITÓRIA (ES), 2006, p. 3). Além disso,

Reconhecer a criança como sujeito de direitos, como cidadã, é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero, idade etc. Os diferentes modos de organização e utilização dos tempos e espaços dos CMEIs deverão ter como pressuposto não mais uma concepção naturalizada de infância [...] mas uma concepção que reconheça as crianças como atores sociais que têm o brincar e os diferentes saberes como a chave para se fazer a experiência de mundo.

Um dos objetivos explícitos no documento refere-se ao reconhecimento da Educação Infantil como uma instituição que no seu dia a dia desenvolve suas tarefas de maneira coletiva, ampliando suas relações na tentativa de garantir cada vez mais um atendimento acolhedor, para que haja o reconhecimento sobre a importância e a representação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo (VITÓRIA (ES), 2006). Desse modo:

[...] o outro como sujeito de direitos é reconhecido não a partir de uma visão individualista e egoísta, cuja importância depende do status que ocupa na hierarquia do trabalho, mas no sentido e significado que dá aos seus fazeres em função do bem-comum e da promoção de um projeto políticopedagógico destinado a todos (VITÓRIA (ES), 2006, p. 3).

Relacionado às propostas curriculares presentes no documento - A Educação Infantil do município de Vitória: outro olhar suscita a relação entre Educação Infantil

e Ensino Fundamental e suas especificidades, no sentido de esclarecer a ligação entre os dois níveis, não no sentido de que a Educação Infantil tenha que exercer a função de preparar as crianças para o ingresso na escola, mas para que haja uma continuidade harmônica e um atendimento que leve em consideração os aspectos relacionados a infância (VITÓRIA (ES), 2006,).

Nesse sentido, compreende-se que “[...] à criança que sai da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não pode ser negado o direito de continuar a ser criança antes mesmo de ser “aluno” “(VITÓRIA (ES), 2006, p. 3).

Sobre esse assunto, Rocha (2011, p. 17) nos afirma com propriedade que:

[...] a Educação Infantil não é uma preparação para o Ensino Fundamental, apesar de estar em permanente articulação com este; o cuidar e educar são instâncias indissociáveis; o brincar deveria perpassar todos os tempos e espaços da Educação Infantil; e a criança deve sempre ser afirmada como ser social.

A Educação Infantil nesse sentido apresenta-se como uma modalidade em que, através da multiplicidade de experiências, promove na criança o seu desenvolvimento, “É nesse período de vida que elas adquirem comportamentos, hábitos e constroem as matrizes de aprendizagem” (BRASIL, 2005, p. 2-3).

Alguns documentos atuais que apresentam orientações curriculares para a educação da criança pequena e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam a necessidade de um trabalho pedagógico de diversas linguagens, dentre elas o movimento. Desse modo, podemos destacar o universo lúdico com as brincadeiras de forma a dar sentido e prazer com objetivo de desenvolver tais movimentos específicos (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, Simão (2005, p.4) destaca sobre a experimentação desses movimentos em diferentes formas:

Por exemplo, quando as crianças brincam de se equilibrar sobre escadas e pneus ou subir e pendurar-se em árvores elas não estão preocupadas como a coordenação motora ampla que desenvolvem no exercício. Elas vão experimentando formas diferentes de equilibrar-se, de subir e de pendurar-se, criando formas diversas e cada vez mais ousadas de realizar os movimentos, muitas vezes entrando em um mundo de faz-de-conta e imaginação, onde se imaginam ser super-heróis rodeados de jacarés, leões, monstros, fantasmas, bruxas, bicho-papão e outros seres encantados ou reais.

Em virtude do que foi mencionado, entende-se a prática bem sucedida na educação da criança como um conjunto de ações docentes no cuidado e educação, estruturadas pelas dimensões técnica, saberes e fazeres relacionados às

características e necessidades da idade, ética e política. Destacamos a valorização da autonomia, do respeito ao bem comum e às singularidades em ações profissionais integradas para a garantia do exercício, da criticidade e da cidadania e estética, sensibilidade e criatividade na especificidade das tarefas docentes (BRASIL, 2010 p. 16).

2.2 ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E O CONTEXTO ATUAL

Após explicitar alguns aspectos sobre a Educação Infantil, apresentaremos as principais características do Ensino Fundamental, seus aspectos históricos e o contexto atual, no que tange o processo de evolução com o passar dos anos e agora com a ampliação para nove anos.

No documento do Ministério da Educação (MEC), na qual fala sobre a breve evolução histórica do sistema educacional, vem dizendo que:

Na transição de uma sociedade oligárquica para urbano industrial, redefiniram-se as estruturas de poder, e o esforço para a industrialização resultou em mudanças substantivas na educação. A partir de 1930 foram criado o Ministério da Educação e Saúde, estruturou-se a universidade pela fusão de várias instituições isoladas de ensino superior e criou-se o sistema nacional de ensino, até então inexistente (BRASIL, 2002 p. 21).

Segundo Kapuziniak e Araújo (1999, p. 8) “promulgada a constituição de 1948, Dos muitos debates travados, foi aprovada em 1961, finalmente, a Lei n.º 4.024, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional”. Desse modo, Brasil (p. 26, 2002) destaca que “Até a década de 70, o sistema compreendia quatro níveis básicos, que atendiam a diferentes faixas etárias, enquanto o ensino obrigatório restringia-se à escola primária de quatro anos (tabela 1)”.

Tabela 1 – Estrutura do sistema educacional Brasileiro antes da reforma de 1971.

Nível/duração	Faixa etária
Pré-escola– 3 anos	4 a 6 anos
Escola primária – 4 anos (obrigatório)	7 a 10 anos
Ginásio – 4 anos	11 a 14 anos
Colégio – 3 anos	15 a 17 anos
Ensino superior – variável	Após os 18 anos

Fonte: Adaptado de Brasil, 2002.

Na tabela 1, podemos visualizar os níveis de ensino que haviam na época, observando os nomes de cada um dos níveis propostos, que são bem diferentes do

que temos hoje. Ainda segundo o documento do Ministério da Educação que fala sobre a breve evolução do sistema educacional, destaca-se que:

Com a Lei n.º 5.692/71, algumas transformações são observadas: A escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau, o ensino obrigatório estendeu-se, assim, para oito anos, embora a terminologia unificada não correspondesse a uma organização integrada das oito séries, as quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação para magistério em nível médio, as quatro séries finais do 1º grau permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior. A organização passou a ser, então, conforme especifica o quadro 2 (BRASIL, 2002, p. 26).

Tabela 2: Estrutura do sistema educacional brasileiro após a reforma de 1971:

Nível/Duração	Faixa etária
Pré-escola – 3 anos	4 a 6 anos
1º Grau obrigatório – 8 anos	7 a 14 anos
2º Grau – 3 anos	15 a 17 anos
Ensino superior – Variável	Após os 18 anos

Fonte: Adaptado de Brasil, 2002.

Na tabela 2, observamos alguma lembrança ao que temos hoje. Desse modo, podemos destacar que desde a década de 70 o sistema educacional é praticamente o mesmo, algo que talvez não seja positivo. Ainda segundo o documento, na qual vem dizendo que:

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de modificação, culminando com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que alterou a organização do sistema escolar, bem como a sua denominação (quadro 3) (BRASIL, 2002, p. 27).

Tabela 3 - Estrutura do sistema educacional após a lei n.º 9.394/96

Nível/Duração	Faixa etária
Creche – 4 anos	0 a 3 anos
Educação infantil/ Pré-escola – 3 anos	4 a 6 anos
Ensino Fundamental (obrigatório) – 8 anos	7 a 14 anos
Ensino médio – 3 anos	15 a 17 anos
Ensino superior – variável	Após os 17 anos

Fonte: Adaptado de Brasil, 2002.

Além dessa reformulação da estrutura do sistema educacional, Arelaro, citado por Junior; Da Silva e Machado (2007) também destacam a questão da gratuidade do ensino. O autor destaca que esta:

[...] deve ser entendida não só como a matrícula potencial a vaga em alguma escola, porém com oferecimento das condições plenas que permitam a todos os alunos a sua frequência regular à escola e recursos

materiais e financeiros compensatórios, colocados à disposição para que a igualdade seja estabelecida e a permanência dos marginalizados [...] (JUNIOR; SILVA; MACHADO, p. 13, 2007).

Outro fator destacado no documento diz respeito à obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Segundo Konzen¹ (1999, p. 3) esta “[...] confere aos pais ou ao responsável (guardião ou tutor) o dever da matrícula”.

A falta da providência pode significar a prática do delito de abandono intelectual (artigo 246 do Código Penal). A ausência da matrícula e da regular frequência à escola coloca a criança e o adolescente em situação de tutela especial, suscetível à incidência das chamadas medidas de proteção [...] (KONZEN, 1999, p. 3).

Ainda segundo Konzen (1999, p. 3) Essas medidas de proteção “estarão os pais, ou o responsável, em caso de descumprimento da obrigação, na condição de autores da infração administrativa [...]”. Desse modo (KONZEN, 1999, p. 3) destaca que “[...] a obrigatoriedade não se restringe tão só ao dever da matrícula” deve haver o acompanhamento e cuidado, visando às condições de possibilidade da permanência.

Outro motivo, agora destacado por Moreira e Lara (2001, p. 15) foi à descentralização do ensino, aspecto importante, impulsionado a partir da LDB de 1996, atualmente, o processo de municipalização já atinge a casa dos 80% em alguns estados.

2.2.1 Contexto atual do Ensino Fundamental

Como visto anteriormente, discutimos sobre os aspectos legais referentes à questão histórica, em termos atuais, ou pensando em nossa contextualização, hoje é importante destacar que segundo a 11^o (décima primeira) edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB “o ensino fundamental obrigatório, com

¹Afonso Armando Konzen, professor da Faculdade de Direito da Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul e coordenador do Curso de Pós-Graduação em Direito da Criança e do Adolescente da mesma Faculdade. Advogado associado a KONZEN Advogados e Consultores Associados. Palestrante e consultor independente. Membro aposentado do Ministério Público do Rio Grande do Sul. Graduado em Direito pela PUC-RS (1979), pós-graduado em Direito da Criança e do Adolescente pela Escola do Ministério Público do Rio Grande do Sul (2002) e mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006). Coordenador do Núcleo de Estudos em Justiça Restaurativa da Escola Superior da Magistratura do Estado do Rio Grande do Sul. Docente do Programa Justiça para o Século 21, do Tribunal de Justiça do Rio Grande. Membro da Comissão Especial de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Comissão de Direitos Humanos da OAB/RS. Atua nos seguintes temas: Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente, Direito à Educação, Direito de Família, Socioeducação e Justiça Restaurativa. Esta nota diz respeito a suas considerações quanto a sua escrita intitulada o direito a educação escolar.

duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...] (BRASIL, 2015, p. 23)". Esta preenche uma etapa da Educação Básica, sendo obrigatória a sua participação e permanência até a conclusão. A presente etapa sofreu mudanças ao longo de sua história, bem como, adiantando em um ano a entrada e prolongando em um ano o seu término.

Segundo Marin (2009, p. 10) a partir da aprovação da Lei nº 10.172 de 2001 e lei nº 11.274 de 2006 houve uma nova organização estrutural. Autorizam mudanças na legislação educacional brasileira e estabelecem como meta a progressiva ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, com duas intenções. “[...] Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2006, p. 14).

O prazo final para migrá-la para o novo modelo foi até o ano de 2010 e atualmente, algumas escolas ainda estão no período de transição. A implementação do Ensino Fundamental de 9 anos procura garantir, de forma significativa, a construção de uma escola com qualidade social. Para tanto, dois princípios são estabelecidos visando esse objetivo: A noção de escola como polo irradiador de cultura e conhecimento, uma ideia ampla de que o desenvolvimento do aluno é como principal referência na organização do tempo e do espaço da escola e uma nova visão acerca dos sujeitos escolares com contribuição das ciências humanas (AGRIA; HOÇA, 2004, p. 1).

A partir de então, começou um novo olhar acerca dos sujeitos escolares e alguns aspectos passaram a ser considerados como mencionados no 3º (terceiro) relatório do programa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:

- O ser humano é ser de múltiplas dimensões;
- Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
- O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente;
- O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;
- É importante uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental;
- A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato (BRASIL, 2006, p.13).

