

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

GEORGETE DE MOURA BARBOZA

**AGORA, ACABOU A BRINCADEIRA! A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

GEORGETE DE MOURA BARBOZA

**AGORA, ACABOU A BRINCADEIRA! A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Sob a orientação da Professora Doutora

FLÁVIA MILLER NAETHE MOTTA

**Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2015**



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEDuc)

GEORGETE DE MOURA BARBOZA

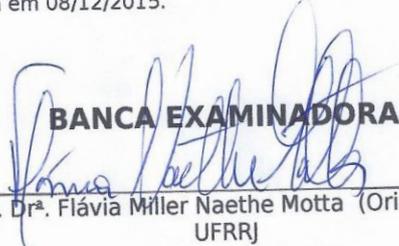
**“AGORA, ACABOU A BRINCADEIRA! A TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA
PERSPECTIVA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 08/12/2015.

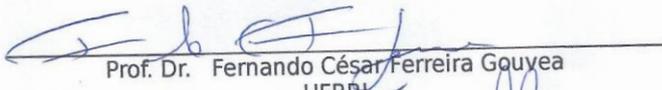
BANCA EXAMINADORA



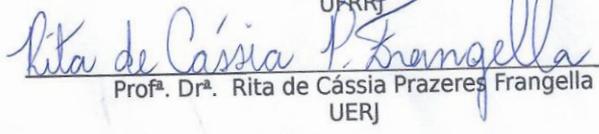
Prof.ª. Dr.ª. Flávia Miller Naethe Motta (Orientadora)
UFRRJ



Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho
UFRRJ



Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvea
UFRRJ



Prof.ª. Dr.ª. Rita de Cássia Prazeres Frangella
UERJ

Nova Iguaçu (RJ)
Dezembro/2015

À Beatriz e Júlia, filhas queridas e desejadas. Inspiração para minhas pesquisas sobre a infância.

À todas as crianças que fazem ou ainda farão a travessia entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

AGRADECIMENTOS

Um texto dissertativo não é fruto de uma única consciência, ele se constrói na polifonia de vozes que se entrelaçam à voz do autor. Neste sentido, há muitos a quem preciso agradecer pelo acabamento dado a este trabalho. Então, agradeço:

A Deus, pelo dom da vida, pela forma singular de nos amar e nos acolher em todos os momentos, nos ensinando a real dimensão do amor no encontro com o outro.

Ao meu esposo Eraldo, pelo amor companheiro, por toda generosidade, paciência, incentivo e compreensão das minhas ausências em razão dos estudos. *O que há dentro do meu coração, eu tenho guardado pra te dar e todas as horas que o tempo tem pra me conceder, são tuas [...]*¹.

Aos meus pais José e Iracema, minha imensa gratidão. Meu pai, pela simplicidade e pelo esforço em proporcionar o melhor para nossa família e a minha mãe, pelas muitas histórias contadas em minha infância que certamente influenciaram minha paixão pela leitura.

À querida orientadora Flávia Miller Naethe Motta, pela orientação e carinho constante na elaboração deste trabalho. Por incentivar a minha escrita desde os primeiros encontros, e estabelecer comigo uma relação de alteridade e dialogia. Sua parceria, além de fazer toda diferença no resultado desta pesquisa, motivou-me a escrever muito mais do que eu poderia imaginar.

Ao professor Carlos Roberto, nosso querido Beto, por me desconstruir o tempo todo durante as discussões do pensamento bakhtiniano, e por me incompletar a cada encontro.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), por compartilharem seus conhecimentos e experiências.

A professora Rita Frangella pelo olhar atento e carinhoso na interlocução deste estudo, que do seu lugar exotópico alargou o meu horizonte.

Ao professor Fernando Gouvêa, a quem tive o privilégio de ter como professor de Literatura, numa fase significativa da minha vida (normalista no Instituto de Educação Professor Moysés Henrique dos Santos), e o prazer de reencontrar no PPGEduc/UFRRJ. As poesias com as quais ele nos brindava em suas aulas, ainda ecoam dentro de mim.

A minha irmã Sueli, aos meus sobrinhos e demais familiares, mesmo que não entendessem, respeitaram os meus momentos de silêncio e distanciamento do convívio familiar.

Aos meus amigos da SEMEC - Secretaria de Educação e Cultura da Cidade de São João de Meriti e da IBNE - Igreja Batista Nova Esperança por respeitarem e entenderem minhas ausências, meus desacertos e o mais importante, por torcerem junto por esse momento. São pessoas singulares, impossível de elencar em uma ordem de preferência, pois cada uma do seu lugar único, me incompleta e me dá acabamento cotidianamente.

¹ DJAVAN. *Um amor puro*. Intérprete: Djavan. In: DVD Djavan Ao Vivo, Rio de Janeiro, Gravadora Sony Music, 1999, CD 2, Faixa 12.

Aos colegas das turmas do PPGEduc/2014 e 2015, que compartilharam as alegrias e dividiram as angustias que juntos vivemos na condição de mestrandos. Em especial a Flavia Bullé, minha irmã de orientação e a Gisele Chagas, minha companheira em várias caminhadas.

Ao grupo de pesquisa GEPELID pelos ricos momentos de aprendizagem, trocas de saberes e pela torcida durante esta jornada.

Aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que participaram compondo as reflexões deste estudo.

E por fim, aos orientadores pedagógicos da rede municipal de São João de Meriti que participaram como sujeitos desta pesquisa. A eles, meu carinho e todo respeito!

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Manoel de Barros*

RESUMO

BARBOZA, GEORGETE DE MOURA. Agora, acabou a brincadeira! A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos. 2015. p. 131. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

Este estudo tem por objetivo investigar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos, partindo do entendimento de que após a implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº 11.274/2006), novos desafios entraram em cena em relação à inserção da criança de seis anos nessa etapa de ensino. A partir dessa nova configuração, iniciou-se uma preocupação com a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tal preocupação em preparar as crianças da pré-escola para o 1º ano tem se desdobrado em uma escolarização precoce e o enunciado de que *agora acabou a brincadeira* ainda ecoa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, optei em olhar para o contexto de atuação dos orientadores pedagógicos da rede municipal da cidade de São João de Meriti, buscamos os fios que entrelaçam suas concepções, a partir das seguintes questões: Como eles compreendem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Quais desafios enfrentam para que haja mais continuidade entre as etapas? De que maneira poderão contribuir para que as práticas dos professores da Educação Infantil dialoguem com as práticas do 1º ano do Ensino Fundamental? Os interlocutores trazidos para o diálogo são Bakhtin (2006; 2010; 2011) Benjamin (1997; 2002) e Bhabha (1998). No primeiro capítulo, através do conceito de cronotopo (Bakhtin) e entre-lugar (Bhabha) desconstruo uma ideia de coordenação pautada na esfera administrativa que deriva ou representa as políticas governamentais, para pensar neste espaço como um entre-lugar, onde são articuladas, mediadas e negociadas as ações pedagógicas na escola. O segundo capítulo, apresenta o movimento de *travessia* da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no país e no município onde a pesquisa se insere, num diálogo com algumas legislações e três pesquisas que tratam da transição a partir de diferentes abordagens metodológicas. Através da alteridade e da dialogia, o terceiro capítulo, revela o encontro da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa (orientadores pedagógicos), entrelaçados as vozes dos professores, a partir do processo vivido nas entrevistas coletivas. O quarto capítulo, traz a problematização de algumas práticas de ambas as etapas, perpassando por algumas relações de poder e *táticas* de resistências e, por fim, apresenta as possibilidades de diálogo, num espaço compartilhado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Palavras-chaves: Transição Educação Infantil – Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica e cronotopia

ABSTRACT

BARBOZA, MOURA GEORGETE. Now, *Fun is over!* The transition from preschool to elementary school from the perspective of school counselors. 2015. p. 131. Dissertation (Master in Education) Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Rural Federal University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

This study aims to investigate the transition process from preschool to elementary school from the perspective of school counselors, based on the assumption that after the implementation of an elementary school expansion policy to nine years (Law No. 11274/2006), new challenges appeared on the scene in relation to the six-year-old child inclusion in this educational stage. From this new configuration, a concern over the issue about the transition from preschool to elementary school has broken out. Such concern about preparing preschool children for the 1st year of elementary school has turned into premature education and the statement *Fun is over* still echoes in the early years of primary school. Thus, I chose to focus on the playing context of municipal school counselors in São João de Meriti town, seeking the threads that weave their conceptions together, based on the following questions: How do they understand the transition process from preschool to elementary school? What challenges do they face so there is more continuity between stages? How could they contribute to effective communication between the preschool teachers' practices and those taken by the first-grade teachers? The interlocutors who engage the dialogue are Bakhtin (2006; 2010; 2011) Benjamin (1997, 2002) and Bhabha (1998). In the first chapter, through the concept of chronotope (Bakhtin) and in-between (Bhabha), I break down a coordinating idea guided by the administrative sphere that is derived or represented by governmental policies, in order to think of this space as an in-between, where the educational actions at school are articulated, mediated and negotiated. The second chapter presents the crossing movement from preschool to elementary school in the country and the town, where the research delves into a dialogue between some laws and three surveys dealing with the transition through different methodological approaches. By means of otherness and dialogism, the third chapter reveals the researcher's meeting with the survey subjects (the school counselors) joining the voices of teachers, from the process experienced during the collective interviews. The fourth chapter brings out some practicing matters of both stages, going through some power relations and resistance tactics, and, ultimately, it presents the possibilities of dialogue in a space shared by preschool and primary school.

Keywords: Preschool Transition - Elementary School, Coordinating Council and chronotope

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ARESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNC	Base Nacional Comum
CA	Classe de Alfabetização
CEDIAS	Centro de Desenvolvimento Infantil Albert Sabin
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DEIN	Divisão de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GE	Grupo de Estudo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OE	Orientador Pedagógico
OP	Orientador Pedagógico
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretária Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1- CRONOTOPO E O ENTRE-LUGAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	17
1.1 Um ensaio de cronotopos: <i>do encontro, da estrada e da soleira</i>	18
1.2 A coordenação pedagógica no Brasil: um recorte histórico	24
1.3 Uma análise cronotópica da coordenação pedagógica	30
1.4 Buscando o entre-lugar da coordenação pedagógica: um espaço de mediação, articulação e negociação	35
CAPÍTULO 2 - O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM MOVIMENTO DE TRAVESSIA	38
2.1 Educação Infantil: Nosso ponto de partida.....	39
2.1.1 A Educação Infantil em São João de Meriti: Avanços e retrocessos no movimento de <i>travessia</i>	43
2.2 O Ensino Fundamental de nove anos: o ponto (provisório) de chegada desta <i>travessia</i> ...	46
2.2.1 O Ensino Fundamental na rede municipal de São João de Meriti.....	49
2.3 Educação Infantil e Ensino Fundamental: A transição escolar oficializada.....	51
2.4 As pesquisas no Brasil sobre processo de transição: os desafios dessa <i>travessia</i>	54
CAPÍTULO 3 - A METODOLOGIA: UM CAMINHO ENTRE OUTROS	60
3.1 Os encontros (pontuais e casuais) do caminho metodológico:.....	60
3.2 Os sujeitos da pesquisa e sua organização no município	63
3.3 O encontro com os sujeitos da pesquisa: alteridade e dialogismo.....	67
3.3.1 Ampliando o diálogo no encontro com outros sujeitos: os professores	72
3.4 Os instrumentos do caminho metodológico: As entrevistas coletivas	73
CAPÍTULO 4 - DESDOBRAMENTO DE MÚLTIPLOS OLHARES DA PESQUISA DE CAMPO	76
4.1 A transição do ponto de vista dos orientadores pedagógicos	77
4.2 <i>Agora, acabou a brincadeira!</i> O brincar em diferentes dimensões de enunciação.....	82
4.3 <i>Não pode nem brincar de fazer “asinho”?</i> - A polarização das práticas curriculares.....	86
4.4 <i>Eu fui pela proposta da prefeitura e ninguém aprendeu nada. Aí, eu fui para o ba-be-bi-bo-bu</i> - As relações de poder e as táticas de resistências na arena escolar	92
4.5 <i>Não há um projeto, mas há uma preocupação:</i> As possibilidades de diálogo como espaço compartilhado na fronteira entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICE	121
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito.

Manoel de Barros²

Encontrei nas palavras do poeta um acalanto para as inquietações que me acompanhavam em relação à infância e às práticas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inquietações que, no decorrer do meu percurso profissional, foram se desdobrando em muitas questões na tentativa de melhor compreender o cotidiano escolar.

Este interesse levou-me a cursar em 2010, na PUC-Rio, o curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas – que foi fundamental na minha formação. O curso me proporcionou encontros singulares, com diferentes interlocutores que, desde então, conferem acabamentos às minhas pesquisas e à minha vida. O encontro com a poesia de Manoel de Barros aconteceu neste período - Foi amor à primeira *lida*, pois o poeta dialoga com o espaço e o tempo da infância. Uma infância percebida como algo que ultrapassa a criança. “Se a criança se define pela idade cronológica [...], a infância se define por sua poética, sua capacidade criadora, sem limites (SILVEIRA e AXT, 2015, P. 176).

Neste curso, comecei a compreender questões caras à educação, como as concepções de infância, as políticas públicas, a trajetória histórica da educação e a problematização das práticas cotidianas. O curso foi concluído em 2011 e a pesquisa se desdobrou na escrita monográfica: *Zip, zip, zap... Tensões entre as culturas infantis e a cultura escolar no cotidiano da educação infantil*³. O tema foi motivado pelo questionamento sobre o modo como as crianças se manifestavam e a maneira como os professores desejavam que elas respondessem as suas solicitações. As questões buscavam compreender como as culturas infantis possuíam visibilidade no cotidiano pesquisado, cujas ações eram marcadas pelos elementos pertencentes à cultura escolar. Que concepção de Educação Infantil estava presente? Por que a organização dos espaços e as práticas eram tão semelhantes ao Ensino Fundamental? Por que as manifestações infantis eram desconsideradas nos planejamentos e nas ações dos adultos com as crianças? As ações observadas configuraram-se para mim como um retrato da poesia citada, onde das crianças, só era esperada uma única forma de agir: andar no trilho da cultura escolar.