A partir das mudanças realizadas, e de acordo com o passo a passo do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, a nova organização e a nova nomenclatura são assim descritas: Anos iniciais do Ensino Fundamental – comporta alunos do 1º ao 5º ano; Anos finais do Ensino Fundamental – comporta alunos do 6º ao 9º ano (BRASIL, 2009, p.12).

Desta forma, o 3º (terceiro) relatório do programa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos destaca ainda que “a opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar” (BRASIL, 2006, p. 17).

“A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p.17).

“[...] Elas podem ser implementadas positivamente na medida em que podem levar a uma escolarização mais construtiva” (BRASIL, 2006, p.17).

“[...] Isto porque a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar” (BRASIL, 2006, p.17). Contudo, é importante fazer uma ressalva:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2006, p. 17).

Observamos nos registros mencionados, a intenção dessa mudança do Ensino Fundamental, o seu propósito e aquilo que se espera que aconteça. Desse modo, ainda segundo (BRASIL, 2006, p.14) destaca que se por um lado o objetivo é “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla”. Por outro lado, o ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental obrigatório:

[...] não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas (BRASIL, 2006, p. 17-18).

Concordamos e ressaltamos, de fato, que é importantíssimo o conhecimento acerca da idade da criança, na qual irá possibilitar meios didáticos pedagógicos de trabalho e abordagem como forma de potencializar as especificidades inerentes à sua faixa

etária e não como algo pronto e acabado a ser seguido. Nessa mesma perspectiva, ainda de acordo com Brasil (2006, p.20):

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

Observamos no exposto a ligação com a Educação Infantil, o destaque do ambiente ser acolhedor, pois, sendo algo novo e diferente para a criança, isso irá amenizar uma possível resistência a este local. Em destaque, colocamos os aspectos mencionados de continuidade e não ruptura, ou seja, está clara a ideia de sequência, o que em nossas considerações vamos analisar se tal continuidade de fato acontece.

Desse modo, (BRASIL, 2006, p.20) continua dizendo que:

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação.

A antecipação em um ano deixa claro e evidente que a transição de uma etapa da educação para outra, faz com que todo o modelo precisa ser modificado em termos de 1º (primeiro) ano do ensino fundamental I (um), por que o sujeito criança tem que ser levado em consideração e não apenas etapas. O brincar mencionado irá dialogar com todo o seu universo infantil, obtendo assim um envolvimento constante no processo de ensino aprendizagem. Desse modo é necessário, por parte da escola:

[...] um grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir. É importante ressaltar que a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal (BRASIL, 2006, p.22).

Com base no exposto, podemos constatar a complexidade desse período onde as crianças passam a “maior” parte de sua vida estudantil, onde ocorre todo processo de desenvolvimento humano, mais especificamente a “puberdade”, social e afetivo no âmbito das relações, no âmbito do conhecer o próprio corpo e as suas capacidades de movimento, intelectual e mais especificamente pesquisas, cálculos, escrita, leitura e conhecimentos culturais entre outros.

Dessa maneira, existe a necessidade de um olhar mais crítico no âmbito dos tratamentos que são dados às crianças que chegam com uma concepção de educação e sistema escolar voltado para um tom de menor reponsabilidade para uma “quebra” voltada para a instrução, sistema de avaliação de rendimento entre outros, ou seja, um início de responsabilidade das suas ações.

Portanto, o Ensino Fundamental tem um papel e/ou recebe uma responsabilidade, pois influencia e contribui no processo, dizemos aqui, processo, pois o cenário é, talvez, de um tom em que o mesmo seja o único responsável por isso, porém, há outras instâncias, como a família, meio onde está inserida (sociedade), igreja, dentre outras. Então, não se pode depositar toda a carga na escola, pois é um trabalho em conjunto. Porém, cabe aqui enfatizar que não se tira, de forma alguma, sua responsabilidade, pelo contrário, fundamenta ainda mais o seu papel no sujeito.

2.3 A TRANSIÇÃO DOS ESPAÇOS

Quando se fala em transição dos espaços da criança, de um espaço educativo para outro, que se refere da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é importante demarcar, ou seja, caracterizar esses espaços. Na Educação Infantil, conforme já relatamos neste estudo, o espaço é amplo para a criança brincar, as salas são mais coloridas, tem brinquedos a fim de dialogar com o universo infantil, não são todas as salas que possuem mesas e cadeiras, dentre outros aspectos.

Personalizar o ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, tornar a criança competente é desenvolver nela a autonomia e a independência. Ao oferecer um ambiente rico e variado se estimulam os sentidos e os sentidos são essenciais no desenvolvimento do ser humano. A sensação de segurança e confiança é indispensável visto que mexe com o aspecto emocional da criança. Oportunizando as crianças de interagirem e em certos momentos que desejarem fiquem sozinhas brincando (HANK; BRANCHER, 2006).

Destacamos aqui, a importância de o ambiente ser harmônico, no qual possa dialogar com o universo do sujeito, fazendo sentido e contribuindo assim, para um desenvolvimento natural e agradável, de acordo com a sua faixa etária. Já no Ensino Fundamental a escola propriamente dita, segue uma forma, uma maneira de organização, no qual iremos, de maneira sintética, resumir a ideia de forma escolar, tema esse abordado por Rocha em sua dissertação de mestrado. Para Rocha (2011, p. 47) forma escolar é, “em outras palavras, fruto da modernidade e está ligada à

invenção do novo modelo escolar de ensino”. Desse modo Vincent, Lahire e Thin, citado por Rocha (2011, p.47) destacam alguns apontamentos inerentes à forma escolar. A autora ressalta “que a invenção da forma escolar tende a se realizar na produção das disciplinas escolares, para as quais foram criados métodos pedagógicos, visando garantir a eficácia da transmissão do saber” (Rocha, 2011, p.47). De maneira clara, ainda segundo Faria, citado por Rocha (2011, p.47) aponta agora a forma escolar como uma categoria dizendo:

[...] a categoria da forma escolar foi gestada tendo como mira a disseminação de saberes elementares e as relações entre mestre e aluno, em um espaço e tempo normatizados. O fato de estar fundamentalmente ligada à aprendizagem de “formas de exercícios de poder” fez com que a forma escolar se caracterizasse, portanto, pela imposição dos alunos e dos mestres a regras impessoais (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30). Em outros termos, poderíamos dizer que a questão das regras, de disciplina, aprendizagem, organização, normas, entre outros, é marcante na forma escolar.

Podemos então, através dos relatos dos autores, chegar a conclusão que, até hoje, a escola segue esse padrão, não tendo mudanças significativas com relação à forma escolar. Métodos pedagógicos disciplinares, toda organização escolar, advém desde esse período, quando começaram a surgir esses modelos de instituições de ensino.

A construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, na qual haja espaços e estruturas agradáveis para uma educação digna e seja parte integrante para o desenvolvimento, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. Nesse sentido, ainda temos muito que refletir a respeito dos espaços na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Destacamos ainda, que buscamos artigos relacionados ao assunto, porém, encontramos muitas dificuldades em encontrá-los, a fim de enriquecer nossa pesquisa.

Na Educação Infantil existe uma proposta em que os espaços sejam agradáveis e propícios ao universo da criança, com ambientes coloridos e temáticos de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 69) que diz:

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

Contribuindo Abramowicz e Wajskop, citado por Rodrigues e Bueno (2012, p.2) diz sobre a importância dos espaços, que:

O espaço físico tanto interno quanto externo tem sido tema de debate pelos que primam pela qualidade das práticas pedagógicas em educação infantil e que procuram proporcionar melhor desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. A organização do espaço físico, segundo Abramowicz e Wajskop (1999) “interfere na qualidade das relações e interações que a criança estabelece com o meio no qual convive”.

Na grande maioria das escolas de Ensino Fundamental, existem a proposta de salas organizadas em carteiras de modo que todos possam ver o/a professor (a), a fim de que outras prioridades sejam levadas em consideração, os espaços são mais amplos, entre outros. Porém, Serodio e Steile (2015, p. 5, 6) destacam que:

A delimitação do espaço da sala de aula por áreas ou cantos permite a desconcentração da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças. O espaço e o tempo são elementos pedagógicos importantes que precisam ser pensados e organizados para a participação ativa das crianças.

Com relação à organização da sala em carteiras Serodio e Steile (2015, p. 6) fazem uma crítica, dizendo:

Um espaço cercado por mesas e cadeiras enfileiradas revela que o movimento das crianças não é considerado e que as propostas estão na mão do adulto que é o único que precisa ser visto e ouvido. A própria decoração do ambiente é reveladora. Muitas vezes, o adulto no desejo de deixar o espaço bonito, o decora com cartazes e enfeites que não tem significado para aquele grupo de crianças e que é um referencial apenas para ele. Muitas revistas “pedagógicas” em especial aquelas destinadas a educação infantil infelizmente apresentam alguns desses modelos.

Portanto, é nesse contexto que devemos, sim, pensar numa contraposição, pensar em como o espaço vai influenciar na questão das práticas educativas, na qual difere totalmente daquilo que a criança vivia na Educação Infantil. O fato de a criança chegar num ambiente físico completamente diferente pode tornar a ser um tanto intimidadora, tendo em vista a organização, na qual a criança tem que chegar, sentar e virar para frente, ou seja, pensado para um adulto com mesas e cadeiras enfileiradas. Desse modo, se comparado com os espaços da Educação Infantil, podemos observar que são completamente diferentes.

Um fator fundamental na transição do modelo de ensino é que a criança passa a lidar com a autonomia, ou seja, há uma responsabilidade sobre ela própria com relação a suas ações, bem como, comportamentos inadequados, cumprimento das regras, realização das tarefas, e outros. Então, a mesma terá que aprender a lidar e administrar essa nova fase. Serodio e Steile (2015, p.5) destacam ainda, que:

A importância do mobiliário e suas influências na aprendizagem quando se pensa em espaço e como o utiliza-lo e de como esse espaço se dá, primeiro por que esse espaço gera autonomia na criança, elas têm que saber onde procurar os materiais que necessita e saber onde eles estão dispostos, e

assim poder otimizar o tempo das atividades, o tempo tem que ser gasto com atividades e diversão.

Também sobre a organização das salas, Barbosa e Horn, citado por Serodio e Steile (2015, p.6) “[...] afirmam ser fundamental que se considere a sala como parte integrante da ação pedagógica e destacam que são fatores determinantes desta organização o número de crianças, as faixas etárias, as características do grupo e a parceria entre professores e alunos”.

Ainda segundo Barbosa e Horn, citado por Serodio e Steile (2015, p.6) quanto à organização da sala diz que “[...] a organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças. Para a delimitação dos espaços podem ser usados diversos materiais, como panos, tapetes, estantes, cortinas e outros”.

Observando o ambiente em que criança veio e qual o ambiente que ela vai ser recepcionada dentro do Ensino Fundamental, onde algumas mudanças fundamentais tornam a transição dos espaços e das rotinas um fator relevante que contribui no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator importante se dá também pelas mudanças feitas na rotina escolar, com o uso dos sinais para a troca das aulas, recreios, saídas e entradas. Na indicação em cada sinal as crianças devem que estar em determinado lugar, ou se preparando para uma atividade diferente. Com isso, o tempo passa a se tornar algo precioso para a criança lidar e administrar sozinha.

Nesse sentido Marcondes (2012, p. 257) destaca sobre a mudança da postura da criança com relação aos sinais das aulas e como elas passam a ter autonomia:

As crianças percebem que apesar de haver perdas, como uma maior rigidez na postura das professoras e nos horários que passam a ser marcados pontualmente pelo sinal sonoro, há ganhos no que tange à autonomia que é representada na possibilidade de levar seus materiais e merendas.