Os achados da pesquisa me aproximaram ainda mais das palavras do poeta. Foi confortante compreender que as crianças podem ser como *águas que correm entre pedras*, que

² Barros, Manoel de. *Matéria de Poesia*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

³ A pesquisa foi realizada em uma creche pública, em um dos municípios da Baixada Fluminense e orientada pela professora Flavia Miller Naehte Motta.

apesar de todas as tensões do cotidiano elas *caçam jeito*, elas subvertem a ordem dos objetos (BENJAMIM 2002, p. 69), elas encontram muitas maneiras de “caça não autorizada” e de “táticas de resistências” (CERTEAU, 2004, p 105) e conseguem escapar, silenciosamente, da conformação de serem transformadas em meros vagões. As crianças contornam pedras para viverem suas culturas infantis.

Certamente as reflexões advindas desta pesquisa transformaram discursos e posicionamentos em minha vida, pois como seres incompletos⁴, buscamos na relação com os outros (sujeitos, textos) nos constituir. E esta compreensão, se ampliou, a partir do encontro com Bakhtin, um encontro que me afetou e me impulsionou a prosseguir estudando e pesquisando sobre as questões da infância.

Assim, decidi ingressar no mestrado para continuar meu processo de construção e desconstrução de saberes. No ano de 2012 participei da seleção do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, concorrendo a uma vaga na linha 1 – Estudos contemporâneos e práticas educativas, não sendo aprovada na etapa da entrevista. Neste mesmo ano, com algumas mudanças dentro da Secretaria de Educação do município de São João de Meriti, onde atuava na Divisão de Educação Infantil, desde 2010, fui convidada a compor a equipe da Divisão de Orientação Pedagógica. Uma mudança desconfortável, pois agora não estaria somente com os profissionais da Educação Infantil, teria que ampliar as relações com todos os orientadores pedagógicos da rede.

Nesta ocasião, eu já havia tido os primeiros contatos com alguns conceitos bakhtinianos, como aluna especial da disciplina “Bakhtin e os Outros” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no 2º semestre de 2012. O encontro com este autor foi imprescindível na minha maneira de atuar com esse grupo. Não conseguiria desenvolver nenhuma ação se não fosse por meio da alteridade e da dialogia. Entendi que deveria ser na relação da alteridade que eu e o grupo seríamos constituídos, pois à medida que fossemos nos relacionando, seríamos alterados, constantemente. Não vou me alongar nesses conceitos neste momento, pois eles e outros estarão presentes durante todo o estudo. Mas não posso deixar de mencionar o quanto essas leituras me ajudaram a tecer uma nova visão sobre mim e sobre o outro, bem como a estabelecer com o grupo uma relação dialógica.

⁴ Termo utilizado por Bakhtin para caracterizar a importância do outro em nossa existência. “O outro é que me busca para me incompletar, me instabilizar [...] ele me alarga ao me invadir [...] A vida é lugar da incompletude” (MIOTELLO E MOURA, 2013, p. 52).

No ano seguinte, em 2013, participei novamente da seleção para o mestrado do mesmo programa, com um novo projeto, pois nossas experiências nos constituem e nos modificam. Assim, entrelacei ao meu tema de interesse sobre a infância, o tema da coordenação pedagógica, pelo desafio atual que estava vivendo. Apresentei o projeto intitulado: *Agora, acabou a brincadeira! A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a perspectiva dos coordenadores pedagógicos*⁵, e diferente do ano anterior, fui aprovada em todas as etapas, alcançando o primeiro lugar na classificação geral do programa. Destaco esse fato, apenas para registrar que não se deve desistir dos objetivos diante dos obstáculos da vida, das portas ainda não abertas, dos “nãos” que recebemos. É preciso tentar mais uma vez, e tantas outras quantas forem necessárias, pois, “este mundo me é dado do meu lugar no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível” E esta participação no mundo transforma as minhas manifestações: sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos “em um ato meu ativamente responsável” (BAKHTIN 2012, p, 118).

Portanto, a opção em realizar a pesquisa no município de São João de Meriti, além da preocupação com a transição escolar, se deve ao fato da minha responsabilidade sem alibi, pois também imprimo a minha assinatura, como profissional deste município.

O tema da transição foi motivado pela a inquietação provocada, principalmente na fala de alguns educadores de que: *Agora, acabou a brincadeira!* Se referindo às turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, este estudo parte do entendimento de que após a implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei Nº 11.274/2006), com o objetivo de assegurar um tempo maior de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem, novos desafios entraram em cena em relação à inserção da criança de seis anos nessa etapa de ensino. A partir dessa nova configuração, iniciou-se uma preocupação com a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois este período representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças para elas. (BRASIL, 1998, volume 1, p. 84).

⁵ É preciso esclarecer que ao iniciar este estudo, ainda na construção do pré-projeto havia optado por utilizar o termo coordenador pedagógico, uma vez que esta é a denominação mais utilizada nas pesquisas atuais. Mas ao olhar para a história desta função e para a trajetória destes profissionais no município de São João de Meriti, percebi que não tinha o direito de identifica-los como coordenadores ao invés de orientadores pedagógicos, como são constituídos neste município. Compreendi que as diferentes denominações dessa função não seriam apenas uma questão de escolha, pois cada nomenclatura imprime marcas (formas de ingresso na função, carga horária, formação exigida etc.) que são capazes de produzir diferentes significações. Por tanto, durante o estudo, utilizei os termos: *coordenador pedagógico*, quando me referir à função de um modo geral e abrangente, e *orientador pedagógico ou OP*, quando fizer referência aos sujeitos desta pesquisa, ou seja, aos orientadores pedagógicos do município de São João de Meriti.

O enunciado: *Agora, acabou a brincadeira*, também traz os fragmentos da minha memória de mãe ao participar da primeira reunião de pais, quando minhas filhas gêmeas vivenciaram o período de transição. Lembro nitidamente da cena: a professora entrando na sala, cumprimentando a todos e dizendo: - *Agora, acabou a brincadeira! No 1º ano não tem moleza.*

Para Benjamim (1994) a memória se apresenta como a ressignificação das experiências vividas, num cenário ocupado por sujeitos onde se funde o passado e o presente, não como uma espécie de saudosismo, nem tão pouco a repetição de fatos passados. Por isso, ao recordar tal fato temos a possibilidade e o desafio de modificar o presente. Neste sentido, este estudo, poderá possibilitar o reencontro com esse passado perdido para retomá-lo e transformá-lo, pois a temática que me proponho a investigar se entrelaça à minha história e a de tantas outras crianças que vivenciam, neste município, o processo de transição.

Por estar atuando com os orientadores pedagógicos, optei em olhar para a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, a partir do ponto de vista deles. Mas ao elegê-los como sujeitos desta pesquisa, fui tomada por sentimentos contraditórios à medida que buscava compreender o espaço de atuação destes profissionais.

Inicialmente, conduzi o estudo sobre uma concepção de coordenação pedagógica atrelada ao cumprimento das legislações e do controle das ações docentes, mas que foi se modificando, à medida que a pesquisa caminhava, e encontrou um novo rumo, após o exame de qualificação, quando a banca me levou a pensar nesta função a partir do conceito de *entre-lugar* (BHABHA, 1998). O olhar da banca oportunizou um acabamento para este estudo, que passou a significar a coordenação pedagógica como um espaço de mediação, articulação e negociação das práticas escolares.

Nesse sentido, buscamos os fios que entrelaçam as concepções dos coordenadores pedagógicos, a partir das seguintes questões: Como eles compreendem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Quais desafios enfrentam para que haja menos rupturas e mais continuidade entre as etapas? De que maneira poderão contribuir para que as práticas dos professores da Educação Infantil dialoguem com as práticas do 1º ano do Ensino Fundamental?

Os interlocutores trazidos para o diálogo, onde os principais são Bakhtin (2006, 2010 e 2011), Benjamin (1984, 1997 e 2002) e Bhabha (1998), foram fundamentais na maneira como este estudo foi se desenhando e perfazendo seus contornos neste caminho. Assim, lançando mão dessa *liberdade que caça jeito*, o caminho de investigação foi organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, trago os conceitos de *cronotopo* (Bakhtin) e *entre-lugar* (Bhabha) para uma análise da coordenação pedagógica. Através dos cronotopos *do encontro, da estrada e da soleira* busquei olhar para o espaço-tempo desta função e compreender como ela se movimentou a partir do recorte histórico entre a década de 1960 até 1990, produzindo novas configurações. Em seguida, buscando a partir do conceito de entre-lugar, pensar numa outra lógica para esta função, onde fosse possível compreendê-la como um espaço de mediação, articulação e negociação das ações pedagógicas na escola.

No segundo capítulo, apresento o movimento de *travessia* da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pontuando como cada um desses segmentos estão organizados no Brasil e no município onde essa pesquisa se insere. Em seguida, destaco as principais legislações que tratam sobre a transição escolar e apresento o apontamento de três pesquisas (MOTTA, 2013; KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011 e DRUMOND, 2014), que investigaram o processo de transição entre essas etapas, a partir de diferentes aspectos metodológicos.

Apresento no terceiro capítulo, o percurso metodológico na intenção de responder às questões da pesquisa, fundamentados nos estudos de Mikhail Bakhtin, por sua concepção de linguagem baseados na história e na sociologia e pelas contribuições à metodologia das ciências humanas e sociais, de Walter Benjamin por seu conceito de história e ainda por sua concepção de infância na cultura contemporânea e de Homi Bhabha pelo conceito de entre-lugar que possibilitou pensar na transição como um espaço de fronteiras, onde as práticas se deslocam de suas polaridades para um processo de hibridização, para nesse espaço, construir uma nova concepção para a função da coordenação pedagógica. Trago ainda neste capítulo, através dos fios da alteridade e da dialogia, o encontro da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa (orientadores pedagógicos), entrelaçados as vozes dos professores, a partir do processo vivido nas entrevistas coletivas.

Por fim, no quarto capítulo, me proponho a apresentar o outro no texto, como sujeito de valores, que possui vontade própria, que dialoga ativa e criativamente em torno do assunto que no propomos a investigar, a partir das dimensões provocadas nos encontros. Início, apontando uma visão geral de como a transição acontece no município, a partir da perspectiva dos orientadores pedagógicos. Em seguida, a partir dos enunciados de orientadores e professores problematizo algumas práticas (a brincadeira e o currículo) de ambas as etapas. Logo após, coloco em foco as relações de poder e as táticas de resistências na arena escolar que se apresentaram muitas vezes conflituosas. E, finalizando, apresento as possibilidades de diálogo, num espaço compartilhado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Sendo assim, tal qual o poeta que se recusa a rigidez do caminho, procurei circundar as pedras que surgiram do que foi revelado a partir do meu encontro com o outro (sujeitos e textos), na possibilidade de desconstruir os muros que fixam as práticas em cada polaridade e buscar compreensões para olhar a transição como um espaço de fronteiras, onde na hibridização de suas práticas seja possível menos rupturas e mais continuidade entre elas.

CAPÍTULO 1

O CRONOTOPO E O ENTRE-LUGAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história (BENJAMIN, 1997, p. 223).

Conhecer a produção histórica do ser humano, nos ajuda a compreender os caminhos que regem a sociedade atual, bem como os fatos que se sucedem a partir das condições humanas e materiais próprias de cada época. Mas essa compreensão só poderá ser construída no entendimento de que um estudo histórico não se resume apenas na descrição de uma sequência de fatos, mas pela compreensão do processo que engendra as ações que vão se deslocando neste percurso.

Benjamin (1997, p. 223) nos fala da importância da lembrança do passado, não no sentido de preservação, mas um olhar para o passado com os olhos do presente. Fala da ideia do passado como algo inacabado. Assim, ao resgatá-lo se obtém uma compreensão diferente da história, possibilitando que o presente seja revisto e colocado em posição crítica, na perspectiva de nova significação.

Nesta mesma perspectiva, Larrosa (2010, p.135) diz que é um olhar para a história, não como “confirmação e consolidação” do que está posto, mas um olhar que interroga e busca entender como tais ações se movimentam gerando as novas significações. Para este autor, a interpretação do passado só é uma experiência possível, quando o “sujeito da experiência - o historiador ou leitor” é um “sujeito desconforme e inquieto”, que “arrasta consigo sua desconformidade, evitando toda relação de continuação” (2010, p. 136).

Neste sentido, onde os acontecimentos da vida não estão separados dos acontecimentos históricos (BAKHTIN, 1998, p. 50), propomos neste capítulo, olharmos para a trajetória dos coordenadores pedagógicos buscando inspiração no conceito de *cronotopo* de Mikhail Bakhtin (1998), que constrói uma perspectiva filosófica de espaço-tempo aberto e coletivo, que será importante para a compreensão do processo histórico na constituição da função dos profissionais sobre os quais falamos neste trabalho e na sua atuação em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em seguida, a partir do conceito de *entre-lugar* (BHABHA, 1998) desconstruímos uma ideia de coordenação, como função pautada na esfera administrativa que deriva ou representa as políticas governamentais, para pensar neste espaço

como um entre-lugar, onde são articuladas, mediadas e negociadas as ações pedagógicas na escola.

1.1 Um ensaio de cronotopos: *do encontro, da estrada e da soleira*

O conceito de cronotopo é complexo. Ainda assim, trago-o para o texto em forma de um ensaio de reflexão, como alguém que começa a estudar um instrumento musical e ao aprender as primeiras notas, já se arrisca a tocar uma simples melodia.

O termo cronotopo é uma composição das palavras gregas *chronos*: tempo e *topos*: lugar. Este conceito, Bakhtin tomou emprestado da matemática e da teoria da relatividade de Einstein, para utilizar na literatura, mais especificamente no Romance. O termo refere-se à “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (BAKHTIN, 2011, p. 211).

O conceito de cronotopo expressa a indissolubilidade na relação tempo-espço, onde o tempo é considerado um elemento privilegiado, articulado no espaço e culturalmente construído.

A representação do tempo une-se à do espaço como uma metáfora que se faz real: o tempo se faz visível e o espaço responde a esta visibilidade dos movimentos do tempo e do enredo. Os significados tomam a forma de um signo audível e visível (BAKHTIN, 2011, p. 258).

Segundo Amorim (2012), o cronotopo é utilizado por Bakhtin para conhecer, em cada época da história do romance, de que maneira a questão do tempo é tratada ou qual a ideia de tempo que prevalece. “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem, e assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (p. 102). O movimento cronotópico acompanha as mudanças, incorporações e reavaliações conceituais que fazem parte da constante transformação da subjetividade e dos movimentos sociais. A autora sinaliza que, a partir da análise dos discursos e da cultura, à medida que se consegue identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, será possível compreender a visão de homem que se faz presente.

Bakhtin, em *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (1998), apresenta o cronotopo como uma categoria de análise estética. O autor chama a atenção para o fato de existirem na literatura fenômenos de tempo profundamente variados, dificultando o processo histórico-literário. Mas propõe uma tentativa de demonstrar esse processo com base no desenvolvimento das diferentes variedades de gênero do romance europeu.