A grade curricular com conteúdo, carga horária e plano de desenvolvimento, dividida em matérias/disciplinas com professores regentes e outros professores, bem como os de Artes, Música, Educação Física, Inglês, Pedagogo e o professor de sala fica com mais disciplinas como, Português, Matemática, Ensino Religioso, etc. Com isso, a criança terá que alcançar alguns objetivos esperados por esses professores e para algumas disciplinas específicas, há a utilização de recursos didáticos, como livros

cadernos, agendas, entre outras. Dessa maneira, a brincadeira não tem tanta centralidade. É o que Borba, citado por Marcondes (2012 p. 274) vem dizendo:

Ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante.

Outro fator se deve à necessidade da mochila para o transporte desses materiais. Associado a isso também, o uso da lancheira, onde as crianças levam seus próprios lanches. Em escolas da Rede Pública, são servidas merendas, subsidiadas pela prefeitura. Já na rede particular as mesmas são responsáveis pelo seu alimento.

Outra mudança também se deve ao fato do espaço escolar ser bem maior do que no Ensino Infantil, pois o espaço não é somente para crianças de zero a seis anos como em centros municipais de Educação Infantil. Agora, eles também iniciam a vivência com crianças e adolescentes.

Algumas mudanças de estrutura e funcionamento também são importantes como a ausência de salas temáticas, para salas organizadas com cadeiras e mesas enfileiradas. Nesse modelo, a criança se apresenta em posição onde o professor se torna o agente mediador dentro da sala e as crianças iniciam o processo de alfabetização, letramento, compreensão dos códigos e sinais, ou seja, o brincar começa a se apresentar em segundo plano.

Todos esses fatores são perpassados nas relações que as crianças têm que passar no Ensino Fundamental. Aprender a administrar tais fatos de maneira ágil contribui também para uma melhor adaptação. Alguns autores acreditam que as múltiplas relações entre diferentes profissionais são possíveis e necessárias para a educação das crianças, pois pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria nesse nível educativo.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista os aspectos observados, sobre o que envolve a criança, fatores que influenciam diretamente a sua vida dentro da escola, pôde-se constatar uma série de elementos que tornam a criança um ser de muita responsabilidade. Sendo assim, neste capítulo iremos abordar os métodos utilizados no decorrer do estudo, visando saber, o que os professores pensam a respeito desses fatores na vida da criança, no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e seu desenvolvimento. Num primeiro momento será caracterizado o estudo em questão, em seguida, será descrito as características do campo de investigação e os sujeitos da pesquisa. Após, serão abordados os instrumentos que serão utilizados para a coleta dos dados.

3.1 NATUREZA DE PESQUISA

Iremos utilizar uma abordagem qualitativa para o estudo, visto que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” Goldenberg, citado por Silveira e Córdova (2009, p. 32). Cabe ressaltar também, as características da pesquisa com relação ao cuidado do trato social, desta forma, frisamos que o nosso objeto não é fazer qualquer tipo de julgamento, preconceito ou até mesmo que crenças de certa forma influenciem nos resultados, evitando que contamine a pesquisa.

“A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Desse modo, Marconi e Lakatos (2011, p. 269) se expressam, dizendo:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

Seguindo essa mesma linha para Minayo, citado por Silveira e Córdova (2009, p. 32) destaca que,

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por fim, este estudo se caracteriza por uma pesquisa descritivo-exploratória. Desse modo, Triviños, citado por Silveira e Córdova (2009, p. 35) vem dizendo que, “[...] o estudo descritivo descreve com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Dessa forma, para Santos, citado por Carletto; Francisco e Pilatti (2004, p. 2) destaca que a pesquisa exploratória busca, “[...] informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto [...]”.

3.2 CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E DOS SUJEITOS

A presente pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede particular de ensino de Vitória (ES), localizada no bairro Jardim Camburi, hoje considerada no conjunto dos bairros nobres da Capital, de classe média alta, para alta.

A Região Administrativa 8 - Jardim Camburi é uma das três Regiões localizadas na parte continental de Vitória, e fica localizada na parte Norte do município. É constituída pelos bairros Jardim Camburi e Parque Industrial. O bairro Jardim Camburi é o mais populoso do município, e terceiro em área. Atualmente passa por um processo elevado de verticalização e adensamento populacional. Já o bairro Parque Industrial possui a maior área territorial entre todos os bairros de Vitória, e é voltado exclusivamente ao setor industrial, nele estão localizados os complexos industriais das mineradoras Vale e Arcelor Mittal que utilizam para suas atividades industriais o Porto de Tubarão, maior exportador de minério e pelotas de ferro do mundo, e o Porto de Praia Mole, responsável por 50% das exportações brasileiras de produtos siderúrgicos. A Região é a mais afastada da parte central da cidade, cerca de 9 km e abriga parte da Praia de Camburi, um dos principais cartões postais da cidade. Ícones marcantes que compõe a Região são o conjunto habitacional Atlântica Ville, construído no início dos anos 80 pela Companhia Habitacional do Espírito Santo (COHAB-ES), o Parque Municipal da Fazendinha, com 23 mil m² de área verde, localizado no extremo Norte do bairro Jardim Camburi. Até 2013 a Região 8 não era oficialmente institucionalizada, mas a partir de 2014 a Lei nº 8.611 instituiu uma nova organização política-administrativa no município que definiu uma nova regionalização para a cidade, com isso Vitória, que tinha sete passou a ter nove Regiões Administrativas. A antiga Região Administrativa 6 - Continental foi subdividida em três Regiões: Região 6 - Goiabeiras, Região 8 - Jardim Camburi e Região 9 - Jardim da Penha. Considerado somente dados do bairro Jardim Camburi, já que no bairro Parque Industrial não há moradores, a Região é a terceira de maior população e densidade demográfica (VITÓRIA, 2010).

O bairro possui escolas com excelentes estruturas e qualidade de ensino, dessa forma, contribuindo para nossa escolha, a fim de entender melhor esse processo de transição dentro de uma localidade que contribui para o melhor ensino.

No intuito de oficializar a nossa entrada na escola, seguindo os parâmetros legais do compromisso e da ética, foi disponibilizado aos professores um termo de consentimento (ANEXO A), no qual através das assinaturas, possibilitou-se a realização da nossa pesquisa no interior da instituição.

As entrevistas foram realizadas com as professoras regentes e também especialistas da área de Educação Física. Para interpretação dos dados, utilizamos para reflexão os estudos desenvolvidos pelos autores citados nessa pesquisa.

As professoras se dispuseram em contribuir com a nossa pesquisa sem muita delonga e para descrição dos relatos, os nomes não serão divulgados, a fim de preservar suas identidades. Dessa forma, iremos utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a elas. Ao todo, são 2 professoras regentes e para elas utilizamos os termos de professoras A e B e para a professora especialista de Educação Física, a identificamos como professora 1.

3.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este estudo se caracteriza por uma pesquisa etnográfica.

A pesquisa etnográfica pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo. As características específicas da pesquisa etnográfica são:

- o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- a interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- a ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
- a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
- a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

Exemplos desse tipo são as pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 41).

Diante disso, Wilson citado por Ludke e André (2003) diz que a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano:

-A hipótese naturalista-ecológica, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Nessa perspectiva, qualquer tipo de pesquisa que desloca o indivíduo do seu ambiente natural está negando a influência dessas forças contextuais e em consequência deixa de compreender o fenômeno estudado em sua totalidade. A hipótese qualitativo-fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.

Como instrumento de coleta, será utilizada uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas e fechadas, a serem aplicadas às Professoras, acerca das concepções e conhecimentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e rotinas escolares com posterior transcrição dos dados.

Se tratando de uma pesquisa etnográfica em que se realizam entrevistas como forma de coleta de dados, para esta não foi necessário recursos financeiros de patrocinadores. As despesas foram custeadas pelo próprio aluno, sendo gastos somente com passagens e gasolina para o deslocamento entre a escola, serviço, faculdade e residência. Neste tipo de pesquisa, não existe nenhum tipo de risco para os professores entrevistados ou para o entrevistador.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados, assim como as observações dos espaços, a rotina dos alunos e metodologias desenvolvidas através dos professores, ofereceram subsídios para a construção e interpretação das análises a partir de uma reflexão, tomando como base as considerações dos autores supracitados, pertinentes ao tema em questão, propiciando-nos um diálogo diante da elaboração dos resultados.

As entrevistas foram transcritas exatamente da forma como foram ditas pelas professoras e essas transcrições se transformaram em textos, resultando em nosso material para a análise de dados. Desse modo, para a análise desses materiais utilizamos como referência a análise de conteúdo, que segundo Bardin, citado por Ramos e Salvi (2009, p. 1) se refere como “um conjunto de instrumentos

metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados”.

Desse modo, segundo Bardin, agora citado por Farago e Fofonca (2011, p. 2) “a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. “Outro exemplo utilizado no livro, mais clássico e muito conhecido de análise de conteúdo de tipo classificatório³: as respostas a perguntas abertas de um questionário” (FARANGO; FOFONCA, 2011, p. 3).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos a seguir, uma análise detalhada dos dados aos quais tivemos acesso através de entrevistas com duas professoras regentes de sala e uma professora de Educação Física.

A partir dos nossos objetivos, procuramos analisar a visão dos professores acerca da transição das crianças do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental. Para isso, utilizamos entrevistas com perguntas objetivas e abertas para que pudéssemos capturar assim a opinião mais elaborada dos professores. Com o intuito de compreender a visão dos professores, procuramos primeiramente dividir os dados em três tópicos: o primeiro se trata da visão das professoras acerca das características das crianças, papel da escola e da família; o segundo, aborda a parte pedagógica e dificuldades enfrentadas; já a terceira, se relaciona com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e se existe alguma relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Apresentaremos a seguir, os dados dispostos com algumas respostas das perguntas abertas para que possamos ver mais profundamente suas respostas pessoais com as nossas considerações, e também dos autores que estudam sobre a área.

4.1 VISÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DAS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS, PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA.

É importante demarcarmos que os sujeitos da pesquisa tratam-se de duas professoras formadas em pedagogia (professoras regentes) e uma professora formada em Educação Física (professora especialista). Neste tópico, enfatizamos as questões que se referem à transição, porém, com ênfase na visão dos professores envolvidos no cotidiano escolar, a fim de buscar um melhor entendimento em relação às suas características, papel da escola e da família ligadas aos processos que estão atrelados na educação das crianças.

Contudo, iniciamos a conversa com uma pergunta sobre as características das crianças que chegam ao Ensino Fundamental. E de acordo com as professoras:

[...] a gente percebe cada vez mais as pessoas buscando ter filhos mais velhos, então trazendo insegurança, éeee são crianças que não sabem lidar com as frustração, tem dificuldade emmm, em receber um não, éee... em

situações das aulas de educação física, nas aulas de educação físicas éééé... a gente trabalha muito essa questão duuuuu, da regra, da disciplina, éééé'... do saber ouvir, do saber esperar a sua vez. Então hoje a criança ela tem muito essa dificuldade por conta de todo um, um contexto social que a gente vive hoje né, tecnologia aí bem avançada, as crianças hoje tem muito contato com essa parte tecnológica, e cada vez mais assim, as famílias mais inseguras, com medo, com receio e acabam transferindo isso pra criança, e com objetivo maior, além assim né a parte cognitiva é importante, mas a parte motora assim totalmente de lado assim a gente percebe, que a criança não sabe, não sabe as vezes brincar com o outro, não é a relação, mas éééé... de alguma criança as vezes é com o adulto, então não sabe se relacionar com outras crianças, conversar, então é esse perfil de criança que a gente tem hoje (PROFESSORA, 1).

Na fala da professora 1, a cada ano aumenta a incidência de crianças com essas características. Para a mesma, elas se afloram mais devido a uma série de fatores, porém em destaque aos pais “avós”. Termo que a professora usa para dizer que os pais procuram ter filhos cada vez mais velhos, transferindo para elas alguns problemas com a falta de relação entre si mesmo.