Nesta obra, Bakhtin descreve os acontecimentos principais de cada romance, determinando a imagem do indivíduo na literatura, que para ele, é sempre uma imagem cronotópica.

Nosso foco, não será apresentar as obras desses romances, mas as análises de alguns cronotopos que o autor identificou, a partir dos tipos de romances. Vamos nos deter, especificamente nos cronotopos do encontro, da estrada e da soleira.

a - *Cronotopo do encontro*: predomina a nuance do tempo e se distingue por atribuir um forte grau de intensidade ao valor emocional. Nesse tipo de romance grego o ponto de partida do desenrolar do enredo é o primeiro encontro entre o herói e a heroína e a grande paixão entre eles; e o ponto de chegada é a feliz união com o matrimônio. Apesar dos polos das ações (1ª encontro e casamento) serem os acontecimentos essenciais na vida dos heróis, o romance não é construído sobre eles, mas na ação que se realiza entre eles. Nos encontros, há despedidas, perdas, obtenções, buscas, descobertas, reconhecimentos, não reconhecimentos etc. (BAKHTIN, 1998, p. 221).

No cronotopo do encontro, a definição temporal é inseparável da espacial. A unidade indissolúvel das definições temporais e espaciais dá a este cronotopo caráter elementar, preciso e formal, embora seja um caráter abstrato. Nas diversas obras, o motivo do encontro recebe matizes variados e concretos, também emocionais e de valor, pois o encontro poderá ser desejado ou não, alegre ou triste, assustador e ambivalente. Dependendo do contexto, Bakhtin (1998, p. 221), informa que o encontro receberá expressões verbais variadas. “Com muita frequência o cronotopo do encontro exerce, em literatura, funções composicionais: serve de nó, às vezes, ponto culminante ou mesmo desfecho (fíndo) do enredo”.

O motivo do encontro tem ligação com o *cronotopo da estrada*, há vários tipos de encontro pelo caminho. Bakhtin sinaliza que o cronotopo real do encontro tem continuamente lugar nas organizações da vida social e nacional. Os encontros são muito importantes na vida de um Estado,

(...) os encontros diplomáticos, sempre regulamentados com rigor, onde o tempo, o lugar e a composição dos que se encontram são estabelecidos segundo o grau da pessoa que é encontrada. Enfim, é concebível por todos a importância dos encontros (que às vezes de terminam diretamente todo o destino de um indivíduo) na vida e na rotina cotidiana de cada pessoa” (1998, p. 222-223).

b – *Cronotopo da estrada*: liga-se ao do encontro, mas possui menor valor emocional. É na estrada que ocorre a maioria dos romances. “Ela é o lugar preferido dos encontros casuais” (p. 348). Bakhtin anuncia que é na “grande estrada” que se cruzam num único ponto espacial e

temporal os caminhos “espaços-temporais” dos sujeitos representantes de todas as classes, faixa etária, etnias, religiões etc. Na estrada podem se encontrar, por acaso, pessoas geralmente, separadas pela hierarquia social e pelo espaço.

Parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele (formando os caminhos); daí a tão rica metaforização do caminho-estrada: “o caminho da vida”, “ingressar numa nova estrada”, “o caminho histórico” e etc.; a metaforização do caminho é variada e muito planejada, mas o sustentáculo principal é o transcurso do tempo (p. 349).

Nas obras de “romances de aventura e costumes”, os heróis de cavalaria da Idade Média⁶ saem para estrada, e em torno dela se desenrolam ou se concentram todos os acontecimentos do romance. Aqui o tempo se divide em uma sequência de fragmentos-aventuras, no interior dos quais se organiza de forma abstrata e técnica. Bakhtin dá o exemplo do romance de Partzival⁷, onde o caminho-estrada real do herói transforma-se numa metáfora de estrada, o caminho da vida, da alma, que se aproxima e se distancia de Deus, de acordo com os erros, os percalços do herói e os acontecimentos que o encontram na estrada real (p. 350).

Enquanto o herói dos romances gregos deseja estabelecer a norma, unindo os nós desfeitos pelo curso normal da vida, saindo do “jogo do acaso” e retornado à vida cotidiana, o herói do romance de cavalaria, é um aventureiro desinteressado. Ele vive as aventuras como se fosse um elemento natural em sua vida, “para ele o mundo existe apenas sob o signo do maravilhoso “de repente”, essa é a condição normal do mundo” (BAKHTIN, 1998, p. 268).

Em todo tempo de aventuras, tem lugar a intervenção do acaso, do destino, dos deuses, etc. Pois esse mesmo tempo surge nos pontos de ruptura, no hiato das séries temporais normais, reais, legítimas e lá, onde a norma (qualquer que seja ela) é de repente destruída e os acontecimentos recebem um rumo inesperado e imprevisível (p. 267).

Utilizando a figura de Dom Quixote no limiar dos séculos XVI e XVII, Bakhtin (1998), analisa que o mesmo vai para a estrada para encontrar nela toda a Espanha, e destaca que essa estrada é profundamente “intensificada pelo transcurso do tempo histórico, pelas marcas e pelos sinais da sua marcha, pelos indícios da época” (p. 349).

Outro exemplo interessante trazido por Bakhtin, como local de interseção dos caminhos, é a figura do castelo⁸, que está repleto de tempo do passado histórico. O castelo é o lugar onde estão as marcas dos séculos e das gerações estão situadas sobre várias partes do edifício, nas características do mobiliário, nos armamentos, nas fotos dos ancestrais, nos pertences das

⁶ Alguns exemplos de heróis da cavalaria: Lancelot, Parzival e Tristão.

⁷ Romance de Wolfram von Eschenbach (p. 350).

⁸ Na Inglaterra do fim do século XVII, formou-se e fortaleceu-se o chamado romance “gótico” ou “negro”, trazendo o “castelo” como um novo território para a realização dos acontecimentos romancescos. (p. 350).

famílias, “nas relações humanas específicas da sucessão dinástica, da transmissão dos direitos hereditários” (p. 351).

No castelo, ocorre a fusão orgânica do ambiente dos aspectos-indícios espaciais e temporais, e a intensidade histórica desse cronotopo determina a sua produtividade representativa nas diferentes etapas da evolução do romance histórico (p. 351).

O castelo é o lugar do ponto de interseção das séries espaciais e temporais do romance. Nele ocorrem os encontros (diferente do encontro ocasional na “estrada”), a criação e o desfecho das intrigas, as ideias, as paixões dos heróis, enfim, os diálogos que possuem um significado relevante no romance. Neste espaço é que as reputações políticas, comerciais, sociais e literárias são criadas e destruídas, as carreiras iniciam e fracassam. No castelo estão em jogo vários destinos, reunidos num único lugar e num mesmo tempo. Para Bakhtin, o mais relevante no castelo é a possibilidade de entrelaçamento do que é histórico, social e público com o que é particular e até individualmente privado (p. 352).

c - Cronotopo da soleira: é o cronotopo da crise e da mudança de vida. Está impregnado de intensidade, com forte valor emocional. Pode se associar ao tema do encontro, embora seja mais completo que este. O cronotopo da soleira (limiar) é sempre metafórico e simbólico, está ligado ao momento da mudança, da crise, da decisão que modifica a existência ou mesmo da indecisão, do medo que se tem de ultrapassar o liminar (as fronteiras).

O romance em crise apresenta apenas um ou dois momentos que decidirão a vida humana e também o caráter do homem. No *Asno e Ouro* de Apuleio⁹, Lúcio o personagem principal é apresentado em três imagens: Lúcio antes da transformação em asno, Lúcio asno e Lúcio purificado e regenerado. Aqui os segredos da vida privada revelam a natureza do homem. Da metamorfose em asno mantém-se justamente a posição específica do herói como um “terceiro” em relação à vida cotidiana privada, o que lhe permite ouvir e escutar as ocultas. O estado de asno é para Lúcio vantajoso, em sua presença todos se revelam totalmente. Mas essa é uma vida particular e privada. Em vários romances outros personagens também assumem a característica de Lúcio-Asno (o servidor, o criado, as prostitutas a cortesã), ocupam uma posição propícia para espiar a vida privada, seus segredos mais íntimos. Mas mesmo na diversidade social do mundo privado, encontram-se os traços fugazes do tempo histórico.

⁹ O romance de Apuleio é uma coleção de novelas, coligadas sob a forma de extensa narração do tipo Satiricon de Petronio, onde são narradas as façanhas de um certo Lúcio, transformado por magia em burro e finalmente levado à primitiva semelhança humana, meses depois (APULEIO – O Asno de Ouro. Introdução, tradução e notas de RUTH GUIMARÃES. São Paulo, Editora Cultrix, 1963).

Bakhtin analisa no texto literário, a natureza da metamorfose a que o herói é submetido, onde o tempo é visto como a dimensão do movimento, da transformação.

Com base na metamorfose é criado o tipo de representação de toda a vida humana em seus momentos essenciais de ruptura e de crise: como um homem se transforma em outro. São dadas imagens radicalmente diferentes de um único homem, nele reunidas conforme as diferentes épocas, as diferentes etapas de sua existência. Não há aqui um “devir” em sentido estrito, mas sim crise e transformação (1988, p. 237).

Bakhtin se refere às obras de Dostoiévski para exemplificar que:

(...) o liminar e os cronotopo da escada, da ante-sala, do corredor, que lhes são contínuos, e também os cronotopo da rua e da praça, que lhes seguem, são os principais lugares da ação nas suas obras, são os lugares onde se realizam os acontecimentos das crises, quedas, das ressurreições, dos renascimentos, das clarividências, das decisões que determinam toda uma vida (p. 353).

Neste cronotopo o tempo é, em síntese, um momento que parece não ter duração, saindo do curso normal do tempo biográfico. Esses momentos estão enredados nos grandes cronotopos, que englobam tudo, do tempo dos mistérios e do carnaval¹⁰.

Nas imagens da literatura (realismo grotesco) de François Rabelais, Bakhtin recupera uma visão carnavalesca do mundo que contraria o princípio monológico da manifestação de uma única voz ou de uma única maneira de ver o mundo. O carnaval era uma festa dialógica, havia lugar para uma multiplicidade de vozes, que permitia abolir, mesmo que temporariamente, os dogmatismos e diluir as hierarquias, para que se estabelecessem novos modos de relação humana (SILVEIRA e AXT, 2015).

Portanto, para Bakhtin o significado dos cronotopos é temático, neles que os nós do enredo são feitos e desfeitos, os acontecimentos ganham corpo. “Pode-se relatar, informar o fato, além disso, pode-se dar indicações precisas sobre o lugar e o tempo de sua realização”. Através da condensação e concretização espaciais dos índices do tempo (tempo da vida humana, tempo histórico, em regiões definidas do espaço) o cronotopo fornece um “terreno substancial à imagem-demonstração dos acontecimentos” (1998, p. 354-354). Neste sentido, o cronotopo trata de uma produção da história. “Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem”. Liga-se aos gêneros e o seu trajeto, visto como formas coletivas específicas, que finalizam temporalidades específicas e,

¹⁰ A cultura cômica popular, na Europa dos séculos 15 e 16, opunha-se ao tom sério e religioso e se manifestava em formas de ritos, espetáculos, obras cômicas verbais e diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro. As festas carnavalescas populares, em praça pública, eram a forma fundamental de manifestação da cultura popular, que se convertiam numa espécie de segunda vida do povo vivida durante período determinados, oferecendo uma visão diferenciada do mundo, em condição de simultaneidade com o mundo oficial, mas que destruía simbolicamente os dogmatismos e o autoritarismo (SILVEIRA. P.D. e AXT. M. Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o cronotopo e a infância. Bakhtiniana, São Paulo, 10 (1): 176-192, Jan./Abril, 2015).

em consequência, visões específicas do homem. Bakhtin revela que a visão do homem como “sujeito individual e privado corresponde um tempo individualizado e desdobrado em múltiplas esferas: o tempo de cada um dos sujeitos, em função de suas múltiplas vivências”. Em contrapartida, a visão do homem como sujeito público, definido completamente pelo âmbito social reflete num tempo coletivo e único. Um tempo partilhado por todos em espaços coletivos de atividades (AMORIM, 2012, 105).

Bakhtin (1998) analisa os grandes cronotopos, fundamentais, que englobam tudo. Mas informa que cada um destes pode incluir em si uma infinidade de outros pequenos cronotopos.

Os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confronta-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas. (...) O seu caráter geral é dialógico (na concepção ampla do termo). Mas esse diálogo não pode penetrar no mundo representado, embora não esteja fora da obra no seu todo. Esse diálogo ingressa no mundo do autor, do interprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores. E esses mundos também são cronotópicos” (p. 355-356).

Essa ideia de mundo cronotópico, tanto do autor, do intérprete, como dos ouvintes e leitores, talvez seja o melhor argumento que fundamenta a razão de trazer o conceito neste estudo.

Bakhtin aponta que os cronotopos do autor e do ouvinte-leitor, se revelam no material exterior da obra, mas ele (material da obra), não é inerte, pelo contrário, é falante e significativo. Não podemos ver e nem tocar neste material, mas podemos ouvir a sua voz “mesmo numa leitura silenciosa e de si para si” (p. 356). O autor nos diz que o texto que nos é dado, ocupa um lugar determinado no espaço (localização), porém as informações que se têm dele fluem no espaço. E ao partirmos de qualquer texto, chegaremos sempre à voz humana,

(...) pois o texto está sempre consolidado sobre um material morto qualquer: nos estágios primeiros do desenvolvimento da literatura, sobre os sons físicos, no estágio da escrita, sobre os manuscritos (pedra, tijolo, couro, papiro, papel); posteriormente, o manuscrito pode receber a forma de um livro (livro-pergaminho ou livro-códex). Mas qualquer que seja a forma dos manuscritos e dos livros, eles se encontram já nos limites entre a natureza morta e a cultura; se nós os abordamos como portadores do texto, eles entrarão no campo da cultura (...) (p. 356).

Então, no tempo-espaço real onde ecoa a obra (o manuscrito ou livro), encontra-se também o “homem real que criou a língua falada, que ouve e lê o texto” (p. 357). Para Bakhtin, esses “seres reais” (autores e ouvintes-leitores) podem e, frequentemente se encontram, em tempos-espaços diferentes, separados até por séculos e por distâncias espaciais. No entanto, “se encontram da mesma forma num mundo singular, real, inacabado e histórico que é separado pela fronteira rigorosa e intransponível do mundo representado no texto”. E apesar da presença

da fronteira, que separa esses mundos (mundo real representado e o mundo representado na obra), eles estão “indissolúvelmente ligados um ao outro e se encontram em constante interação: entre eles ocorre uma constante troca (...)”. A obra e o mundo nela representado adentram no mundo real e enriquece-o. E mundo real adentra na obra e no mundo representado, no processo da sua criação quanto no processo subsequente da vida, promovendo renovação constante da obra numa “percepção criativa dos ouvintes-leitores”, onde esse “processo de troca é sem dúvida cronotópico” (p. 357).

Assim, se o cronotopo de um texto é indissociável da concepção de homem e de mundo que nele está inserido, trazer tal compreensão nos permitirá olhar para a trajetória dos coordenadores pedagógicos e perceber no espaço-tempo das transformações educacionais no Brasil, como a sua função foi se modificando e ganhando novos contornos dentro da escola. Como ouvintes-leitores de um mundo cronotópico, olharemos para os textos, buscando perceber como o indivíduo transformado pelo tempo, transforma o espaço, num movimento dialógico que se articula com o espaço do outro, num constante movimento de tensão e abertura de discursos e de práticas.

1.2 A coordenação pedagógica no Brasil: um recorte histórico

No Brasil, de acordo com Saviani (2010) e Placco, Souza e Almeida (2012), a origem da função do coordenador pedagógico remonta ao tempo da educação jesuíta, através do *Ratio Studiorum*¹¹. Nesse documento, já se fazia presente a ideia de supervisão, como uma espécie de vigia da boa conduta e das regras da educação. A pedagogia jesuíta se caracterizava pela ordem, organização e rigidez, logo a função de uma pessoa para supervisionar os trabalhos era relevante, pois envolvia os aspectos políticos e administrativos da proposta educativa.

Embora, o debate da origem desta função no Brasil date do século XVI, e diversos autores (SAVIANI, 2010; FRANCO, 2006; CUSINATO, 2007; OLIVEIRA, 2009; PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2012) registrem este percurso histórico desde o século citado até o período de seus estudos, optei em fazer um recorte, a partir da década de sessenta do século XX, para apresentar alguns apontamentos que marcaram o surgimento da função dos coordenadores pedagógicos no país, uma vez que não é este o foco principal da pesquisa. Este recorte foi motivado por dois aspectos: o primeiro é devido à vasta gama de fatos históricos que

¹¹ O *Ratio Studiorum* era uma espécie de código de ensino ou estatuto pedagógico composto de um conjunto de regras (467), que envolvia desde a organização escolar e orientações pedagógicas até a observância estrita da doutrina católica, publicado em 1599.

permeiam a construção desta função, que embora muito significativos para a compreensão de como estes profissionais foram se constituindo, tornaria o estudo muito extenso e o afastaria de seus objetivos, e o segundo, pelo fato de que neste período (década de 1960), surgiram as primeiras necessidades da presença de um especialista na escola para atuar junto aos professores orientando a prática docente (OLIVEIRA, 2009, p.24).

Essa necessidade foi motivada por diversas mudanças ocorridas no final da década de 1950 e início de 1960. Este período corresponde à mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília, ocorrida no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), onde, com base num modelo nacional desenvolvimentista¹², o país investiu no desenvolvimento industrial, tendo como meta: “crescer 50 anos em apenas 5” (SALVADOR, 1999, p. 34). Tais mudanças destacavam os desajustes entre a lei e a realidade, entre a expectativa da sociedade e a resposta das instituições.

Para Saviani (2010), historicamente, a escola responde aos interesses da sociedade na qual está inserida, bem como sua organização e funcionamento. Nesta mesma perspectiva, Canário (2008, p. 75), fala da “explosão escolar” que marcou o período dos anos 1960, onde o sistema escolar foi organizado “com as características típicas da produção em grande escala, de um modelo industrial”. Essa explosão, segundo o autor, correspondia ao crescimento dos sistemas educativos como fator econômico principal.

Saviani (2010, p. 336), considera a década de 1960 como uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora¹³. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, passou a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas com o objetivo de executar as políticas educacionais desejadas pelos Sistemas de Ensino (ROLLA, 2006, p. 19).

A partir de 1964, a articulação entre empresários e militares conduziu ao golpe civil-militar, desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964 (SAVIANI, 2010, p. 364). Com a mudança política, reformas foram implantadas na educação do Brasil para ajustar a educação aos interesses autoritários convenientes à ditadura militar. Entre elas, a

¹² Uma política econômica, iniciada na gestão de Getúlio Vargas (1951-1954) que se estende até João Goulart (1961-1964) que combinava o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização (FAUSTO, 1995, p. 427).

¹³ Contrapondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2010).

reformulação do curso de Pedagogia através do parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação que criou habilitações centradas no aspecto técnico como as funções de administração, inspeção, supervisão e orientação. Para Saviani, este parecer contribuiu para profissionalizar a função do coordenador pedagógico, denominado de supervisor educacional, dando a ele características que o distinguiu das demais funções. No entanto, para Silva (1999, p. 45), ao reformular a estrutura curricular do curso, criando habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, “fragmentou a formação do pedagogo”.

O período da ditadura militar foi considerado um regime centralizado e coercivo, pois a política de desenvolvimento econômico dependia do capital estrangeiro (OLIVEIRA, 2009, p. 26-27). O desenvolvimento do país foi concebido não só através da concentração de renda, mas também na contenção dos movimentos populares com forte repressão. No campo da educação, a ideologia liberal¹⁴ buscava o progresso do Brasil, tendo como objetivo: a imprescindibilidade de um mínimo de cultura para todos, que deveria ser proporcionada através do combate ao analfabetismo, da reforma universitária, do aumento das redes escolares e ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de duração.

A década de 1970 foi marcada pela pedagogia tecnicista¹⁵, convertida em pedagogia oficial (SAVIANI, 2010, p. 365). Com a aprovação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país. Assim, a pedagogia tecnicista esteve na mira das tendências críticas, mas permaneceu adentrando pelos anos de 1980 como referência da política educacional.

A pedagogia tecnicista, segundo Saviani (p. 382), buscou planejar a educação de forma que fosse adotada uma organização racional que minimizasse as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua eficiência. Tal fato resultou na proliferação de propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensino etc. Foi nesse período que, de acordo com Saviani, houve o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções.

Segundo Oliveira (2009, p.28) a partir da Lei 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), o principal papel dos especialistas da educação era controlar as novas

¹⁴ Tomamos a ideologia liberal a partir das ideias de Anísio Teixeira que propõem a necessidade da conversão da liberdade do indivíduo em direito de cada indivíduo participar de forma autônoma do jogo social, tendo como condição para essa participação o direito à educação (TEIXEIRA, 1977, p. 214).

¹⁵ Pedagogia baseada na neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, que advoga a reordenação do trabalho educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2010, p. 381).

técnicas. Essa lei trouxe mudanças significativas como: a descentralização do ensino e a flexibilidade dos currículos, que visava à formação profissional num país carente de técnicos.

Segundo Medina (1995), a Lei 5.692/71, em seu capítulo V, artigo 33, reforça a responsabilidade do supervisor em relação à prática pedagógica exercida na escola:

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (p. 40).

Assim, tanto o Parecer 252/69 como a Lei nº 5.692/71 não especificaram quais as atribuições ou mesmo o local ideal de atuação do supervisor, se atuaria a nível de órgãos centrais ou de unidade escolar (RIBEIRO, 1990, p.14).

Pires (2005, p.66), aponta que a Lei 5.692/71 privilegiou o enfoque quantitativo do ensino sobre os qualitativos. Assim, com as atribuições de supervisionar, fiscalizar e administrar, esse profissional ficou encarregado mais de atividades técnico-administrativas do que pedagógicas. A ênfase das técnicas sobre os conteúdos, dos procedimentos sobre os objetivos e das finalidades sobre o processo formativo, segundo o autor, contribuiu para a hierarquia do poder exercido dentro da escola, onde o supervisor se encontrava num patamar mais elevado que o dos professores, fazendo com que as relações fossem quase sempre pautadas no controle das ações docentes.

Em 1974, o Ministério da Educação e Cultura, empenhou-se na criação dos sistemas de supervisão, elaborando e divulgando um documento, intitulado “Supervisão do Ensino, Tentativas de Modelo e Análise de Custos”, com indicações e sugestões de procedimentos para serem introduzidos nos sistemas de ensino estaduais, de forma generalizada. Este documento fazia referência a certa confusão que havia entre a função do inspetor e do supervisor e informava que alguns quadros profissionais apontavam, orientador pedagógico e coordenador pedagógico, que compartilhavam com supervisores e inspetores funções de supervisão no mesmo sistema educacional

O Estado de São Paulo, no ano de 1975, denominou a função de supervisor escolar e definiu as atribuições desse profissional, com a criação Decreto nº 5.586/75, artigo 7º (SILVA JUNIOR, 1984, p. 34-35):

II- Zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular; (...) IV- Elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações; (...) X- Cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar emanadas das autoridades superiores; (...) XI- Apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção.

Dois anos mais tarde, o estado do Rio de Janeiro, através da Portaria nº 06 de 1977 da Secretaria de Educação, também definiu as atribuições deste profissional, que na época, ganhou a nomenclatura de orientador pedagógico (RANGEL, 1988, p. 14, apud ROLLA, 2006, p.20):

Planejamento, acompanhamento, avaliação e controle: 1.1- Planejar a dinâmica da orientação pedagógica em consonância com os objetivos da unidade de ensino; (...) 1.4- Acompanhar o desenvolvimento do currículo, em entrosamento direto com a Direção do estabelecimento e a equipe de orientação educacional; 1.5 Avaliar, continuamente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à realimentação do sistema; (...) 1.8- Elaborar, implementar ou opinar sobre projetos de caráter técnico pedagógico.

Os documentos, além de revelarem que nunca houve uma única palavra para denominar a profissão, também deixam transparecer a ação tradicional, conservadora atribuída ao supervisor ao longo de tempo, inspirada nas ações do inspetor escolar, cuja ênfase estava pautada no controle, na execução e no fazer cumprir (ROLLA, 2006, p. 21). Após a Lei 5692/71, a maioria dos estados estabeleceu funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, embora apresentassem diferentes nomenclaturas para esse profissional que passou a ter um espaço reconhecido de trabalho: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico e professor coordenador (ALMEIDA; PLACCO & SOUZA, 2011, p. 239).

As transformações políticas da década de 1980 desencadearam mudanças no Brasil, que vivia um cenário complexo de transição: de um governo autoritário (ditadura militar) para um processo de liberdade política e cultural. Nesse período, conforme Libâneo (2004), a escola passou a sentir de forma mais intensa as mudanças que ocorriam na sociedade, como a abertura política, o início das lutas contra o analfabetismo no Brasil e os reflexos da globalização. Foi uma década marcada por muitas transformações, onde, cada vez mais, se exigia da escola uma postura crítica e mais especializações. Segundo o autor, a escola estava sendo requisitada a repensar a sua função social, o papel de seus profissionais, bem como a sua prática e o fazer pedagógico.

Saviani (2010, p. 407), afirma que esta década (1980) foi marcada por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, a qual possibilitou a circulação das ideias pedagógicas, que o autor designa como as pedagogias contra- hegemônicas¹⁶.

¹⁶Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica. Ver estudo completo em SAVIANI, D. *As histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas São Paulo, SP: Autores Associados, 2010.

Com movimento de redemocratização e o fim do regime militar (1964-1985), o debate em torno da educação passou a defender a necessidade da participação crítica dos profissionais na organização da escola. O Brasil já desde 1983 já vinha se organizando em torno de um dos maiores movimentos de massa da história do país, as “Diretas já”. Este processo de transição também estava articulado à escolha do presidente pelo voto direto e à aprovação da Constituição Federal de 1988, que possibilitou um novo tempo político para o País. Neste período, as bandeiras dos educadores concentraram-se na expansão da educação para todos, na busca por uma gestão escolar democrática e participativa.

No final dos anos 1980, para designar a ação da função supervisora nas escolas, utilizavam-se ainda diferentes nomenclaturas: *coordenador*, *coordenador pedagógico*, *coordenador de aluno*, *coordenador de área ou disciplina*. Horta (2007 apud Oliveira 2009, p.32), aponta que o cargo de coordenador pedagógico surgiu pela primeira vez na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo no ano de 1985, por meio do Regimento Comum das Escolas Municipais.

A década de 1990, segundo Saviani (2010, p. 426) foi marcada por temas como “Estado e educação” e “Trabalho e educação. Neste período voltam a se fortalecer as ideias oriundas da pedagogia escolanovista¹⁷.

Em meio a todos esses debates de concepções educacionais, no ano de 1998, a rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, criou o cargo de coordenador pedagógico por meio da reestruturação dos cargos de profissionais que exerciam funções administrativas na escola, através da Lei Municipal 2.619/98 (RIO DE JANEIRO, 1998a, p. 4-5). Segundo Oliveira (2009), esse profissional tornou-se responsável pela organização da gestão pedagógica da escola. Para ocupar o cargo precisava ter experiência docente de cinco anos, ser indicado pelo diretor da escola e ter aprovação da Coordenadoria Regional da Educação – CRE. A criação do cargo possibilitou uma nova estrutura administrativa, pois a escola ganhou mais um membro na equipe pedagógica. No ato da criação desta nova função, foram definidas pela mesma lei as suas atribuições específicas que, em geral, deveria assessorar o diretor na coordenação de elaboração do planejamento, bem como atuar na execução e avaliação curricular e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes

¹⁷ Acredita na educação como único meio eficaz de alcançar a democracia, uma educação que respeite as características individuais de cada cidadão, inserindo-o no seu grupo social como ser único, mas parte integrante e participativa de um todo a ser construído. A pedagógica escolanovista foi difundida pelas ideias de Dewey, tendo como um dos principais representantes no Brasil Anísio Teixeira nas décadas de 1930 a 1960 (CUNHA, M. V. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995).

emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola (OLIVEIRA, 2009, p.34).

Para Saviani (2010, p. 439), a trajetória percorrida pela educação ao longo dos anos de 1990 foi marcada pelo neotecnicismo, onde o “controle decisivo desloca-se do processo para o resultado”. A busca da eficiência da produtividade é garantida pela avaliação dos resultados. Para o autor, o neotecnicismo pedagógico, enquanto forma de organização da escola, se faz presente no âmbito da organização e funcionamento das escolas por meio da introdução no ambiente escolar, do método de gerenciamento produtivo-industrial denominado “Qualidade Total”. Segundo Saviani, nesta concepção, os alunos são considerados produtos que as escolas fornecem a seus clientes e, para que esses produtos, no caso os alunos, “[...] se revistam de alta qualidade, lança-se mão do método da qualidade total, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações [...]” (p.440). Um exemplo disso são as avaliações externas (SAEB, ANEB E ARESC)¹⁸, cuja finalidade é verificar em que medida o sistema está produzindo os resultados que dele se espera, sob a lógica da competitividade, da concorrência, da hierarquia.