Nesse sentido, a professora A segue a mesma linha da professora 1, no entanto, atribui as características das crianças às creches de onde vem. Desse modo para a professora A as crianças são:

[...] muito imaturas, entendeu? Inseguras. Algumas avançadas em um... em uma... em um item e no outro, não conhecem nada. Exemplificando, por exemplo, as creches estão querendo adiantar as crianças para o primeiro ano, é na questão da leitura e da escrita. E esquecem de trabalhar a coordenação motora deles, no caso de usar a corda, no correr, é pular... tem criança que não sabe pular corda, não tem essa coordenação, mas eles chegam as vezes aqui com reconhecimento de letras.. Já tá sabendo ler, escrever. Mas perdem esses outros itens, que é muito importante pra essas crianças de primeiro ano. Eles estão trabalhando menos o que tem que ser trabalhado lá na educação infantil, para colocar essa criança que está escrevendo, eu acho até assim que é... como é creche particular, a creche particular ela pensa muito mais nessa parte: leitura e escrita e esquece do brincar, entendeu? (PROFESSORA, A).

De fato, a criança não precisa, necessariamente, chegar pré-alfabetizada, uma vez que não é papel da Educação Infantil essa função. Logo, de acordo com a 11^o (décima primeira) edição da LDB o Ensino Fundamental tem por objetivos “a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2015, p. 23), função registrada em documento oficial para o Ensino Fundamental. É claro que, de fato, algumas escolas iniciam ou trabalham com a alfabetização na Educação Infantil, no entanto, não é razão para se tornar pré-requisito de entrada no Ensino Fundamental.

Na fala da professora a respeito da coordenação, entendemos ser natural a dificuldade em executar algum movimento específico ou coordenado, tendo em vista que, a criança nessa faixa etária, como mencionado anteriormente, se encontra em seu estágio pré-operatório, fase esta que tem por característica o desenvolvimento das habilidades motoras. Desse modo, são coerentes essas dificuldades, na qual segundo Williams, citado por Pellegrini et. al. (2010, p.188) vem dizendo que “a percepção de movimento exata continua a desenvolver-se até cerca de 10 a 12 anos de idade”. Ainda segundo a professora A, ela faz uma crítica pesada às creches, na qual diz que:

A creche pública não, eu acho ela um pouco desleixada pra isso. Talvez não quer ter esse compromisso de colocar a criança pré alfabetizada quando chega lá no primeiro ano. Porque eu acho que são pré-requisitos que tem que ter pra entrar no primeiro ano, ele tem que ter conhecimento do alfabeto, ele tem que ter reconhecimento do esquema corporal, né? São coisas assim, básicas, que eles têm que saber e quando chegam aqui, eles não vem sabendo isso. A gente tem que voltar tudo, pra que ele possa reconhecer (PROFESSORA, A).

Na fala da professora B, as características das crianças são de vários níveis, sobretudo, imaturas, inquietas e agitadas. O motivo se deve, na visão da professora, às várias abordagens das creches, o que reflete na criança em sua estadia no Ensino Fundamental. Então, para elas, as escolas deveriam ter um mesmo método para que essas crianças ao chegarem ao Ensino Fundamental, não tenham tanto desnível de aprendizagem, o que dificulta o trabalho.

Percebemos através dos relatos das professoras, que são equivalentes em relação às características nesse período de transição, todas elas compartilham de um mesmo pensamento, que a maioria das crianças apresenta características imaturas e inseguras. Essas situações observadas nas falas das professoras à entrada prematura das crianças no Ensino Fundamental criam crianças com dificuldade de se expressar e fazer novos amigos. Quando olhamos ou pensamos em criança, logo ligamos ao fato do brincar, da alegria, então, quando observamos, isso nos chama a atenção. Outro fator levantado foi à impaciência das crianças, que cada vez mais querem chegar ao seu desejo e objetivo de maneira rápida e fácil, não conquistando ou esperando a realização da mesma, gerando conflitos emocionais.

Sobre o papel da escola, questionamos as professoras com a seguinte pergunta: Como a escola recebe essa criança? É feita alguma acolhida no primeiro mês no acompanhamento dessas crianças? A Professora A diz que no ano anterior, a sua

matrícula é feita no meio do ano, em meados de agosto e é feita uma diagnose, onde as crianças conhecem a escola e a possível professora que dará aula para ela no ano subsequente. Segundo a mesma, os pais agendam um dia onde os professores conhecem a criança, seu nível, entre outros. Para isso é feita uma espécie de avaliação cognitiva para que, na avaliação dos professores, as crianças estejam em condições de estudar na escola, ou não. Desse modo, as Diretrizes Curriculares nacionais (BRASIL, 2010, p. 31) destaca sobre avaliação para essa faixa etária que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

Destacamos dois aspectos: a observação e registro como forma de avaliação e acompanhamento no processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil, contudo, a transição para o Ensino Fundamental. O primeiro passo é a criança passar por uma avaliação e será que essa é a melhor forma de diagnosticar seu nível de aprendizagem, será que isto é necessário? Isto nos deixou com uma ideia de fragmentação da formação, ou seja, uma supervalorização apenas da dimensão cognitiva, na qual Silveira (2014) destaca que “a paixão, assim como os sentimentos, só aparece mais tarde, por volta da tradicional valorização da dimensão cognitiva, em detrimento da afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano”.

Com relação à acolhida, a professora A e a professora 1 apresentam a mesma fala, quando dizem que é feito no primeiro dia a apresentação de toda equipe de professores e funcionários da escola. Há também um teatro para que as crianças se sintam a vontade com a nova escola. Na primeira semana, as professoras mostram todos os espaços da escola, banheiros, bebedouros, lugar da turma na fila, as salas de um modo geral e também acompanham durante esse período a turma no horário do recreio para interagirem com elas.

Entretanto, a professora B foi contra esse sistema e pediu para que não gravássemos essa parte. Contudo, a mesma disse que não há um acompanhamento ideal para as crianças, visto que, muitas delas estão em níveis diferentes devido às

variadas escolas em que elas estavam. Então, na sua visão, deveria ter alguém para ajudar as professoras nesse primeiro mês, para que as crianças que já estão em níveis mais avançados não sintam que a aula esta sendo “chata”, nem que as crianças em nível inferior não consigam acompanhar, tem que haver um equilíbrio. Para isso, a professora B, diz que não tem esse suporte da escola e ela tem que se virar sozinha. Muitas vezes, existem crianças diagnosticadas com problemas de imperatividade ou déficit de atenção, entre outros, e todos estão em uma única sala para que a própria professora dê conta de todos eles.

No que se refere ao papel da família, perguntamos qual a participação da família, o envolvimento dela com a escola, com relação às crianças. A Professora 1 diz:

Oh, de início, assim eles não falam muito assim, a não ser que a criança tenha algum, alguma dificuldade ou tenha alguma deficiência, mas na reunião de pais isso é muito discutido né com, os pais me procuram muito, às vezes, até pra pedir opinião do que é pra ser feito: “Ah tia eu ponho numa atividade extra?” Por que o momento que a gente tem com eles na escola é muito pouco né, é o que eu falo com as famílias né, duas aulas é muito pouco pra criança se desenvolver assim de uma forma mais éee.. concreta né, é logico que a gente, que desenvolve de uma forma bem assim tranquila mas, essa questão das relações, da criança ficar segura com relação a parte motora a gente tem que, que, a gente sempre pede (PROFESSORA, 1).

Na fala acima, a professora não foi tão enfática com relação à participação da família, na qual questionamos novamente, sobre de maneira geral, se a participação é efetiva? A professora respondeu: “Na educação física não tanto né, mas na parte das professoras de sala, na parte pedagógica, é. Não há um envolvimento tanto assim das famílias nesse aspecto, são poucas” (PROFESSORA, 1). Desse modo, perguntamos o motivo devido à procura somente com relação às professoras de sala, na qual disse:

É por que hoje o pai quer que o filho passe no vestibular, entendeu? A preocupação dele é a parte cognitiva não que seja importante, que é muito importante, mas eles às vezes esquecem que a criança é criança. Eles às vezes querem que a criança chegue na escola tenha dever todo dia ha uma cobrança da família com relação a isso (PROFESSORA, 1).

Um elemento fundamental que percebemos em conversas informais no dia a dia escolar é a família como fator chave para o desenvolvimento estudantil em parceria com a escola. Nessa perspectiva, (SOUSA, 2012, p. 6) destaca que:

A participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Família e escola são os principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar desafios, visto que, integradas e atentas podem detectar dificuldades de aprendizagem que ela possa apresentar, podendo contribuir de maneira eficiente em benefício da mesma.

Observamos durante o período de estágio alguns comportamentos peculiares, como, por exemplo, na aula de Educação Física se tratando da parte motora, em que algumas crianças correm, ou saltam com dificuldades. Para este caso, a professora responsável levantou algumas hipóteses como o fato da maioria das crianças residirem em apartamentos; pais que são ausentes devido ao fato de estarem trabalhando e não terem tempo para brincar com seus filhos, deixando os mesmos com alguém para cuidarem, etc. Por serem de classe alta têm acesso a celulares, tablets e jogos eletrônicos, o que contribui para essa afirmação, deixando em segundo plano a parte afetiva e motora. Reforçando isso Silva e Winkeler (2007, p. 2) vem dizendo que:

As crianças de hoje estão cada vez mais limitadas dentro de apartamentos, e o divertimento predileto vem da tecnologia, principalmente do videogame e do computador, equipamentos que exigem escassos movimentos, a não ser os das mãos.

Desse modo, as professoras A e B tiveram respostas um pouco divergentes onde disseram:

Então, esse ano eu tenho visto que as famílias estão bem participativas, muito preocupadas né com relação assim, deu a reunião, por exemplo, e os pais foram perguntar e eu nem deixei eles perguntarem, porque isso eu sinto que eles ficam ansiosos, que a gente recebe criança que tá lendo, criança que não conhece ainda, mas que não é pra se preocupar, para não comparar amiguinho, porque cada um é um, cada um tem seu tempo de aprender. Então eu já deixei eles muito assim, confortáveis, então, esse primeiro momento com os pais eu acho que tem que ter um papo aberto, pra que você cause segurança, pra eles terem segurança no seu trabalho, entendeu? E, durante o ano, ele vai ver que aquilo que você falou no início, ele vai vendo durante todo o ano. E também eles são muito companheiros, as famílias são muito participativas, graças a Deus (PROFESSORA, A).

A professora em sua fala demonstra uma pré-disposição da família em procurar a escola para saber como está o desenvolvimento da criança. Entretanto, a professora B, condiciona esse envolvimento da família com relação à sinalização da escola em notifica-los em detrimento de algum comportamento ou auxílio que a escola precise junto ao processo de ensino aprendizagem da criança, quando diz:

É... tem a família quando a gente detecta um grau de dificuldade muito grande, família e escola tem que ser uma ponte. Então a família tem que tá presente, sempre que o professor chama, encaminha. Até por que se você não sinaliza, os pais não sabem que o filho tem dificuldade. Por que se você não sinaliza, tá tudo bem, né? Ele pode lá na frente, depois sentir as dificuldades, por que não foi sinalizado antes, não teve uma conversa formal com os pais, né, por que aqui a gente sempre tem um registro com a nossa orientadora e com a família, e aí a gente dá ideias, né, a gente dá opções do que seria melhor, legal, e a família também intervém com a própria escola, com a própria professora. Um ajudando o outro.

Ainda segundo a professora B o primeiro passo é da escola, porém, existem famílias que são mais ansiosas, na qual acreditam que seus filhos não estão desenvolvendo como gostariam. Desse modo, a professora orienta aos pais dizendo que para uns o processo é mais lento, não que a criança não irá aprender, porém necessita de mais tempo. Assim, a professora B finaliza dizendo: “Participa, de acordo com cada dificuldade que cada criança apresenta”. Ficou claro que na fala final a condição é da relação da família devido às dificuldades apresentadas no processo de desenvolvimento, e não como algo natural. A família, sem dúvida, é um fator importantíssimo para a adaptação da criança em qualquer espaço. Esse acompanhamento soma, para, juntamente com a escola, contribuir para o ensino aprendizagem da criança em período escolar. “A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreceram o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe” (SOUSA, 2012, p. 5).