Neste recorte histórico, verifica-se que, em cada década, surgem novas propostas, novos discursos, que exigem novas posturas dos profissionais no âmbito educacional. Cada período histórico (década, ano), as legislações, os textos dos pesquisadores podem ser tomados como vários cronotopos, pois cada um traz os acontecimentos no espaço-tempo da função dos coordenadores pedagógicos.

1.3 Uma análise cronotópica da coordenação pedagógica

A partir do todo apresentado (desde a década de 1960 a 1990), é possível perceber como a concepção de cada tempo/período revela diferentes concepções do sujeito (coordenador pedagógico). Como cada acontecimento neste espaço-tempo é importante para essa compreensão. Por isso, Bakhtin através do cronotopo nos ajuda a olhar para cada nova temporalidade, considerando as várias histórias (oficiais, coletivas, privadas etc.) que se contam ou se escrevem do espaço coletivo.

A cada nova legislação, surge também novos aspectos para a função do coordenador. No cronotopo *do encontro e do caminho*, Bakhtin fala da “grande estrada”, o local onde se cruzam num único ponto espacial e temporal os caminhos de diferentes pessoas. Tal ideia nos

¹⁸ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica; ARESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

remete ao encontro dos sujeitos desta pesquisa com os textos legais que surgem pelo caminho. Encontros estes, que se revelam de muitas maneiras, que dependendo do tema do encontro, podem ser satisfatórios, esclarecedores assustadores, confusos etc.

Muitos que contam a história da função dos coordenadores sinalizam que a Lei 5.692/71, contribuiu para que este profissional ficasse mais encarregado das atividades técnico-administrativas do que das atividades pedagógicas. Mas será que o encontro de um texto legal com um sujeito singular é capaz de mudar toda uma realidade dentro da escola? Anísio Teixeira, em seu texto: *Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*¹⁹, aponta para o fato de que há uma distância entre o que está escrito no texto legal e o seu valor real. Teixeira (1962) destaca a importância de percebermos quem nem sempre as leis dão conta de modificar toda uma realidade. Um exemplo disso tem sido as próprias legislações que tratam do tema desta pesquisa, onde a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental está proclamada em diferentes documentos legais, mas no campo, onde este estudo se insere, tem revelado uma realidade bem diferente, como trataremos mais adiante.

No romance, os encontros pelo caminho, são geralmente casuais. Na trajetória desses profissionais os encontros são revelados a partir dos interesses da sociedade na qual a escola está inserida. Os arranjos políticos, o sistema de governo (ora civil, ora milita), os interesses econômicos, tudo isso vai sendo desvelado no caminho, e assim, como no romance, tem um grande valor emocional, pois as decisões coletivas alteram a comunidade escolar e também a vida particular de cada indivíduo.

Nos encontros do romance da cavalaria, o herói é considerado um aventureiro, pois não há continuidade no seu caminho, ele é movido pelo “de repente”, sua trajetória é feita por várias histórias fragmentadas. Tal como na educação, onde “de repente” surge uma nova tendência pedagógica, uma nova metodologia, uma nova diretriz, e o coordenador precisa se fazer um aventureiro para dar conta destas novas demandas que geralmente fragmentam o trabalho que estava sendo realizado.

Os encontros também, não tão casuais como no caminho, acontecem em locais específicos e com profissionais selecionados: pesquisadores, especialistas, professores, alunos, pais etc. No romance da cavalaria os encontros se cruzam no castelo, já na educação, na escola. Se o castelo (espaço) remete a ideia de passado, depositada nos objetos que marcam o tempo, a escola também remete a um passado através da forma como sua estrutura está organizada. Mesmo no presente, a escola está ligada ao passado, pois conserva objetos que ultrapassam gerações

¹⁹ TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79.

(quadro de giz, carteiras enfileiradas, grades curriculares e tantos outros). A escola pode ser considerada como um grande cronotopo, de onde emergem vários outros cronotopos (sala de aula, pátio, refeitório, sala de professores etc), locais onde vários encontros acontecem e com diferentes pessoas.

No castelo, estes encontros criam “os nós das intrigas” e frequentemente os desfechos, através dos diálogos travados que revelam ideias e paixões dos heróis. No nosso castelo (escola), germinam os mais variados temas que se tornam conteúdos de muitos encontros, onde pessoas de variadas posições dialogam e debatem suas ideias, que podem se concretizar e também fracassar.

Na escola, estão em jogo vários destinos em um só lugar e num mesmo tempo, o que possibilita o entrelaçamento histórico, social e público com o que é individual e privado. Neste local, encontram-se os sujeitos desta pesquisa, que no espaço-tempo onde estão inseridos, vão interpretando e dando conta de sua maneira singular, fazer cumprir as legislações e as demandas que se apresentam a cada nova temporalidade.

Encontramos na literatura diversas referências que tratam das atribuições dos coordenadores pedagógicos: Placco, Almeida e Souza (2011, 2012), Libâneo (2003), Pires (2005), Oliveira (2009), Vasconcellos (2007) entre outros. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), tais atribuições envolvem desde liderança do projeto político pedagógico (onde são responsáveis por organizar os estudos e conduzir as discussões com os demais profissionais da escola para elaboração deste documento, bem como ser o articulador para que a mesma seja cumprida) até funções administrativas de assessoramento da direção, mas as que se destacam são as atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como:

Avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselho de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p.761).

Algumas pesquisas também tratam das atribuições dessa função. Um estudo realizado pela fundação Victor Civita²⁰ (2010-2011) sobre os coordenadores pedagógicos no Brasil, diz

²⁰ Pesquisa realizada em parceria com a Fundação Carlos Chagas e o IBOPE Inteligência. O estudo foi conduzido em duas fases (1ª quantitativa e 1ª qualitativa) em 13 capitais brasileiras, ouviu cerca de 400 profissionais e contou com a coordenação geral da professora Dra. Vera Placco da PUC-SP.

que existe uma crise de identidade²¹ entre esses profissionais, justamente por não conseguirem dar conta das suas atribuições, devido a grande demanda e urgência de diferentes atividades do cotidiano escolar.

Outro estudo, mais recente, sob o tema: O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico (MIZIZARA, RIBEIRO e BEZERRA, 2014) aponta algumas causas da razão dos coordenadores não conseguirem nortear o sentido pedagógico de suas ações, o que os faz desvalorizarem seu papel ao não conseguirem cumprir suas atribuições de forma reflexiva e, acima de tudo, por não traçarem um projeto de trabalho que leve em conta as peculiaridades da escola onde atuam. Esta pesquisa fez um levantamento de 196 trabalhos produzidos entre os anos de 2000 a 2012, referentes ao coordenador pedagógico e selecionou 38 trabalhos, sendo 4 teses e 34 dissertações. Nela, os pesquisadores pontuam que os autores dos trabalhos consultados reconhecem em seus estudos a importância do papel do coordenador pedagógico para mediar os aspectos político-pedagógicos, principalmente na formação continuada dos professores. Mas o estudo também revelou que é justamente nas funções mediadoras e na formação continuada que estes profissionais estão deixando a desejar. Das 38 pesquisas selecionadas, 15 registram que os coordenadores pedagógicos utilizam o tempo na escola com trabalhos triviais e sem foco.

A pesquisa conclui que por mais que esses profissionais se esforcem para atender às várias demandas do trabalho pedagógico, se não houver um norte definido para suas ações, pouco contribuirá para um processo educacional transformador. No entanto, a pesquisa não aponta tal norte para atuação do coordenador, ou quem sabe, o norte, neste caso, é não ter norte?

Bakhtin, ao analisar alguns romances em que os heróis eram submetidos a momentos de crises e de transformações de suas vidas, denominou esses momentos de *cronotopo da soleira*, que está associado ao tema do encontro e possui grande valor emocional. Olhando para a trajetória da coordenação pedagógica, através das leis e das pesquisas, percebermos também alguns momentos de mudanças nas atribuições desses sujeitos. Para o autor, baseado na mudança, criamos o tipo de representação de toda uma vida, no nosso caso, de uma função, onde nos momentos de rupturas e de crises as atribuições se modificam.

No recorte histórico deste estudo, podemos ter uma imagem das diferentes transformações que a função do coordenador foi sendo submetida: sua raiz está localizada no período da educação jesuíta (Inspetor Escolar), passando pela metamorfose das demandas

²¹ Partimos do entendimento de que não há uma identidade sólida, fixa, pois somos constituídos por muitos outros que entrelaçam e se conectam não sendo possível, desconectar nenhum deles para revelar nossa identidade. Ver identidade e alteridade em Bakhtin (2006, p.58).

sociais (Supervisor Educacional), das ideias pedagógicas (coordenador pedagógico) e prosseguindo num movimento constante de tensão que vão gerando novas significações.

Bakhtin (1998), na análise das obras de Dostoiévski, destaca o cronotopo da escada, da ante-sala, do corredor, da rua, da praça como os principais lugares onde acontecem as crises, as quedas e as decisões que podem mudar toda uma vida. A escola e os seus vários cronotopos são estes locais propícios para as situações de crises, de mudanças ou de medo de ultrapassar as fronteiras que se encontram entre o mundo representado pelas leis/pesquisas e o mundo real do cotidiano escolar.

A análise do espaço tempo de cada período revela, de modo coletivo, o tipo de profissional que se esperava nas atividades pedagógicas dentro da escola, mas também revela, no âmbito particular, como alguns profissionais se apropriavam dos textos legais e ressignificavam suas ações no espaço escolar.

Ao escolher olhar para transição na perspectiva dos coordenadores pedagógicos não imaginava quantas questões surgiriam nesta arena de conflitos que se encontra esse profissional. O tema da transição quase foi engolido por outras demandas que vieram à tona no percurso da pesquisa. Foi um processo angustiante, pois como orientadora pedagogia eu também estava imbricada nesse processo de encontrar o meu lugar de atuação.

Se o período do mestrado também pode ser considerado um cronotopo, eu tive alguns momentos de crise e de metamorfose. No meu exame de qualificação fui confrontada pela banca a pensar na coordenação pedagógica sobre outro viés, diferente do que até então estava propondo. Eu precisava desconstruir uma ideia de coordenação que se enquadrava nos modelos estabelecidos pelas legislações com suas intermináveis listas de atribuições, onde o profissional é visto como um cumpridor das leis e em outros momentos como o responsável pela formação dos professores, e buscar outro lugar para pensar esta função dentro da escola. O conceito de cronotopo também foi impescível para situar, na contemporaneidade, o espaço tempo desta função. O olhar da banca me incompletou e me ajudou a perceber a partir dos estudos de Bhabha (1998) que este profissional é um sujeito que vive na fronteira, pois não tem um lugar fixo, demarcado, como simbolizado por alguns pesquisadores, pelo contrário, ele se encontra no *entre-lugar*, no interstício da arena escolar. Assim, no meio do caminho minha pesquisa foi modificada, transformada pelo encontro com a banca, com Bhabha e comigo mesma, que fui alterada e já não sou a mesma após a qualificação.

1.4 Buscando o entre-lugar da coordenação pedagógica: um espaço de mediação, articulação e negociação

Foi preciso buscar em Homi K. Bhabha (1998) fundamentos para a construção de uma nova concepção da coordenação pedagógica, como um espaço de fronteiras, onde se articulam e se negociam as questões do cotidiano escolar.

Homi Bhabha, é um dos autores dedicados à constituição do Pensamento Pós-colonial. Em *O local da cultura*, o autor fala sobre as vidas na fronteira, numa dimensão onde a cultura é sempre colocada na categoria do *além*, onde não é um horizonte novo, nem tão pouco um afastamento do passado.

Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas neste *fin de siècle*, encontramos no momento de trânsito em que o espaço e o tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão (p. 15).

O autor destaca a fronteira como um local de trânsito, onde espaço e tempo se cruzam e produzem diferenças. E a permanência dessa diferença é que assegura a possibilidade de movimento, do porvir – dos *entre-lugares*.

Bhabha utiliza uma metáfora criada pela artista Green²² que usa a imagem arquitetônica do poço da escada, que se refere a uma passagem entre as áreas superior e inferior, onde deu a cada uma delas placas referentes ao negro e ao branco.

O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia evita que as identidades a cada extremidade dela se estabeleçam em polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (1998, p. 22).

O próprio poço da escada pode ser tomado como um cronotopo, onde diferentes indivíduos se movimentam no tempo e no espaço, e vão criando novas possibilidades ao se deslocarem de suas polaridades. Nesta ilustração, a artista nos ajuda a pensar no *entre-lugar* do coordenador pedagógico na escola, pois existe uma ambivalência que marca a atuação desse profissional, ele não é o professor da turma, mas ao mesmo tempo, precisa acatar as demandas da secretaria de educação, que geram cobranças aos professores da turma, como: Provinha

²² Renee Green, a artista afro-americana. A obra de Green, específica do lugar "arquitetural", *Sites of Genealogy* (Out of Site, The Institute of Contemporary Art, Long Island, Estado de Nova Iorque), expõe e desloca a lógica binária através da qual identidades de diferenças são frequentemente construídas - negro/branco, eu/outro. Green cria uma metáfora do próprio prédio do museu, em vez de simplesmente usar o espaço da galeria (BHABHA, 1998, p. 22).

Brasil²³, Ana²⁴, simulados, projetos... Esse profissional encontra-se em uma arena conflituosa. Marcado pelas concepções e atribuições que historicamente foram desenhando sua função, forjando na sua imagem uma figura de implementador das legislações e regulador das práticas docentes. Sendo assim, como se deslocar de uma polaridade e colocar-se no interstício, no *poço da escada*, no movimento de *ir e vir*? Como pensar na função do coordenador pedagógico em outra lógica?

Drummond (2014, p. 51) em sua pesquisa²⁵, a partir dos estudos desenvolvidos sobre a abordagem do ciclo de política (BALL, 2011), que compreende os contextos de influência, a produção escrita e a prática como instâncias políticas inseparáveis nos processos de ressignificação e produção de políticas, aponta para uma coordenação pedagógica como mediadora de processos, que se efetiva na articulação das situações do cotidiano escolar, propondo diálogo, em espaço de enunciação e negociação das produções de significados.

Tal proposta desloca a coordenação de um lugar fixo das funções pontuais (ora implementador de políticas, ora responsável pela formação dos professores) e o põe em um terreno instável de mediação das inquietudes advindas do cotidiano escolar e das produções de políticas curriculares. Um entre-lugar, um terceiro espaço que se movimenta na articulação das tensões do dia a dia, através do diálogo como espaço de enunciação e negociação das produções de significações. Negociação que para Bhabha (2011),

(...) é a habilidade de articular diferenças no espaço e tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parece ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias! (p. 97).

Para Drummond (2014), não é uma tarefa fácil se posicionar neste entre-lugar. Como agir num espaço de conflitos sem descartar os divergentes? Como mediar, articular e negociar quando as concepções de criança e de educação são tão contraditórias?

Bakhtin (2006) através dos conceitos de alteridade e dialogia oferece algumas pistas que podem nos ajudar a refletir no entre-lugar da coordenação pedagógica, configurando-a como um espaço de mediação, articulação e negociação.

²³ Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

²⁴ Avaliação Nacional de Alfabetização tem o objetivo de aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas (INEP).

²⁵ DRUMMOND, Rosalva C. R. Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

Na perspectiva bakhtiniana o outro desempenha um papel essencial na concepção do sujeito, pois este se constitui à medida que vai ao encontro do outro.

Eu ser humano é uma construção que me vem de fora, do exterior. Antes dessa relação constituidora não sou humano [...]. Essa é minha constituição: sou deficiente. Sou incompleto. Sozinho não consigo me constituir. Busco minha completude nas relações. Toda relação é uma soma. Assim, exijo o Outro sempre. Essa é minha exigência primordial da vida: que o Outro me complete” (MIOTELLO E MOURA, 2013 p. 54).

Sobre as relações alteritárias que nos são constitutivas, Bakhtin (2011, p.55) afirma que “o homem não pode juntar a si mesmo num todo exterior relativamente concluído”, pois ele tem uma necessidade de estética absoluta do outro, ou seja, ele precisa da visão e da memória do outro para lhe proporcionar um acabamento externo. Esse acabamento, que só pode ser dado pelo outro, acontece por conta do lugar único e *exotópico* que este ocupa. Esta posição concede ao outro um *excedente de visão*²⁶ em relação a mim. Assim o outro possui uma experiência de mim que eu mesmo não tenho, mas que posso, a partir do lugar que ocupo ter a respeito dele (GERALDI, 2007, p. 44). Esse excedente de visão constitui a nossa individualidade, pois, para Bakhtin, “ela não teria existência se o outro não a criasse” (2011, p. 55).

Então, nesta perspectiva bakhtiniana diante das situações cotidianas na escola, a função do coordenador pedagógico vai sendo construída no diálogo com os professores, se colocando no lugar deles, retornando ao seu lugar para ampliar o horizonte dos (docentes), permitindo também ser alargado pelo olhar do outro. E nesse movimento de articulação, mediação e negociação, torna-se possível localizar-se no entre-lugar, na fronteira entre a gestão administrativa, pedagógica, do espaço de formação, da docência, buscando, de forma harmoniosa ou não, conviver no exercício da sua profissão.

Assim, olhar para questão da transição na perspectiva dos coordenadores pedagógicos como propõe este estudo, será preciso considerar os discursos a partir das experiências que emergem no cronotopo desta função, onde as leis foram forjando uma postura de implementadores de políticas na escola e controladores das ações docentes. E ao mesmo tempo perceber como esses sujeitos foram se organizando nesse espaço tempo, transformando e sendo transformados a cada nova temporalidade.

²⁶ Conceito bakhtiniano que se refere à possibilidade que o sujeito tem de ver de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do outro para a constituição de um todo do indivíduo (Palavras e contra palavras. Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009. p. 44).

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM MOVIMENTO DE *TRAVESSIA*

Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente no meio da travessia.

Guimarães Rosa

O debate em torno da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não é recente. No entanto, ganhou forças com a promulgação da Lei Federal 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração. A partir de então,

a inserção das crianças de seis anos nesta etapa tem produzido muitas indagações no âmbito político e pedagógico, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Kramer, Nunes e Corsino (2011, p.71) anunciam que essa nova organização tem convocado pesquisadores, educadores e legisladores a investigar como essas duas etapas se relacionam articulando discursos e práticas educativas, a fim de compreender as especificidades das experiências dos diversos sujeitos sociais envolvidos nesse processo.

O desejo de pensar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental brota das questões vividas no cotidiano das escolas da rede municipal de São João de Meriti, onde muitas crianças fazem a *travessia* entre essas duas etapas.

Assim, este capítulo, primeiramente trata da organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tanto no cenário brasileiro quanto no município onde a pesquisa se desenvolve. Em seguida, apresenta os textos legais que abordam a questão da transição e, por fim, encaminha os apontamentos de três pesquisas que investigaram o processo de transição entre essas duas etapas a partir de diferentes aspectos metodológicos.

2.1 Educação Infantil: Nosso ponto de partida

A Educação Infantil em nosso país tem conquistado, cada vez mais, visibilidade no cenário educacional. Esse espaço resulta de muitas discussões, integrações e interpretações de novas definições legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990. Estas leis estabelecem e garantem a toda criança de zero a seis anos de idade o direito à educação infantil em creches e pré-escolas.

A partir da Constituição Federal de 1988, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tendo como orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidassem das crianças, mas que, prioritariamente, devolvessem um trabalho educacional. Essa lei representa uma valiosa contribuição na garantia dos direitos à infância, pois é fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público (LEITE FILHO, 2001, p. 31). Foi a partir da Constituição que a criança de zero a seis anos passou a ser considerada como sujeito de direitos.

Assim, a necessidade de educação da criança, agora registrada na Lei, deixa de ser alvo apenas do interesse e passa a ser “um direito, gerando uma responsabilidade”, ela passa a ser

reconhecida como a criança de 0 a 6 anos de idade e não apenas como alguém que ainda não tem 7 anos.

Entre esses direitos, a Constituição de 1988 reconhece a criança como uma pessoa em desenvolvimento que precisa de proteção contra todo tipo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão e, prioritariamente, tendo direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, a conviver em família e na comunidade, e à proteção especial (capítulo VII, art. 227). ((BARBOSA, 2004, p.17).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil. Segundo Oliveira (2005), o documento:

[...] serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (p. 184).

Em 1994, o Ministério da Educação - MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Infantil que estabeleceu metas como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de qualificação dos profissionais, que resultou no documento: *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*.

Após quase uma década da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, foi promulgada dando um novo sentido para Educação Infantil, passando esta a ser responsabilidade da Educação, tornando-se um nível de ensino:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a creche – para crianças de até três anos de idade e a pré-escola – para crianças de quatro e cinco anos, passam a seguir uma concepção pedagógica e não mais assistencialista e compensatória. Complementando a ação da família a educação infantil tem a função de proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. Diante da necessidade de promover o desenvolvimento de indivíduo em todos os seus aspectos torna-se imprescindível a indissociabilidade das funções de educar e cuidar.

Os estudos (KRAMER, 1995; DIDONET, 2001; KUHLMANN JR, 2007), sobre a história da Educação Infantil, nos revelam algumas concepções que foram atribuídas a essa

etapa ao longo dos anos. Em pesquisa anterior²⁷ trouxe o estudo dessas concepções que se resumem em: *assistencialista*, cuja função principal era dar assistência às crianças pobres tirando-as das ruas e oferecendo cuidados para que elas pudessem viver, principalmente em virtude do trabalho dos pais que não tinham onde deixar os seus filhos; a *compensatória* da educação pré-escolar, cujo objetivo era suprir as carências culturais das crianças, devido ao baixo nível de instrução dos pais e a concepção *pedagógica* que traz o cuidar e o educar como pontos fundamentais e imprescindíveis para o trabalho com as crianças durante a infância (p. 10-22).

O Ministério da Educação – MEC, com o objetivo de oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de Educação Infantil, assim como orientar as ações pedagógicas desta etapa tem produzido diversos documentos. Em 1998, publicou *Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*. No mesmo ano, visando à elaboração de currículos de Educação Infantil, cuja responsabilidade foi delegada pela LDBEN a cada instituição e seus professores, o ministério editou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Um ano depois, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Essas diretrizes foram revisadas uma década depois, em novembro de 2009. Em 2006 lançou a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*, um documento que tem por finalidade contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos. Nesse mesmo ano, publicou os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*, que apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações. Em 2009, publicou os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. Ainda no mesmo ano, o MEC lança a publicação dos *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* - Este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A

²⁷ Barboza, M.G. “Zip, zip, zap, minha boca vou fechar...” Tensões entre as Culturais Infantis e a Cultura Escolar. Monografia apresentada como conclusão do curso de pós-graduação “Latu-Sensu” em Educação Infantil, na PUC/Rio em 2010.

segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Como podemos perceber, novas leis continuam surgindo no cenário brasileiro, e com elas, novos desafios emergem no contexto educacional. Após as alterações na Constituição, de seis para cinco anos a idade da faixa etária atendida na Educação Infantil, e do Art. 208, com nova redação dada pela Emenda 59, de 2009, ampliou-se o período de obrigatoriedade de escolaridade. Assim, em 4 de abril de 2013, a Lei nº 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 12.796, estabelecendo a obrigatoriedade da Educação Básica de 4 aos 17 anos de idade (Art. 4º Incisos I e II).

A Educação Infantil para crianças a partir de quatro anos, antes como opção da família, torna-se agora obrigatória. Nesse sentido, a primeira meta do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005/2014, sobre a universalização da educação infantil, determina que até 2016, os municípios deverão atender toda a população na faixa da pré-escola (crianças de 4 a 5 anos de idade) e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano, em 2024.

Segundo Kramer (2006, p. 803) no que diz respeito às políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios estão postos como: a falta de financiamento para a Educação Infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB²⁸, a organização dos sistemas municipais; a necessidade que as políticas de Educação Infantil estejam em conexão com políticas sociais; a formação dos profissionais da Educação Infantil e os problemas referentes à carreira; às ações e pressões de agências internacionais, que exigem a atenção por parte dos movimentos sociais, em particular dos fóruns estaduais e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)²⁹.

Percebe-se, que nas últimas décadas, houve um grande avanço na publicação de materiais que orientem a elaboração e a avaliação de propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil em nosso país. Kramer (2010, p.270), fala do paradoxo que a nossa sociedade vive, onde se possui um conhecimento teórico sobre a infância e se tem grandes dificuldades em se relacionar com populações infantis e juvenis. A autora aponta para uma distância entre o

²⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

²⁹ Criado em 1999, o MIEIB é uma organização autônoma, de caráter interinstitucional e suprapartidário, comprometida com a educação infantil, tanto no que se refere a defender a garantia do acesso a um atendimento de qualidade para todas as crianças de zero até seis anos, quanto em fortalecer esse campo de conhecimento e de atuação profissional no Brasil. Atualmente, é constituído por 24 Fóruns Estaduais de Educação Infantil e 01 Fórum Distrital (Distrito Federal). Visite: www.Mieib.org.br

que se escreve ou se propõe para a Educação Infantil, seja na Lei, nas propostas do governo ou ainda nos trabalhos teóricos das universidades e o que aparece como prática efetiva no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Olhar para a trajetória da Educação Infantil em nosso país nos ajuda a perceber que a dissociação entre legislação e realidade não é um fato atual. Há de se constatar também que a contradição é um aspecto presente nessa história. Para Kramer (2011, p. 72), é necessário desnaturalizar a Educação Infantil e reconhecer que creches e pré-escolas guardam identidades muito diversas que foram produzidas, ao longo da história, em volta do conceito de “educação para criança de pouca idade”. Segundo a autora, a ideia da Educação Infantil é uma construção histórica e social, sendo, portanto, impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem.

A universalização tem exigido uma ação integrada por parte dos órgãos públicos. Os municípios têm sido desafiados a organizarem seus sistemas de ensino de maneira a ampliar, progressivamente, a oferta de vagas para essa faixa etária. No entanto, não basta apenas construir escolas infantis, é preciso que haja recursos para mantê-las, e que eles estejam de acordo com os padrões de qualidade definidos pela legislação, e que tais recursos cheguem a todos os municípios e a todas as crianças do país para que se efetive na prática o que os textos legais proclamam.

2.1.1 A Educação Infantil em São João de Meriti: Avanços e retrocessos no movimento de *travessia*

A pesquisa foi realizada no município de São João de Meriti, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. Segundo fonte do IGBE/2014, o município possui uma população estimada de 460.711 habitantes. É considerado o “Formigueiro das Américas”, por ser a maior densidade demográfica da América Latina, possui 13.024,56 hab/km².

O Sistema Municipal de Ensino compõe-se de 61 unidades escolares, atendendo a educação básica nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

A história da Educação Infantil na Rede Municipal de São João de Meriti, tem pouco mais de duas décadas. De acordo com os registros históricos da Coordenaria de Supervisão Escolar, tudo começou com a inauguração do Centro de Desenvolvimento Infantil Albert Sabin (CEDIAS), em junho de 1990. Nessa época, a creche pertencia à Secretaria da Saúde e tinha caráter essencialmente assistencialista. No entanto, já existiam muitas instituições da rede privada que ofereciam a Educação Infantil no município.

Em 1992, com base no Decreto Municipal nº 2.392, de 03/12/92, que regulamentou todas as unidades escolares de Educação Infantil, a creche CEDIAS foi transferida para a Secretaria de Educação, e o município passou a ser o responsável pela concessão de autorização de funcionamento das escolas particulares, dando início assim, a um novo ciclo na primeira etapa da educação básica no município.

A partir deste decreto, as unidades escolares receberam professores com formação de magistério e um professor especialista que exercia a função de orientador pedagógico.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que determinou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, passando a ser oferecida em creche (o a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), várias mudanças foram implantadas no município destacando-se: a criação da Divisão de Educação Infantil (DEIN), pelo Decreto nº 3051, de 30 de julho de 1997 (subordinada ao Departamento de Supervisão Educacional), cuja função era orientar as ações pedagógicas nas unidades que atendiam a essa modalidade de ensino; o primeiro concurso, em 1998, específico para professores da Educação Infantil e agentes educativos, na rede municipal de ensino; um professor por turno nas creches; agentes educativos nomeados através de concurso público (exigência apenas do Ensino Fundamental) e a composição da equipe pedagógica (orientadores educacionais e orientadores pedagógicos) em todas as unidades.

No ano de 2005, o sistema de ensino de São João de Meriti optou pelo atendimento em horário parcial para crianças de 4 e 5 anos e 11 meses (pré-escola). Assim, foi possível aumentar o quantitativo de atendimento na pré-escola, pois as salas das creches, que antes eram ocupadas por uma turma, passaram a receber duas turmas em turnos distintos.