Diante disso, do que foi discorrido, aponta-se para a importância de privilegiar a criança o acesso a ambientes organizados, caracterizados em espaços educacionais que valorizem a formação humana dos sujeitos, articulando esses elementos com propostas pedagógicas em que haja a coletividade e parceria de todos no intuito de criar um diálogo que propõe à criança a identificação de aspectos que se relacionam com suas características próprias. Nesse sentido, a curiosidade das crianças ao adentrar na escola será aguçada, promovendo seu desenvolvimento e ampliando suas relações. E ligados a esses aspectos abordaremos no próximo parágrafo a visão dos professores envolvidos na relação que engloba o dia a dia das professoras, suas práticas pedagógicas e os principais desafios.

4.2 VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO.

Entendemos ser importante durante as aulas, seja de Educação Física, ou as de sala, com as professoras regentes, valorizar as práticas corporais e usar dessas ferramentas para atender as necessidades das crianças. Compreendemos ainda, que existe um universo de propostas lúdicas que podem favorecer a motivação das crianças no novo ambiente escolar, dessa forma, seria menos impactante a questão da transição da criança no Ensino Fundamental.

Podemos também destacar a possibilidade de trabalhos interdisciplinares. Nesse sentido, Corsino (2007, p. 67) afirma: “Cabe à educação das séries/anos iniciais valorizar as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares”.

Nascimento (2007, p. 31) explicita sobre o importante papel que poderá ser desempenhado pelo professor:

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

As situações relatadas nos remetem pensar que as ações das crianças podem estar relacionadas à rotina que anteriormente eram realizadas na Educação Infantil. Desse modo, levantamos um questionamento a respeito da prática que o professor poderá desempenhar, no intuito de assegurar à criança uma transição mais harmônica e de acordo com a fala dos professores:

Então, aqui a gente trabalha com o sócio interacionista, tá? Então é o que? É um todo e a gente tira então algumas partes, tudo contextualizado. Do texto, a gente tira uma palavra, que é a que eu estou querendo trabalhar e dali ir desenvolvendo as atividades. Por exemplo, vou falar uma coisa bem próxima que tá hoje. Hoje a rede, ela tem um material, ela adota um material e nesse material que a gente usa diário e tem os livros paradidáticos, um dos livros que tem o material é “os chapéus mágicos de Babi” então agora as nossas atividades são relacionadas a esse livro e desse livro eu vou pegar palavras que tem dentro desse livro, uma coisa que eles estão vivenciando, uma história que eu vou contar pra eles, da magia que todos os chapéus delas eram mágicos, que ela contava uma história e vou puxando as letras, por que a turma ela não tem o mesmo nível. Eu tenho criança que não sabe o alfabeto, eu tenho criança que faz junção e eu tenho criança que tá lendo. Então, eu trabalho de forma diversificada. O meu objetivo é nivelar todos, eu não vou falar que todos vão chegar no mesmo nível, por que aqueles que já leem, ele só vai adquirir mais habilidades, mas eu vou trazer aquele que não sabe, né? Pra ele ter esses pré requisitos que ele tem que ter pra estar no primeiro ano, que é o reconhecimento das letras, fazer junção. É isso que a gente quer que a criança chegue aqui sabendo, coisa que não tá acontecendo. Algumas não estão acontecendo. Hoje eu tenho 70% da turma da manhã que não tem pré requisitos, mas quando chegar em agosto, já tá todo mundo lendo, entendeu? Eu falo isso por que todo ano acontece isso. Então essa é prática (PROFESSORA, A).

Observamos na fala da professora A que as creches particulares oferecem uma proposta que difere ao que está proposto para a Educação Infantil, de acordo com os documentos oficiais, com intuito de seduzir os pais a matricularem seus filhos e oferecendo um ensino variado para as crianças nessa idade, como por exemplo,

creches que oferecem leitura, escrita e até mesmo outros idiomas. Sendo assim, esses pré requisitos que a professora A relata, é algo que, para a criança, não condiz para a idade. Confirmando essa ideia Ayoub (2001, p. 2) destaca:

Preocupadas em aumentar a quantidade de alunos, observamos uma verdadeira corrida das “escolinhas infantis” para garantir o seu espaço no mercado educacional. E nessa corrida, associa-se à bandeira da “educação de qualidade” uma pulverização de “aulas de...” que visam preparar a criança para o ensino fundamental e, não seria exagerado dizer, para o mercado de trabalho.

Já a professora B destaca o trabalho com a lousa digital, onde as crianças tem familiaridade com essa parte tecnológica e também o trabalho interdisciplinar, dizendo:

Sim, eles tem livros didáticos, livros paradidáticos, que são escolhidos no decorrer do ano, que a partir desses livros, são executados projetos, né, e esses projetos são divulgados pela escola pra família. Compartilhar com a família né, e eles desenvolvem na área interdisciplinar. Ciências, matemática, entra história e geografia, ensino religioso, português... Então assim, é trabalhado um todo, em conjunto, né, aí entra a questão da leitura, a questão da escrita, onde os próprios adquirem a formação com mais leveza, com mais tranquilidade (PROFESSORA, B).

Observamos a conexão com a Educação Infantil na fala da professora B, na qual existe uma perspectiva interdisciplinar que integra todas as áreas. De igual modo, o trabalho com projetos apresentado à família, na qual estreita as relações da escola com os pais.

Especificamente, o que vimos até então se refere às professoras regentes. Na fala das professoras A e B elas mencionaram o trabalho com livros paradidáticos, algo presente no dia a dia das professoras de sala. Já na Educação Física o que nos deixou curiosos é a existência, ou não, para a disciplina, algum livro ou documento específico que norteia sua prática pedagógica. Portanto, diante disso, questionamos a professor 1 sobre o que orienta a sua prática pedagógica, que disse:

A gente tinha o material da rede, no primeiro ano a gente tinha a parte do, a parte de registro né, existia dever de casa de Educação Física pro primeiro ano, mas depois é trocou o material e eu me baseava por ele, hoje eu tenho éee, peguei o que era de bom, e fiz uma nova adaptação desse material que a gente já recebeu (PROFESSORA, 1).

Observamos na fala acima, que a rede disponibilizava um material específico para a disciplina, todavia, ele não existe mais, o que reforça a ideia do ensino em sala, como primeiro plano para as crianças. A professora 1 destaca que seu trabalho é planejado anualmente e dentro desse plano, desenvolve questões afetivo sociais,

motoras e cognitivas. Especificamente, o trabalho desenvolvido pela (PROFESSORA, 1) é:

Eu trabalho muito essa questão, eu trabalho muito circuito, muito éee brincadeiras de correr, de pique, é pra justamente ele se localizar no espaço, ter essa noção espaço temporal, a coordenação óculo manual, do manejo com bola, dos materiais, deslocando, não deslocando. É como se fosse, eu chamo até de diagnose os circuitos, onde a gente vê aquela criança que é mais esperta em algumas, quando vai fazer o exercício, outras que precisam de um pouquinho mais de tempo. Eu dei um exercício esse ano com escada, eles tinham que pisar com os dois pés dentro e fora, dentro e fora, dentro de cada degrau, eu tive uma criança que demorou uns dois minutos pensando no movimento que ele tinha que fazer pra ele poder executar, então eu trabalho muito essa questão. Então a gente tem que esperar, ai o outro que tá lá, ai a gente lida com outro situação, o outro que tá lá, ANDA LOGO, não tem paciência de esperar, as vezes rir, são situações normais que a gente precisa trabalhar né. E a gente, por exemplo, começa com movimentos mais simples. Eu vou dar um exemplo comum, éee... no início a gente faz, éee.. a criança éee... quicar a bola parado, então ali ele tá tendo que pensar qual movimento que ele vai ter que fazer, como ele vai ter que fazer pra bola subir depois a gente começa ah éee... como, da uma complexidade ao movimento, agora ele vai ter que andar e quicar com a bola na mão, então ele já tem que pensar numa outra coisa, tem a questão do ritmo, ele tem que pensar em varias coisas pra ele poder executar o movimento, depois ele além de andar e quicar com a bola na mão, ele vai ter que arremessar em algum alvo, então tudo isso a gente vai trazendo mais.

Nesse trabalho, a professora 1 tem por objetivo melhorar a adaptação da criança, de forma a ampliar seus movimentos para o ano seguinte. Abrimos a discussão, sobre os desafios enfrentados no trabalho, na qual as professoras fazem críticas ao que é ensinado na Educação Infantil. Por exemplo, seguindo ainda a ideia da professora 1 sobre a Educação Física com a exploração dos movimentos, ela destaca que os principais desafios são:

Àaaa... Éeee... Assim no quesito motor, vamos dizer assim nessa parte motora, a gente tem muita dificuldade, às vezes a criança tem que aaa.. a gente tem que tá ensinando a correr, tá ensinando a a... ter um olhar diferente na hora do pique, que as vezes não ver quem está do lado, não repara quem tá na frente, a ter essa percepção espaço temporal, éeee..., são crianças que, que muitas vezes não tiveram contato nenhum assim com o pé no chão, com o pé na areia, com o pé na grama, então éeee... são crianças de apartamento, vamos dizer assim, então são crianças inseguras, onde a gente trabalha muito, iiii... iiii... na creche assim na minha visão é que as vezes deixa-se muito a desejar assim, eu percebo isso. Éeeee... vamo, vou dar um exemplo: na creche hoje a criança tem que tá com letra cursiva, lendo éeee... e tudo isso esquece o esquema corporal, consciência corporal, coisas que são essenciais pra criança que quando ela crescer, ela têm essa noção, ela conhecer o corpo dela, ter noção desse, dessa do esquema corporal mesmo né próprio (PROFESSORA, 1).

Ainda segundo a professora 1, ela vem dizendo que na Educação Infantil, a Educação Física é desvalorizada, na qual muitas vezes tem creches que nem professor dessa disciplina tem e as professoras de sala que tem que trabalhar com

esse movimentos e acaba que quando essa criança chega no Ensino Fundamental, tem que retomar, explorar a coordenação por conta da insegurança e medo das crianças com relação a alguns movimentos.

Apesar de a professora ter dito isso é importante destacar que a visão que ela tem não significa que seja assim. A professora expressa a opinião dela, para uma afirmação mais contundente, seria necessário adentrarmos nas escolas públicas e particulares de Educação Infantil, para de fato, confirmar tal afirmação. Dado o exposto, a professora 1 também destaca sobre a importância do trabalho da Educação Física na Educação Infantil dizendo:

Eu acho, eu acho. A educação física éee... assim na educação infantil, eu posso dizer assim até que é um tanto desvalorizada por que eu acho que a gente, o nosso papel na Educação Infantil é de extrema importância, por que a gente faz trabalho específico pra isso, a pessoa que é formado em pedagogia ela não tem éee... esse aprofundamento do que é essa parte da psicomotricidade dessa, do desenvolvimento motor da criança, então a gente percebe muitas falhas, eu percebo muitas falhas é em que, no desenho, então eu sempre chego na sala e observo crianças que desenharam de palito então não tem noção do corpo, do esquema corporal, então eu trabalho muito essa questão, que a gente percebe assim, não é que não é trabalhado, mas não é trabalhado assim éee... não é trabalhado de uma forma mais intensa, às vezes, posso até dizer superficial, mas isso por que, às vezes, a culpa não é nem da escola, nem é da creche, mas hoje o pai da família quer que a, a melhor creche pro filho dele é a preocupação com ler com o escrever ditar de letra cursiva, e a criança na Educação Infantil ela precisa brincar, precisa é despertar outras coisas, sem ser a parte cognitiva, essa parte afetivo social é de extrema importância, é muito importante (PROFESSORA, 1).

Levando em consideração esses aspectos, Ayoub (2001, p. 57) destaca como fundamental o papel da Educação Física na Educação Infantil, dizendo:

A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais³), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a):

Levantando-se em consideração esses aspectos, problematizamos no sentido de que quando a criança chega ao Ensino Fundamental, o foco é diretamente o aluno, e esquecem às vezes que esse aluno é uma criança e quais são as demandas das crianças. Há uma preocupação muito grande com letramento, entre outros, e esquecem que as brincadeiras ou que as práticas que a criança viveu na Educação

Infantil não podem chegar ao Ensino Fundamental e fazer uma ruptura direta. Existe ainda a necessidade do uso do lúdico, a brincadeira, até que haja a transição para algo mais sistematizado.

Até aqui, apresentamos as práticas. Já em relação aos desafios, a professora B os atribui à dificuldade das crianças no aprendizado e reconhecimento dos códigos, números e vogais. Sendo assim o desafio maior é apresentar, de fato, os grafismos, entre outros. Nessa Perspectiva, perguntamos ao que se deve o motivo desses desafios, na qual disse: “É, tem uns que vem com esses desafios por que não são trabalhadas nas escolas de origem que vem”. Observamos os desafios enfrentados ao que é ensinado na Educação Infantil, desse modo a Professora B também destaca:

Então, às vezes vêm de uma escola que é mais “brincar”, que ainda eles não colocam essa noção de letras, de números, então eles vem mais, assim, desenhando. Desenha do jeito deles e às vezes o professor educador ele não, as vezes não corrige. Deixa por que às vezes “lá na frente vai acertar, vai ter a vez, não é a fase ainda.” Então quando eles chegam aqui, eles chegam desse jeito, com essas dificuldades (PROFESSORA, B).

Dessa maneira a professora A segue a mesma ideia da professora B, na qual seu maior desafio é “No meu ponto de vista, é ensiná-los a ler a escrever, que não é uma coisa fácil, entendeu? Porque não é uma coisa fácil, mas não é impossível, por que eu faço com amor.” Ainda segundo ela, o trabalho desenvolvido depende da interação do aluno com o professor, tem que haver uma conquista do professor para com o aluno. Assim, a criança vai se soltando e tendo segurança no aprendizado. Desse modo, Jardimino, Amaral e Lima (2010, p. 7) desta que o professor tem papel fundamental no aprendizado da criança dizendo que: “Ele é o elemento que estimula e organiza os conhecimentos, não só os construídos por ele, mas também os gerados pelo aluno e por seus colegas, possibilitando que o conhecimento surgido dessa interação faça algum sentido para o aluno”. Todavia a mesma faz uma crítica a Educação Infantil, dizendo:

Então, por que a escola já sabe a cliente que ela recebe, que são diversas creches, algumas de CMEI's, algumas particulares e a gente nota todo ano que assim, é... são muitas diferenças. É como se você pegasse o conteúdo da educação infantil de uma escola particular e fosse diferente da de uma escola pública. Por que não é. Não é pra ser assim, que a criança ela tem aquela faixa etária, que é onde ela brinca... Ela brinca com as letras, ela brinca com os números e brinca com brinquedo. Então assim, eu acho que tira a magia, quando você força muito essa criança a ela ultrapassar esses pré requisitos do primeiro ano, ela deixa de vivenciar alguma coisa naquele momento. Então quando a gente recebe essas crianças aqui, a escola nos orienta entendeu? Vamos ver, vamos fazer uma diagnose, vamos ver em

cada nível que cada criança tá, vamos ver, fazer um grupinho para poder levantar essas crianças. Então há uma preocupação muito grande em relação a isso. Pra nunca deixar essa criança de canto, nunca deixa.

Novamente, o destaque ao papel divergente da Educação Infantil dentro das escolas da rede particular, no intuito de oferecer algo que a demanda pede, porém que não está proposto para a Educação Infantil. Desse modo, esses conflitos são revelados no Ensino Fundamental. Na fala das professoras, observamos essa preocupação no sentido de não queimar nenhuma etapa para que a criança se sinta mais a vontade na escola e na relação com os outros alunos de forma que todos alcancem um mesmo nível de aprendizado.

Percebemos que as falas das professoras exprimem para uma mesma reflexão em relação as questão que estão atreladas aos desafios da educação, nos levando a pensar que a colaboração de todos os envolvidos nesse processo representa um grande passo para assegurar aspectos positivos.

4.3 VISÃO DAS PROFESSORAS A RESPEITO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere à transição entre as duas primeiras etapas de ensino da educação básica, entendemos ser indispensável saber de que maneira os professores compreendem esses aspectos. Nesse sentido, lançamos a pergunta a respeito da antecipação da criança na escola, que agora passa a ter o acesso com seis anos de idade, a partir da nova Lei que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, e de acordo com os professores:

Ah né assim, ah meu ver que a criança chega na escola muito mais imatura com muito mais responsabilidade, éee... deixa de ser as vezes um pouco criança por que tem muitas tarefas do dia-a-dia, a minha opinião é essa, que as crianças chegam cada vez mais, chegam mais imaturas. E chegam na escola com cinco anos, às vezes. Então, às vezes eles não tem maturidade pra certas coisas sabe, eles querem brincar, querem se divertir, éee... brincar (PROFESSORA, 1).

Ainda Segundo a professora 1, questionamos sobre a ampliação, de maneira geral, e qual seria a sua avaliação e segundo a professora, ela disse que tem seus pontos positivos e negativos. Afirmou ainda que “a criança já não tem tanto contato com a família né, vamos dizer assim, só no final de semana. o que é muito importante a criança estar nesse contexto familiar e a questão dessa falta de maturidade”. Desse modo, a professora 1 critica a ampliação atribuindo um maior tempo na escola, e um

menor tempo com a família, na qual isso reflete na criança com a falta de maturidade que vai refletir quando essa chegar no quinto, sexto e sétimo ano, na qual começam aparecer muitos confrontos que, muitas vezes, não conseguem resolver por conta dessa falta de maturidade.

No entanto, na fala da professora A, condiciona a ampliação de modo a melhorar a maturidade da criança para o ano seguinte, dizendo:

Na verdade, essa ampliação, ao meu ver, é... não tem assim, quando você adianta a criança lá no primeiro ano? As crianças estão chegando com cinco anos pra fazer o primeiro ano. Na realidade, até os seis, ela tinha que estar na educação infantil. Então esse ano que aumentou lá, eu acho que é pras crianças chegarem mais maduras nas séries seguintes, por que se continuasse com oito, essas crianças estariam retidas, ainda, lá na educação infantil. Por que na realidade não acontece mais isso. Elas estão chegando com cinco anos no primeiro ano, então elas vão ter nove anos no ensino fundamental I. Então esse período ampliou, talvez, eu acho que até mesmo para o amadurecimento da criança, aos conteúdos que elas vão aprender na frente (PROFESSORA, A).

Em contra posição, a relação da ampliação com o problema da falta de maturidade das crianças apresentados pelas professoras, a professora B diz que as influências da ampliação do Ensino Fundamental dependem de criança para criança. No entanto, a grande maioria delas sabem, já chegam à escola sabendo mexer com a tecnologia, o que facilita muito no trato dos conteúdos.

Com relação à ideia de maturidade apresentada pelas professoras, a Professora B diz: “Então, eu acredito que hoje ela entra mais cedo, depende do que é trabalhado com essas crianças. Pra lá na frente ela não sentir uma dificuldade maior, ou uma facilidade maior”. Desse modo, a professora acha que não teve mudanças importantes com a ampliação do Ensino Fundamental, quando diz:

Há, teve mudança porque teve um ano a mais? Mas antes não tinha e acontecia a mesma coisa com todas as pessoas. Então assim... e outra, quem agora tem mais facilidade, as vezes prejudica, por que não pode avançar. Então as vezes, assim, o aluno chega preparado, mas eu não posso avançar por que mudou a nomenclatura. Então eu tenho que reter, pra ele ter mais um ano lá na frente (PROFESSORA, B).

Na fala das professoras, a mudança poderia, sim, assumir aspectos positivos se fosse realizada de acordo com o que consta nos documentos oficiais, porém, na prática existe outra realidade que distancia os propósitos que se almeja alcançar com a oferta da qualidade educacional com relação à falta de maturidade das crianças.

Outra pergunta lançada às professoras foi se existe alguma relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde a Professora 1 disse:

Na época que eu estudava a gente não tinha essa parte lúdica e do estudar, a gente era massacrado com um monte de conteúdo, um monte de informação e pronto, hoje não, hoje a gente já vê, assim, o ensinar o alfabeto, ai vêm o “A” ai trabalha o A de diversas formas o som, quais são os animais que começam com a aquela letra, então tem um trabalho que antigamente não tinha, era muito mais massacrado, hoje não, envolve muito mais a ludicidade que é algo que vem da educação infantil, mas eu acho que tem que ser meio a meio, a criança precisa de ter disciplina em alguns momentos. Não que não tenha, não que não se tenha, mas é diferente , é diferente.

Na fala da professora, destacamos um aspecto positivo, na qual ela consegue perceber que a prática dela hoje, difere da que ela teve, quando ela estava em formação na escola. Então, já é o indício que, de fato, se alterou. Ouve-se muito falar que ainda existem práticas que são massacrantes para a criança. Então esse dado não deixa de ser um indício positivo, de que algo está mudando.

A professora destaca a ideia da ludicidade como relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fator também destacado pela professora A, que destaca o trabalho em continuidade ao que se aprendeu na Educação Infantil e o brincar juntamente com os conteúdos.

Não, há sim, lógico que há. Por que a criança se destaca no primeiro ano onde ela se destaca, o que aprendeu lá é que eu vou dar continuidade aqui. Então, por exemplo, tem coisas que acontecem assim, habilidades que elas adquirem na educação infantil e que quando ela trás aqui pro ensino fundamental, são coisas positivas. Mas tem coisas que não são ensinadas lá, por que são escolas diferentes, que atrapalham meu trabalho aqui. Então as vezes não há uma conexão, falta. Eles não ensinam o que precisa ensinar pra criança lá na educação infantil, pra ela tá preparada pra cursar a primeira série (PROFESSORA, A).

Na fala da professora, destacamos que, de fato, se a Educação Infantil não está preparando o aluno para cursar a primeira série, ela está correta. As práticas pedagógicas e a perspectiva do ensino não é ensinar números e letras. É ensinar todas as linguagens. Entende-se que a professora está muito presa àquilo que é o Ensino Fundamental. É preciso idealizar que essas professoras deveriam focar em um olhar, ou formação específica para entender tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Dessa forma, entendemos que não é fácil e é uma demanda mesmo, portanto, ressaltamos que, de fato, não se pode ter esse olhar um tanto reducionista.

Sobre o brincar, o destaque na fala da professora A se dá quando ela diz sobre a quebra do brincar:

Então, geralmente a quebra é o brincar, como eu falei pra você. Eu acho que tem que brincar mesmo na educação infantil. Então a criança vem, quando chega assim até o primeiro trimestre do primeiro ano, eles gostam muito de brincar, mas por quê? Aquelas que gostam de brincar é por que brincaram lá, mas aí aos poucos você vai cortando aqui e vai mostrando pra ela que a gente vai brincar também, mas tem outras coisas também pra aprender, entendeu? Outras coisas tão importantes quanto brincar. Não é que você vai deixar de fazer, você vai juntar o útil ao agradável, vai juntar as duas coisas. Você brinca e você ensina as coisas que você precisa, pra criança (PROFESSORA, A).

Em sua fala, observamos o uso, por parte da professora, do lúdico como uma ferramenta didático pedagógica. E, contribuindo para o diálogo dos recursos pedagógicos da Educação infantil no Ensino Fundamental, tendo como elemento chave a ludicidade, onde Rocha (2001, p. 33) destaca que:

De fato, a multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exigem um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil e tenha como objeto a própria relação educacional-pedagógica, expressa nas ações intencionais que, diferentemente da escola de Ensino Fundamental, envolvem além da dimensão cognitiva, repito, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc.

Portanto, quando questionamos a outra professora regente sobre a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, ela destaca que a relação é o hábito da leitura:

[...] ainda existe no primeiro ano da educação infantil. Por que tem ainda a questão da contação de história, tem os livrinhos paradidáticos, tem a biblioteca, que eles levam os livrinhos pra casa. Então assim, acredito que isso já começa lá na Educação Infantil pra ter o gosto da leitura, pra desenvolver o hábito da leitura. Então, começa lá na Educação Infantil e vai se estendendo (PROFESSORA, B).

Na fala da professora B observamos uma contraposição com relação à proposta da Educação Infantil, na qual às diretrizes curriculares nacionais destacam que seu currículo tem por finalidade:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Desse modo, podemos observar que a educação não tem por objetivo o ensino da leitura. Cabe ressaltar que a Educação Infantil tem por proposta pedagógica “plano orientador das ações da instituição, na qual define as metas que se pretende para a

aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (BRASIL, 2010, p. 13).