Em 2010 foi realizado novo concurso na rede para professores, agentes educativos e professores especialistas. No entanto, para professor não foi solicitado a especificidade de Educação Infantil, o que foi um retrocesso para rede, pois a maioria dos convocados não possuía formação na área e nem experiências nas turmas dessa faixa etária. Paralelamente a esse retrocesso de professores especializados, houve um avanço na contratação dos agentes educativos, pois neste mesmo concurso houve a exigência do ensino médio em formação de professores (Curso Normal), a mesma formação exigida para cargo de professores. No entanto, o quantitativo de agentes convocados não supriu a carência das creches municipais.

Atualmente, a Deliberação nº 01/2013 (ANEXO A) que fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil das redes pública e privada do Sistema Municipal de Ensino da cidade de São João de Meriti, é o documento que norteia as ações deste segmento no município. Com a universalização da Educação Infantil e a obrigatoriedade do

ensino a partir dos quatro anos, o município tem enfrentado o desafio de ampliar a oferta de vagas na primeira etapa da educação básica. Em 2013, foram abertas novas turmas de pré-escolas em unidades que até, então, só atendiam o Ensino Fundamental.

Esse crescimento, em grande parte, tem sido apenas quantitativo, pois a infraestrutura das unidades (falta de mobiliário adequado, espaços para atividades fora da sala, banheiros adaptados para faixa etária etc.) e a falta de formação específica dos professores não permite que se atenda com qualidade as crianças dessa etapa de ensino.

QUADRO 1 - QUANTITATIVO DE ATENDIMENTO CRIANÇAS/SÉRIE/ANO³⁰

	Berçário I 0 a 11 meses	Berçário II 1 ano	Maternal I 2 anos	Maternal II 3 anos	Pré I 4 anos	Pré II 5 anos
2012	0	55	370	545	970	995
2013	0	75	429	606	1410	1732
2014	16*	85	442	605	1669	1884
2015	14*	79	484	817	1530	1889

Fonte: Dados do Departamento de Estatística de São João de Meriti, março de 2015.

Considerando o aumento quantitativo de matrículas na pré-escola a partir de 2013, houve um grande avanço. No entanto, esse crescimento em 2014 foi bem pequeno e em 2015 o atendimento se manteve, como observamos no quadro acima. Essa redução está relacionada à falta de planejamento na abertura de novas turmas da pré-escola em unidades do Ensino Fundamental. Algumas escolas que iniciaram o atendimento em 2013, deixaram de atender, nos anos seguintes, umas por falta de demanda (estão localizadas próximas a outras unidades da rede) e outras por questões de infraestrutura.

No período da escrita deste capítulo, início de 2015, outra questão referente ao crescimento estava em debate por alguns profissionais da rede. A Coordenadoria de Supervisão Escolar concedeu autorização para aberturas de turmas na modalidade de creche parcial para crianças de três anos de idade. Podemos observar no quadro acima que em relação aos anos anteriores, em 2015, houve um crescimento significativo nessa faixa etária. Atualmente, estão

³⁰ Quantitativos de alunos da rede municipal, incluindo 4 escolas conveniadas. O* indica que essa faixa etária só é atendida nas unidades conveniadas.

funcionando oito turmas com essa característica, distribuídas em seis unidades escolares. Não caberia neste estudo, uma discussão mais ampliada sobre isso. No entanto, é preciso registrar que em visita a esses espaços foi possível constatar que algumas destas turmas estão inseridas em locais que não possuem os critérios básicos para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças³¹. Neste caso, se considerarmos a qualidade no atendimento, houve mais retrocesso do que avanço no município.

Atualmente, a Educação Infantil da rede municipal de São João de Meriti possui a seguinte organização: 11 creches municipais e 04 conveniadas; 32 unidades que atendem a pré-escola e também outros segmentos de ensino. Total de atendimento na creche: 1.395 crianças; na pré-escola: 3.319 crianças. Um atendimento insuficiente ao número de 29.880 crianças de 0 a 4 anos, que segundo IBGE - Censo 2010 este município possui.

Embora haja contradições entre as legislações e a realidade das escolas, o município tem somando esforços para melhorar a qualidade de seu atendimento. Desde 2009, das 61 unidades escolares, 42 foram reformadas e 1 escola construída. A rede possui um programa de formação continuada – PROSA³² que oferece cursos variados, incluindo sempre uma temática para a Educação Infantil. Os cursos são oferecidos dentro e fora do horário de trabalho do professor.

Portanto, como o real não está na chegada, tão pouco na partida, a Educação Infantil deste município continua sua *travessia*, ciente de que há muito o que avançar na qualidade do atendimento para garantir o direito da criança.

2.2 O Ensino Fundamental de nove anos: o ponto (provisório) de chegada desta *travessia*

Com o Plano Nacional de Educação, a partir de 2001, se efetivaram as discussões e iniciativas de ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade.

Mas, foi com a promulgação da Lei Federal nº 11.114/2005, que instituiu o ingresso obrigatório das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental e da Lei Federal nº 11.274/2006 responsável pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que um novo cenário educacional no país foi configurado, com muitas dúvidas e incertezas nos diversos segmentos do sistema educacional brasileiro, tanto de caráter administrativo quanto pedagógico.

³¹ BRASIL, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg, 2009.

³² Programa Socializar é Aprender: Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de São João de Meriti, em funcionamento desde 2010.

O argumento predominante utilizado pelo MEC para justificar o Ensino Fundamental de nove anos, que antes tinha a duração de oito anos, consistia que essa medida garantiria a ampliação do direito à educação para as crianças de seis anos, em especial as pobres excluídas do sistema educacional. Considerou-se, naquele momento que as crianças de seis anos que pertenciam às classes média e alta já estariam matriculadas em escolas, portanto seria necessário incluir as classes desfavorecidas (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 39).

Alguns pesquisadores (NASCIMENTO, 2007; CORSINO, 2007) reforçaram esse argumento ao considerar o Ensino Fundamental como uma oportunidade histórica para as crianças de seis anos das classes populares frequentarem a escola:

[...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer atendimento (BRASIL, 2007, p. 27).

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de crianças de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva (BRASIL, 2007, p.61-62).

A Lei nº. 11.274/2006 que expandiu o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, teve como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 07).

Porém, de acordo com o documento *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais* “é evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo” (BRASIL, 2004, p. 17). No entanto, a associação entre maior quantidade de tempo, empregado de forma significativa, poderá contribuir para que as crianças aprendam mais.

Em 2007, o MEC publicou o documento intitulado: *Ensino fundamental de 9 anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos* (BRASIL, 2007), com o objetivo de fortalecer o processo de debates com os professores e gestores da escola de Educação Básica sobre a infância, tendo como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos. O documento orienta os sistemas ou redes de ensino a realizarem a adequação do currículo escolar, tendo em vista contemplar os propósitos do Ensino Fundamental de nove anos, e a oferecerem formação e diretrizes aos professores que trabalharão com as crianças de seis anos, destacando a importância de se considerar as especificidades e demandas da idade.

Dois anos depois, o MEC publicou o documento: *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (2009), anunciando os objetivos e os propósitos dessa política educacional, de forma que com essa medida, o Estado reafirmasse o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecesse a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura adequada. Os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração são:

a)- melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica, b)- estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c)- assegurar que, o ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2009, p.5).

O propósito deste documento é subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Ao final, o documento apresenta as perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71), o atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: a primeira *social, política e administrativa*, que na concepção das autoras foi sendo expressa ao longo dos últimos cem anos e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada; e a segunda: *técnico-científica*, composta por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia e outros, que passaram a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a compreender a infância como um momento fundamental no processo de formação humana.

Kramer (2007a, p. 20), argumenta que a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental fez surgir a necessidade de um currículo novo. Portanto, essa lei não mudou somente o nome da antiga classe de alfabetização (C.A) para o 1º ano de escolaridade, mas ampliou as discussões sobre a criança de 6 anos e também sobre o currículo, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades desta antiga classe de alfabetização, mas de conceber uma nova estrutura de organização desta etapa, considerando o perfil das crianças de 6 anos.

Para Kramer (2007a) o trabalho pedagógico do Ensino Fundamental de nove anos precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção

cultural, garantindo que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades, tanto de aprender como de brincar. A autora destaca que o trabalho deve ser planejado e acompanhado por adultos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para que se possa “ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (p. 20).

2.2.1 O Ensino Fundamental na rede municipal de São João de Meriti e a transição oficializada

No município de São João de Meriti, o Ensino Fundamental, desde 1999 está organizado em nove anos de escolaridade. O processo de transição de 8 anos para 9 anos aconteceu entre os anos 1998 e 1999. A primeira mudança foi a organização das crianças da antiga classe de alfabetização (6 anos) na estrutura do Ensino Fundamental. No ano seguinte o sistema mudou de série para ano de escolaridade. Assim, a turma da classe de alfabetização passou a ser denominada de 1º ano do Ensino Fundamental. De acordo com a coordenadora de Supervisão Escolar, esta mudança foi bem tranquila no município, sendo apenas uma questão de mudança de termo, pois as crianças de 6 anos (C.A) já integravam a organização do Ensino Fundamental.

No entanto, no período dessa mudança faltou a discussão sobre as crianças de 6 anos e a reflexão de um novo suporte de organização para esta nova etapa, pois não foi apenas a nomenclatura que mudou. Ao transferir o C.A para o 1º ano, foram descartadas muitas ações que antes eram realizadas na Classe de alfabetização e que não foram acolhidas nesta mudança.

Após uma década da ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos no município, a proposta pedagógica CULTIVAR (2012), sinaliza o desafio da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental e aponta para a necessidade de diálogo entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental pressupõe diálogos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, no interior da escola e entre escolas, com alternativas curriculares claras (p.162).

Entretanto, como veremos mais adiante nas análises de campo, parece que esse diálogo ainda não aconteceu nesta rede municipal.

O Ensino Fundamental, na rede de São João de Meriti, obrigatório e gratuito, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante os objetivos propostos na LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 32.

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da

capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2004, p. 15).

Das 61 unidades escolares da rede municipal, 51 unidades possuem turmas de Ensino Fundamental (Anos iniciais). O sistema municipal de ensino de São João de Meriti está organizado conforme Regimento Escolar das Unidades:

I – Anos iniciais – Ciclo de Alfabetização, com a duração de até 3 (três) anos, com possibilidade de retenção no 1º e 2º ano, apenas por frequência menor que 75 % e no 3º ano por frequência e aprendizagem (obtendo conceito AI), perfazendo um total de 800 horas com no mínimo de 200 (duzentos) dias letivos anual seguidos, do 4º e do 5º ano de escolaridade.

II – Anos Finais – Formados pelos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Parágrafo único – A partir do 4º ano a retenção ocorrerá ao final de cada ano por frequência e aprendizagem, após esgotar-se todas as ações de recuperação paralela (SÃO JOÃO DE MERITI, 2010, p. 41).

O Parecer municipal nº 021/2009 (ANEXO B), orienta quanto à data de corte para o ingresso no Ensino Fundamental:

O presente Parecer, dentro das competências do Conselho Municipal de Educação, respaldado nas legislações vigentes e com ênfase nos Pareceres do CNE/CEB nº 06/05, 18/05, 07/07 e 04/08, determina que a idade cronológica para a criança entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental seja de seis anos completos ou a completar no início do ano letivo, compreendendo esse início como um prazo, que foi denominado por este Conselho como tolerância até 31 de março (SÃO JOÃO DE MERITI, 2009).

Este parecer orienta ainda quanto à elaboração da proposta pedagógica na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo que há necessidade de articulação entre as demandas e características das duas etapas.

De acordo com a Proposta Pedagógica do município de São João de Meriti (CULTIVAR, 2012), o professor do ciclo de alfabetização deve, preferencialmente, acompanhar as turmas do 1º ao 3º ano do ciclo e o mesmo deve estar matriculado em uma das quatro turmas do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³³ que o município possui. No entanto, em muitas unidades escolares esta orientação não é seguida, devido à

³³ O PNAIC é um programa integrado do Governo Federal, cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras.

movimentação dos docentes e outras situações que surgem no cotidiano que dificultam o acompanhamento das turmas pelo mesmo professor e a sua frequência no curso.

Embora a mudança do Ensino Fundamental para 9 anos tenha sido implantada no município há mais de uma década, ainda existem muitas distorções na concepção da criança de 6 anos e nas finalidades dessas duas etapas de ensino. Tenho observado um discurso frequente nos encontros com professores e com os orientadores pedagógicos, o fato de que muitas crianças estão saindo da Educação Infantil e apresentando grandes dificuldades para se “adaptarem” ao 1º ano Ensino Fundamental. Durante a entrevista coletiva com os professores, assunto do quarto capítulo deste estudo, vários enunciados revelaram esta falta de compreensão: *As crianças não chegam prontas ao 1º ano. As crianças chegam ao 1º ano e só querem brincar* (Entrevistas coletivas com professores, 2015). Certamente, a falta de um amplo debate com a rede sobre essa nova configuração seja o reflexo dessa falta de compreensão desse processo de transição, pois a mudança com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, não pode ser caracterizada no município apenas como uma troca de termos (C.A para 1º ano). Essa mudança foi muito mais além, pois ela jogou fora procedimentos que eram presentes nas ações com as crianças de seis anos nas turmas do C.A, e que não permaneceram nas turmas do 1º ano, embora as idades das crianças sejam a mesma nesta etapa. Por outro lado, as práticas conteudistas da antiga 1ª série (crianças de 7 anos), foram ganhando espaço e descaracterizando as novas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, para orientar esse processo de ampliação do Ensino Fundamental, o MEC lançou alguns documentos que pontuam a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Com vistas a conhecermos o que as legislações oficiais sinalizam a respeito da transição selecionados os seguintes documentos produzidos pelo MEC:

1- *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*, que recomenda a necessidade de assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004, p.21). Esse documento sugere ainda que o trabalho no 1º ano seja inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, sinalizando como fundamental a articulação entre cuidado, educação e ludicidade:

[...] necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem” (BRASIL, 2004, p. 21).

É preciso destacar que a criança está imersa na cultura e o ambiente escolar é algo introduzido em sua vida. Ao tomar a transição como objeto de trabalho é preciso considerar, nesse processo, as crianças e suas histórias vividas na Educação Infantil.

2- O *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade* determina que as secretarias municipais de educação “adotem medidas para garantir uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2007, p. 20).

3- As *Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* estabelece no Art. 11 que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p.7).