Contudo, através das falas das professoras é notória a insatisfação com a qualidade que a escola de origem apresenta para a continuidade desse trabalho no Ensino Fundamental e a preocupação da ampliação ao maior tempo da criança na escola. Com isso, tendo menos tempo com a família e, desse modo, segundo Fagundes (2007, p. 76), “[...] o direito à educação não corresponde por si só, ao acesso e permanência do aluno na escola sem o devido investimento naquilo que corresponde à essência do objetivo educacional, ou seja, a formação humana”.

Assim, podemos afirmar que os professores não estão seguros quanto ao real objetivo da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos que são “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2006, p. 14).

Através das falas foi possível identificar desconhecimento da relação da educação infantil com o ensino fundamental vinculado aos objetivos. Porém indiretamente em suas falas podemos perceber as relações em suas práticas e abordagem, todavia as professoras não as identificavam. Isso denota uma fragmentação do conhecimento e sendo profissionais da educação há de se fazer um esforço na capacidade de enxergar as múltiplas relações entre as diferentes áreas, não estamos dizendo que visualizar as relações seja algo fácil, todavia nossa formação nos da condição e requer que sejamos capazes de enxergar diferentemente de outras pessoas. Nesse sentido há uma necessidade de estarmos sempre buscando nos atualizar, afim de buscarmos meios de entender, pensar, se apropriar e escolher de forma adequada nossas opiniões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de buscar respostas referentes às questões que permeiam a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos, traçamos esta pesquisa na tentativa de compreender os aspectos aliados ao atendimento ofertado à criança no interior de uma escola particular de Ensino Fundamental de Vitória (ES).

Cientes de que o sistema educacional é organizado e regido através de fundamentações teóricas e explícitas nos documentos oficiais, decidimos tomar conhecimento de como se dá esse processo em nosso país, nos apropriando desses escritos e ao mesmo tempo estabelecendo um diálogo com alguns estudiosos que desenvolveram pesquisas referentes ao tema em questão, tais como Kramer (2003), Rocha (2011), Ayoub (2001), dentre outros, que oferecem uma enorme reflexão através dos seus escritos.

As possibilidades de agregar valores importantes no tocante à criança e a concepção de infância se ampliaram na medida em que tivemos acesso ao interior da instituição e, nesse ambiente ter a oportunidade de visualizar de perto as relações que as crianças estabelecem com os demais membros da comunidade escolar, na qual ela se faz presente. Assim como os olhares destinados às suas especificidades no sentido de garantir nesses espaços o direito de vivenciar a infância.

Nosso contato com as crianças do 1º ano, com as professoras regentes e com a professora de Educação Física, resultou em um grande auxílio para traçarmos as nossas considerações a partir das vozes dos sujeitos ligados diretamente nesse processo.

Ao analisar a documentação que versa sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no âmbito federal e municipal, entendemos que a criança é detentora de direitos, porém, destacando de maneira específica a educação, que é o assunto que envolve o nosso tema, esses mesmos direitos não são configurados na sua totalidade, no que se refere à educação que as crianças estão vivenciando nas instituições escolares. Entendemos ainda, que mesmo os professores estando cientes das fundamentações que norteiam o sistema educacional, muitas vezes,

justificam a sua prática aos problemas encontrados no seio familiar e escola de origem.

É fundamental considerarmos a visão dos professores diante da situação encontrada no espaço escolar onde entendemos que, embora eles estejam preparados para executar o papel docente o seu olhar nos mostra todo um contexto que, talvez, não é considerado, devido a um possível confronto com o sistema imposto, pressão familiar e escolar no atendimento à demanda, deixando de lado outros pontos fundamentais, sobretudo a criança como fator principal. Desse modo, é preciso considerar suas especificidades, claramente expressadas através de todo seu período na escola, traduzindo tamanha necessidade de viver em um ambiente mais adequado à sua faixa etária.

Entendemos a partir das entrevistas realizadas, que os assuntos que permeiam a transição da criança nessa nova etapa de ensino recebem influências não somente internas, mas também aspectos que perpassam os muros escolares, estando diretamente ligados a questões sociais e políticas do nosso país. Porém, diante dos expostos observados, compreendemos que a capacidade de mudança está atrelada também a um trabalho que dependerá da união e colaboração de todos, incluindo Estado, família e sociedade, em prol de um atendimento que tome como ponto de partida os sujeitos, na tentativa de compreender suas necessidades atreladas ao contexto no qual estão inseridos.

O modelo de educação ofertado aos educandos da unidade de ensino na qual contribuiu para a realização desta pesquisa nos leva a reflexão sobre a existência de uma intervenção diferente no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou seja, a criança que agora vai sair de um ambiente confortável e totalmente lúdico, permitindo um maior conforto e segurança em seu processo de escolarização e vem de vários ambientes com propostas que destoam o real sentido da Educação Infantil, por anseios da família numa possível projeção educacional da criança e vai para um ambiente com boa estrutura e bons profissionais para atender a faixa etária do 1º (primeiro) ano. Porém, tendo que nivelar todos os alunos e trabalhar nos problemas de imaturidade e insegurança e, ao mesmo tempo, envolver as que já são mais habilidosas. Desse modo, as instituições de Educação Infantil dessa determinada classe, muitas vezes trocam a ludicidade por uma educação considerada em prioridade aos padrões e modelos

voltados para o desenvolvimento cognitivo e, assim, tendo que ser trabalhado outras frentes no Ensino Fundamental, como a parte motora e afetivo social.

Então, diante do exposto, dos resultados apresentados e com relação aos objetivos propostos para a construção dessa pesquisa, pudemos identificar que a escola não apresenta uma estratégia específica na recepção dos novos alunos para melhor adaptação. Há uma ou outra tentativa, visto o que foram citados pelas professoras entrevistadas. Porém, nada concreto trabalhado, pensado no projeto político pedagógico sistematizado.

Quando analisamos as práticas dos professores com relação à questão da criança, identificamos o sujeito em si um pouco de lado. Sendo, de acordo com o que é pensando para a idade, o brincar, o lúdico não é considerado de forma abrangente. Desse modo, entendemos, através da visão das professoras, que existem metas a serem alcançadas, pois, para essa fase nem todos possuem o mesmo nível.

As dificuldades estão muito voltadas na forma em como as professoras veem, não necessariamente que o exposto, de fato é um problema. Talvez, se as professoras enxergassem com outros olhos, poderiam alcançar outro entendimento. Pelo fato da criança ainda ser criança, entendemos que é natural que existam problemas, conflitos ou situações ainda a serem trabalhados, despertando em sua vida, o conhecer, o se apropriar, para estabelecer meios de modo a escolher sua melhor decisão. Para isso, é fundamental o papel do professor na mediação desses conflitos, onde nessa transição, algo novo está sendo despertado nela. Então, os meios irão contribuir para a construção de sua identidade, relacionando com aquilo que ela traz consigo e tantos outros aspectos intrínsecos que ainda estão em formação, estabelecendo assim, uma rica relação em seu processo de desenvolvimento escolar e como cidadão.

Com relação às rotinas, podemos concluir que não são pensadas de maneira a amenizar esse processo de transição. Percebemos isso quando as professoras relataram que as rotinas são uma imposição da escola, e as mesmas tem que acatar. Algo pontual foi na parte pedagógica quando disseram que um tempo é separado para que as crianças brinquem. Em suas falas, as professoras mostraram que as rotinas são organizadas para que as crianças possam ter autonomia. Sendo assim, foi observado que não têm uma base ou relação específica com a Educação Infantil.

Sabemos que essa transição é necessária, entretanto, se as crianças forem recebidas no Ensino Fundamental com uma estrutura pensada de modo a atender as suas especificidades, estaremos promovendo a criança a vivenciar o seu objetivo primeiro, que é viver plenamente a sua infância. Contudo, os professores trabalham em outras frentes de modo a atender as necessidades que as crianças apresentam.

A disciplina de Educação Física exercerá uma enorme contribuição nessa transição se, de fato, forem oferecidas às crianças a valorização e o reconhecimento como um ser histórico-social providos de conhecimentos e especificidades, por que quando a criança está em movimento, ela se expressa de forma plena e interage melhor com o conhecimento.

Contudo, apesar das mudanças destinadas a educação e os grandes avanços, existem ainda um longo caminho a trilhar na tentativa de fazer valer os direitos constituídos através das lutas em prol do acesso aos conhecimentos considerados essenciais para a formação humana e social dos sujeitos.

Consideramos importante destacar também, que os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, tenham interesse em adentrar nas questões que englobam conhecer as características dos ambientes escolares que acolhem os sujeitos e suas peculiaridades.

Especificamente, se tratando das crianças inseridas nas escolas de Ensino Fundamental existem muitas questões a serem estudadas. Compreendemos ser importante uma continuidade nessa pesquisa no que se refere ao desenvolvimento da criança, para que entendamos ainda mais os aspectos atrelados à transição da criança.

REFERENCIAS

AGRIA, Cristiane R. K. Arantes; HOÇA, Liliamar. **Tempo, espaço e aprendizagem.** IV EDUCERE, anais do II Congresso Nacional da Área de Educação, PUCPR. 2004. P. 1-17. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0187.pdf>> Acesso em: 04 Abril de 2017.

ARAÚJO, V. C. et al. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.** Vitória: EDUFES, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil.** Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BARBOZA, Keila Cristina; VOLPINI, Maria Neli. A organização dos cantos temáticos na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro – SP, vol. 3 – nº 1, 2015, p. 13-24, 25 Abril 2016.

BATISTA, Ezir Mafrá. **Um estudo sobre os conceitos de infância, criança e escola na produção acadêmica (1994-2003).** Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

BEM, Geralda Maria. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: O CUIDAR E O EDUCAR NO COTIDIANO DO ESPAÇO ESCOLAR. **VIII FIPED – A Educação em/para os Direitos Humanos, Diversidade, Ética e Cidadania**, Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus de Imperatriz, 2016, p. 432–438, 09 a 12 Nov. de 2016.

BERTOLA, Amanda da Silva. **Múltiplas faces da infância: concepções que se transformam no mundo contemporâneo.** Universidade Estadual de Londrina, 2009.

BOCK, Ana; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13ª Edição Reformulada e Ampliada – 1999. 3ª Tiragem. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 13 de Mar. De 2017.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 11. ed. –

Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei Federal nº 9.394/96**. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: MEC, 2ª edição, 2014. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>> acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação** – Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, 3º relatório do Programa, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>> Acesso em: 04 Abr. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação** - Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação. Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 04 Abr. 2017.

BRASIL. **OEI – Ministério da educação de Brasil**. Sistema Educativo Nacional de Brasil. Breve Evolução Histórica do Sistema Educacional, p. 21-27, 2002. Disponível em: < <http://www.oei.es/historico/quipu/brasil/>> Acesso em: 03 Abril de 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 25 Mar. de 2017.

_____. _____. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Brasília: MEC, SASE, 2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 22 Maio. 2017

CARLETTO, Balduir; FRANCISCO, Antonio Carlos de; PILATTI, Luiz Alberto. **A seleção de talentos na gestão por competências**. XI SIMPEP – Bauru, SP, Brasil, 08 a 10 de novembro de 2004.

CARMO, Deisiane. **Da educação infantil para o ensino fundamental: questões e reflexões acerca da transição da criança**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Católico de Vitória, 2016.

CAVALARI, LIGIA. **Diferentes concepções de infância na literatura**. Revista crioula, n°08, nov, 2010.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, Leograf, 2007, p. 57-68.

CRUZ, Ana Paula da. **A integração entre cuidar e educar nas práticas pedagógicas na educação infantil e a formação docente.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, 2012.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28

DOLLABONA, Sandra; MENDES, Sueli. **O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar.** Instituto catarinense de Pós-Graduação – ICPG, 2008.

DOS SANTOS, Melissa. SANTOS, Melissa. **Desempenho de habilidades motoras na infância e predição dos níveis de atividades física ao longo do tempo.** Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2013.

FARAGO, C. C.; FOFONCA, E. **A Análise de Conteúdo na Perspectiva de Bardin: do Rigor Metodológico à Descoberta de um Caminho de Significações.** RESENHA, Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: <www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2013.

FORTUNATO, Raquel; CONFORTIN, Renata; DA SILVA, Rochele. Interdisciplinaridade na escola da educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. **REI revista de educação do IDEAU**, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto do Uruguai – IDEAU, Vol. 8 – Nº 17, p. 1-14, Janeiro – Junho 2013 Semestral.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário eletrônico Aurélio: com corretor ortográfico.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1996]. 1 CD-ROM.

FONTE DE PESQUISA: Disponível em:<<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>> Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL - Ministério da Educação). Acesso em: 11 de Mar. 2017.

GOES, Elaine Gesibel. **Transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: um olhar sobre a infância.** Trabalho de Conclusão de Curso, Maringá, 2012.

GOMES, Ruth; Guedin, Evandro. **O desenvolvimento cognitivo na visão de jean piaget e suas implicações a educação científica.** VIII Encontro Nacional de Pesquisa, Resumo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino infantil.** Maio, 2000. Disponível em: <http://izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1317> Acesso em: 13 de Mar. 2017.

HANK, Vera Lucia; BRANCHER, Emerson Antonio. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Curso Normal Superior / Educação Infantil (NEI 16) - Trabalho de Graduação. Abril, 06. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>>. Acesso em: 21 maio, 2017.

JARDILINO, J. R. L.; AMARAL, D. J. do; LIMA, D. F. **A interação professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 101-119, jan./abr. 2010.

JANER, Jader. **As crianças na paisagem brasileira: Subversões, invenções e reproduções do espaço.** Núcleo de Pesquisa, Extensão e Estudos de Crianças 0 a 6 anos. Universidade Federal Fluminense, 2009.

JUNIOR, Jair R.M. de Albuquerque; DA SILVA, Adriano Queiroz; MACHADO, Laêda Bezerra. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: o que dizem os estudos mais recentes que chegam aos professores?** Centro de Educação – UFPE, 2007.

KAPUZINIÁK, Célia; ARAÚJO, José Carlos. **III Congresso Nacional de Educação. HISTÓRIA DAS LDBs E PNE.** 1999.

KONZEN, Afonso Armando. **O direito a educação escolar.** UFSC, Postado em 05 Mar. 2011. FONTE: Site do CAO do Ministério Público do Rio Grande do Sul (www.mp.rs.gov.br). Porto Alegre, julho de 1999. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32572-39735-1-PB.pdf>> Acesso em: 03 Abr. 2017.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Capítulo 2: Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.** Unicamp, 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>> Acesso em: 28 Maio 2017.

MARCONDES, Keila H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos.** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS CAMPUS DE ARARAQUARA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, 2012.

MARIN, Aline Paula. **A implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Município de Rolim de Moura e os novos desafios para a alfabetização.**

Fundação Universidade Federal de Rondônia Campus de Rolim de Moura - Departamento de Educação Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA, 2009.

MOREIRA, JAS., and LARA, AMB. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil** (1990- 2001) [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from SciELO Books . Disponível em: < <http://books.scielo.org/>> Acesso em: 27 de Maio 2017.

NARDI, E. L.; SANTOS, R. **Pesquisa: teoria e prática**. Porto Alegre: EST Edições, 2003.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, Leograf, 2007, p. 25-32.

NASCIMENTO, C,T. BRANCHER V,R. OLIVEIRA, V,F. **A construção social do conceito de infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas**.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; DANTAS, Dr. Luiz Eduardo. **O desenvolvimento histórico cultural histórico das crianças nas aulas de educação física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, setembro 2009.

PALMA, Míriam. **O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo**. Tese de Doutorado em Estudos de Criança, Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, Rio Grande do Sul, 2008.

PAPALIA, D. E. ; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

PAPALIA, Diane E, OLDS, Sally Wedkos e FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 10, ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina. A HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: VANÇOS RETROCESSOS E DESAFIO DESSA MODALIDADE EDUCACIONAL. **Revista HISTEDBER On-line**, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

PELLEGRINI, Ana Maria et. al. **Desenvolvendo a coordenação motora no ensino fundamental**. São Paulo Unesp, 2005. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/05/desenvolvendo-a-coordenacao-motora.pdf>> Acesso em: 29 maio 2017.

RAMOS, Rita de C.S.S; SALVI, Rosana Figueiredo. Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática – um olhar sobre a produção em periódicos qualis a1 e a2. **IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA** BRASÍLIA – DF, 25 A 28 DE OUTUBRO DE 2009.

REBELO, Ângela. **A educação infantil na nova LDB**. 20---. Disponível em:<<http://pedagogia.tripod.com/infantil/novaldb.htm>> Acesso em: 13 de Mar. De 2017.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, Luzia. **A criança e o brincar**. Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mesquita, 2009.

RODRIGUES, Roseli Viola; BUENO, Gilmar Duarte Ribeiro. O ESPAÇO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores Livro 3 - p.002716 A 002730.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pedagogia e a educação infantil**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campina, Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2001 Nº 16.

ROCHA, Maria Celeste. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. UNIDADE I: A construção da infância: aspectos históricos. Espírito Santo: Faculdade Católica Salesiana. 2015. 22 slides, color, Acompanha texto.

ROCHA, Maria Celeste. **Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinências**. Dissertação de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Física e Desportos, 2011.

SCUARCIALUPI, Luciana. **Diretrizes por dentro da lei e diretrizes e bases**. Maio, 2015. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml#>> Acesso em: 13 de Mar. 2017.

SERODIO, Suzana Cristina Fulaneto; STEILE, Marlizete Cristina boanafini. A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA ATENDER O ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. **Anais do XVI Semana da Educação VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em educação “DESAFIOS ATUAIS PARA EDUCAÇÃO”**. 20, 21 e 22 Out. de 2015. p. 127 a 142. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/A%20IMPORTANCIA%20DA%20ORGANIZACAO%20DO%20ESPACO%20PARA%20ATENDER%20O%20ALUNO%20DO%201ordm%20ANO%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%20NOVE%20ANOS.pdf>> Acesso em: 25 Out. 2017.

SILVA, Aliny Cristina da. WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Desenvolvimento psicomotor em crianças de 4 e 5 anos. VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE SABERES DOCENTES, 7, 2007, PUCPR. **Desenvolvimento psicomotor em crianças de 4 e 5 anos**. Curitiba: EDUCERE, 2007. P, 1-11.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Pereira. Unidade 2 – a pesquisa científica, p. 31-42. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, Elisete Avila da. **A importância da afetividade na aprendizagem escolar: O afeto na relação aluno-professor**. Psicologia escolar, 2014. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>> Acesso em: 29 maio 2017.

SIMAO, Márcia Buss. **Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”**. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSC, Linha de Pesquisa: Educação e Infância; Graduada em Educação Física pela UFSC, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerois/article/viewFile/2099/1779>> Acesso em: 16 Abr. 2017.

SOARES, Angela Silva. **Concepção de infância e educação infantil: A construção de um novo perfil para o professor de educação infantil**. 2009.

SOUSA, Jacqueline Pereira de. **A importância da família no processo de ensino aprendizagem da criança**. INESC – Instituto de estudos superiores do Ceará pró-reitoria de educação continuada, Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Universidade estadual do vale do Aracaju. Fortaleza, 2009

SOUZA, Andreia et al. MÚTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID / CAPES. **XIII Congresso de Educação do Norte Pioneiro – Educação em Perspectiva: Caminhos para a Transformação dos paradigmas educacionais**, Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP – Campus Jacarezinho, 2013, p. 272-285, 07 a 11 Maio 2016.

SOUZA, Natália; WECHSLER, Amanda. **Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 134-150, 2014.

UCHOA, Marcelo. **A historia da criança – da idade média aos tempos modernos o surgimento do sentimento da infância**. Aracaju: 2006.

VASCONCELOS, Beatriz N. M. de. **As construções da infância e suas raízes sócio-históricas: da invisibilidade aos holofotes**. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.25.pdf> Acesso em: 14 Abr. 2017.

VÍDEO: Disponível em:

<http://tvescola.mec.gov.br/index.php?item_id=5581&option=com_zoo&view=item>

Acesso em: 11 de mar. 2017.

VITÓRIA-ES. Secretara Municipal de Educação. **Educação infantil**: um outro olhar.

Gerência de Educação Infantil, Vitória (ES): Multiplicidade, 2006. 104 p. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf.

Acesso em: 22 Maio. 2017.

VITÓRIA-ES. Fonte: IBGE (2010); Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV; Coordenação de Cadastro Imobiliário - SEMFA/PMV. Nota: O Censo 2010 considera que existe 132 pessoas e 29 domicílios no setor censitário denominado "Demais Setores", localizado na área do maciço central e que não integra nenhuma Região Administrativa. Disponível em:

<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_8/regiao8.asp>

Acesso em: 30 maio 2017.

APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) QUEM É A CRIANÇA QUE CHEGA AO ENSINO FUNDAMENTAL? QUAIS SÃO AS SUAS CARACTERÍSTICAS?
- 2) NESSE PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF, VIVENCIADO NO 1º ANO, VOCÊ ENCONTRA ALGUM DESAFIO? QUAIS SÃO OS MAIORES DESAFIOS QUE VOCÊ COMO PROFESSOR ENFRENTA AO TRABALHAR COM AS CRIANÇAS? COMO LIDA COM TAIS DESAFIOS? POR QUÊ?
- 3) DE MANEIRA GERAL COMO AS CRIANÇAS LIDA COM ESSAS MUDANÇAS EI P/ EF? EXISTE RESISTÊNCIA? QUAIS?
- 4) EM SUA OPINIÃO O QUE A ESCOLA PODERIA FAZER PARA AUXILIAR NESSE PERÍODO DE TRANSIÇÃO?
- 5) É FEITA ALGUMA ACOLHIDA DESSAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO MÊS? COMO ELA É FEITA? POR QUÊ?
- 6) COMO VOCÊ AVALIA O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EI P/ O EF? POR QUÊ?
- 7) EXISTE ALGUM TIPO DE ESTRATÉGIA ADOTADA NA ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA AO ENSINO FUNDAMENTAL?
- 8) COMENTE UM POUCO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS NO 1º ANO...CURRÍCULO...TIPOS DE ATIVIDADES...COMO AS CRIANÇAS PARTICIPAM DESSAS ATIVIDADES?
- 9) QUAL A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NESSE PROCESSO DE TRANSIÇÃO VIVIDO PELA CRIANÇA?
- 10) COMO VOCÊ AVALIA ESSA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA 9 ANOS E A ENTRADA MAIS CEDO DA CRIANÇA NA ESCOLA? POR QUÊ?
- 11) COMO SÃO ORGANIZADAS AS ROTINAS/TEMPO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL? O QUE É LEVADO EM CONSIDERAÇÃO PARA TAL ORGANIZAÇÃO?
- 12) EXISTE ALGUMA RELAÇÃO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE

Idade: _____ anos. R.G.: _____ Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: 1) Fui informado, de forma clara e objetiva, que o professor Maria Celeste Rocha e seu orientando Arthur Silva de Araújo estão realizando uma pesquisa acerca do Trabalho de Conclusão de Curso; 2) Sei que, nesta pesquisa, serão realizadas observações e entrevistas; 3) Estou ciente que, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a realização da entrevista, não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa; 4) Poderei saber, por meio desta pesquisa, como foram “tratados” os dados que dizem respeito à minha pessoa; 5) Sei que os pesquisadores manterão em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e identidade; 6) Caso queira, poderei receber informações atualizadas durante o estudo, ainda que isso possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Estas informações poderão ser obtidas por contato com os pesquisadores Arthur Silva de Araújo (via telefone: (27) 99895-6102 ou por correio eletrônico: Arthur_sa1@hotmail.com); 8) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado (por meio de publicações em artigos e trabalhos acadêmicos) com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo; 9) Quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas com o referido pesquisador; 10) Autorizo que as informações obtidas ao longo da referida pesquisa venham a ser publicadas em artigos acadêmico-científicos, bem como apresentadas em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma minha privacidade e identidade.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Vitória-ES, _____ de _____ de 2017.

Pesquisador Sujeito da pesquisa Testemunha 1 Testemunha 2