Esse artigo reconhece a especificidade do trabalho que se realiza na Educação Infantil e a importância de uma continuidade entre as experiências que as crianças vivem nessa primeira etapa e aquelas que serão vividas no Ensino Fundamental.

4- O documento *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* destaca que “na elaboração de suas Propostas Pedagógicas as instituições de Educação Infantil deverão prever estratégias para lidar com as diversas transições vivenciadas pelas crianças” (BRASIL, 2009, p.40). Este documento chama atenção para as diferentes transições, incluindo desde o ingresso na creche, onde a criança sai do espaço privado para o público, o ingresso na pré-escola ou escola, na passagem de um segmento a outro, entre turnos, entre docentes e até mesmo entre os diferentes momentos que compõem as rotinas diárias das crianças.

5- O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*³⁴, que apresenta duas passagens sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A primeira encontra-se no primeiro volume deste documento:

[...] A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para

³⁴ Este documento passou por muitas críticas no meio acadêmico. Uma dessas críticas refere-se à “didatização” dos conteúdos propostos para a educação infantil, revelando “uma subordinação [da educação infantil] ao que é pensado para o ensino fundamental” (CERISARA, 2002, p.337).

a realização de projetos que envolvam visitas as escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos. Programar um dia de permanência, em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (BRASIL, 1998, volume 1, p. 84).

Segundo Neves (2010, p. 31) esta passagem destaca o reconhecimento de que existe a necessidade de intervenção pedagógica para que a transição das crianças de uma etapa a outra aconteça de forma positiva, uma vez que se relaciona às perdas como crescimento.

A segunda passagem que consta no segundo volume desse documento, de acordo com Neves (2010, p.32), ajuda na compreensão dessas perdas, pois faz referência às práticas disciplinadoras, consideradas de maior frequência no Ensino Fundamental:

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e veem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no Ensino Fundamental, essa visão influencia também a prática na Educação Infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da mais simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros (BRASIL, volume 2, 1998, p. 39).

Para a autora, tal texto aponta para a diferenciação das práticas de disciplinamento como um elemento que pode provocar uma ruptura no processo de escolarização das crianças. Enquanto, no documento anterior apresenta uma menção explícita ao processo de aprendizagem das crianças, orientando, entretanto, que as práticas pedagógicas da Educação Infantil não antecipem os conteúdos do Ensino Fundamental.

7- Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade, apresenta a infância como eixo primordial na reestruturação do Ensino Fundamental e o brincar como uma característica específica da criança. O brincar é definido como “[...] uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica [...] a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias” (BRASIL, 2006, p. 10).

De acordo com as orientações desse documento, a brincadeira tão característica da Educação Infantil deve estar presente no currículo dos anos iniciais como prioridades nas discussões pedagógicas e nos espaços de formação continuada.

De modo geral, todos esses documentos sinalizam a importância de uma transição que ocorra de forma contínua e sem rupturas nas práticas com as crianças. Durante as análises

colhidas no campo, buscaremos verificar como esses documentos dialogam com as práticas no cotidiano escolar onde esta pesquisa se insere.

2.3 As pesquisas no Brasil sobre o processo de transição: os desafios dessa *travessia*

No contexto brasileiro, diversos autores têm investigado a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental desde da implantação da Lei 11.274/06. No entanto, percebo que este assunto, embora não seja novo, ainda é pouco debatido no muncípio pesquisado.

Utilizando as palavras chaves: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos e transição, no banco de pesquisas do SCIELO³⁵, é possível ter acesso a dezenas de estudos já realizados em diferentes regiões do país. Dentre os trabalhos sugeridos por este site, destaco a *Revista Educação e Pesquisa*³⁶ que em 2011 lançou uma edição inteiramente dedicada ao processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil. São onze artigos onde diversos autores de diferentes regiões do país, a partir de diferentes abordagens e opções teóricas metodológicas, revelam polêmicas intensas que o processo, nem sempre bem conduzido de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, tem fomentado país a fora.

Após a leitura destes estudos, foram selecionados dois para dialogar de forma mais direta com esta pesquisa: a tese de doutorado de Flávia Miller Naethe Motta (2013), *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental* e a pesquisa de Kramer, Nunes e Corsino (2011), *Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental*.

A escolha destas duas pesquisas foi motivada pelo fato de que cada uma aborda a questão da transição em perspectivas diferentes, a primeira a partir de um estudo etnográfico acompanhando o processo de tranformações das crianças da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental, e a segunda por ser tratar de um estudo com foco nas práticas e nas interações entre crianças e adultos em vinte e uma instituições públicas de ambas as etapas.

Trago, também para compor o diálogo nesta pesquisa, a dissertação de mestrado da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, de autoria de Rosalva Drummond (2014), *Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar*. O estudo apresenta uma proposta interessante de construção curricular no entre-lugar da Educação

³⁵O *Scientific Electronic Library Online* é um portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet. Produz e divulga indicadores do uso e impacto desses periódicos.

³⁶ *Educação e Pesquisa*, vol.37, nº 1 - São Paulo, jan. /abr. 2011.

Infantil e Ensino Fundamental e também propõe uma reflexão sobre o papel da coordenação pedagógica como instância de mediação, articulação e negociação. A pesquisa de Drummond, a partir do pensamento de Bhabha (1998), abriu a possibilidade para pensar em uma dimensão diferente da função dos sujeitos coordenadores pedagógicos.

As três pesquisas foram selecionadas por apresentarem algumas categorias de análise que também se fizeram presentes durante a pesquisa de campo, como a relevância das atividades que se referem às práticas de leitura e escrita no processo de transição e a questão da brincadeira que possui concepções diferenciadas em cada etapa. Tais pesquisas apontam alguns desafios que se colocam neste processo de *travessia*, por isso, cada uma foi tomada como parte da compreensão de um todo: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mesmo que seja uma compreensão provisória. Então, vamos ao destaque de cada uma delas:

A pesquisa de Flávia Motta³⁷, realizada no município de Três Rios, no estado do Rio de Janeiro, investigou um grupo de crianças em sua passagem da turma de Educação Infantil para a de Ensino Fundamental em uma escola municipal. A pesquisa, baseada em uma perspectiva etnográfica, sinalizou uma transição abrupta entre os dois níveis de ensino. Motta pontuou que, apesar de as duas turmas pesquisadas estarem localizadas na mesma escola municipal, as propostas pedagógicas não dialogaram entre si, o que na concepção da autora, revelou-se um fator preponderante para a ruptura das práticas educativas vivenciadas pelas crianças pesquisadas.

Para a pesquisadora, na primeira etapa de ensino foi possível perceber a valorização das atividades lúdicas para potencializar o desenvolvimento, enquanto no Ensino Fundamental a questão do brincar pareceu ter ficado em segundo plano. Motta destaca no seu estudo uma pergunta essencial neste processo de transição, buscando o entendimento de como estabelecer um diálogo entre os dois segmentos da Educação Básica. A autora fundamenta sua discussão nas análises sobre as relações existentes entre as etapas de ensino sob o ponto de vista de Peter Moss (2008), que indica quatro possibilidades de relacionamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A primeira caracteriza-se por uma subordinação da pré-escola em relação ao Ensino Fundamental. O objetivo seria a preparação da criança para atender o conteúdo, atitudes comportamentais e aptidões motoras “exigidas” nos requisitos de leitura e escrita no Ensino

³⁷ MOTTA, Flávia Miller Naethe. *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*. Rio de Janeiro, 2013. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Fundamental. A Educação Infantil teria, então, como função preparar as crianças para um melhor desempenho no Ensino Fundamental.

A segunda caracteriza-se por um impasse, em que os dois níveis de ensino não possuem um diálogo entre si, definindo-se a partir de uma negação recíproca, ou seja, cada segmento atua por oposição às ideias do outro mais do que por suas características internas.

A terceira possibilidade configura-se como uma relação também de preparação, porém inverte o modelo preparatório, cabendo agora ao Ensino Fundamental ser preparado para receber a criança da Educação Infantil, com uma tentativa de continuidade:

O Ensino Fundamental procura manter, nos anos iniciais, práticas utilizadas na Educação Infantil que trazem resultados satisfatórios para as crianças daquela faixa etária. É a escola que se adapta à criança enquanto dá início às transformações necessárias para a sua proposta pedagógica. Segundo Moss (2008, p.229), para tal, são criadas condições de trabalho partilhado entre os professores dos dois segmentos, de forma a evitar uma ruptura para as crianças quando chegam ao primeiro ano (MOTTA, 2013, p. 171).

Por fim, a quarta possibilidade defendida por Moss, aquela que o autor considera ideal, seria a concepção de um espaço compartilhado ou de encontro. Nessa forma de relação, as práticas e as concepções de ambos os níveis de ensino seriam integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, valores e concepções. Assim, através do encontro e do diálogo, novas relações educativas poderiam ser construídas visando a garantir uma transição com menos rupturas de uma etapa a outra. Segundo Motta (2013) “seria necessária ainda uma construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação” (p 172).

A autora argumenta que na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há uma forte ação da cultura escolar sobre a cultura de pares, o que para ela, de certa forma contribui para a transformação dos ‘agentes sociais crianças’ em ‘agentes sociais alunos’ (MOTTA, 2013 p. 173).

Os estudos de Kramer, Nunes e Corsino (2011)³⁸, tiveram como objetivos analisar e discutir questões que atravessam a transição a partir de uma pesquisa desenvolvida com foco nas práticas e interações entre crianças e adultos em 21 instituições públicas situadas na capital da Região Sudeste do Rio de Janeiro: creches, escolas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental. As autoras embasaram o delineamento teórico da pesquisa nas três dimensões que constituem a cultura humana, denominados por Bakhtin (2003) de conhecimento, arte, agir

³⁸ KRAMER, S. NUNES, M.F; CORSINO, P. *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições da Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, nº 1,220 p. 69-85. Jan./abril, 2011.

ético, por Vigotski (2009) de conhecimentos científicos, artísticos e espontâneos ou vivenciais e por Benjamin (1987) de dimensões epistemológicas, estética do conhecimento. (p. 79). A pesquisa analisou as políticas da educação básica no contexto da expansão da obrigatoriedade e nos desafios para se trabalhar com a criança de seis anos. O estudo identificou muitos desafios no processo de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, principalmente no que se refere às práticas de leitura e escrita. Segundo as autoras, ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. Porém, o maior desafio, está na maneira com as três dimensões da cultura humana se combinam:

Conhecimentos científicos, arte e agir ético entrecruzam-se nas práticas, na forma como professores e gestores planejam as práticas, refletem e enfrentam problemas que necessitam ser alterados nos cotidianos, nas condições materiais e em nós mesmos. *O papel do outro na construção do meu conhecimento é central tanto no que se refere às crianças quanto aos adultos*” (2011, p. 81-82, grifo nosso).

As autoras argumentam que historicamente o foco das políticas dos primeiros anos de escolaridade sempre foi o desempenho das crianças e a medida de suas fragilidades, faltas e deficiências. Portanto, defendem, para que a política do MEC de inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental não corra o risco de ser mais uma política a instituir o mesmo, reiterando o que já existe, “de que a prioridade seja colocada nas crianças e adultos que com elas trabalham” (p.82). Para as autoras, isso significaria garantir condições para que a prática pedagógica se realizasse como um processo de humanização e formação cultural.

As autoras chamam a atenção para urgência de que as práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se desloquem do modelo de conhecimento que separa ciência, vida e arte e controla o conhecimento com propostas prefixadas e previsíveis, e favoreça a construção de significados singulares, tanto previamente determinados como constituídos nos acontecimentos da vida.

O estudo proposto por Drummond³⁹ (2014) investigou os processos de produção de sentidos na construção de políticas curriculares no entre-lugar Educação Infantil-Ensino Fundamental. A pesquisa se deu no Colégio de Aplicação do Instituto Superior do Rio de Janeiro (Cap-ISERJ), onde foram observados os encontros dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e também a coordenação pedagógica.

³⁹ DRUMMOND, Rosalva C. R. Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

A transição entre essas duas etapas foi pensada com o conceito de entre-lugar, fundamentado nos estudos de Bhabha (1998), que para a autora possibilitou construir o entendimento de produções curriculares híbridas.

A autora insere a coordenação pedagógica num contexto que rompe com as perspectiva administrativa, onde é vista como representante das políticas governamentais, aquele que “passa o recado”, para situá-la na ação de articulação por meio de mediação e negociação no processo de construção dos textos na escola.

Drummond fundamenta-se no ciclo de políticas em Ball (2011), que considera os contextos de influências, contextos da produção de textos e contextos da prática, instâncias que não são segmentadas nem compartimentadas, superando a ideia de que as políticas curriculares são produzidas pelos governos e implementadas pelas escolas.

Os registros de campo apresentam as reflexões dos encontros com os professores, que a autora denominou como espaço em que as construções de políticas curriculares são discutidas. A questão da “imaturidade” da criança, pelo fato de chegarem ao 1º ano ainda com 5 anos, foi apontada pela autora como um tema recorrente nos encontros que deflagrava incômodos e descontentamentos dos professores. A brincadeira e a necessidade do lúdico também foram marcadas em várias discussões, sinalizando um lugar que parece não ser bem-vindo no processo de construção dos conhecimentos do Ensino Fundamental.

Estruturar a pesquisa em torno do entre-lugar Educação Infantil-Ensino Fundamental observando os processos vividos nem escola de Educação Básica [...], significou considerar, sem deixar de compreender as relações macro, a micropolítica da escola, a questão local, rempendo com a perspectiva hierárquica da centralidade de produção de políticas curriculares produzidas pelo governos direcionadas às escolas como espaço de implementação (DRUMMOND, 2014, p. 56).

Para a autora a compreensão do currículo como prática discursiva permitiu o entendimento de que os sujeitos envolvidos na sua construção não são meros receptores, pelo contrário, produzem efeitos, tensionando os espaços de disputas, espaços de negociação e articulação. Sinalizando que o currículo não está fixo, engessado nas polaridade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas em disputa, num processo de negociação entre as crianças e o espaço/tempo da escola, entre os pais, escola e professores. Negociações não no âmbito da rivalidade/adversário, mas para romper com os binarismos tão comuns no cotidiano escolar.

Sobretudo, as questões pontuadas pelas autoras das três pesquisas revelam que há muitos desafios que precisam ser superados por ambos segmentos, principalmente em relação à aparente

oposição entre brincar ou alfabetizar, entre ressaltar o lúdico ou os conteúdos, encobrendo-se assim, questões de maior alcance, como concepções de infância, de ensino, de letramento etc. Questões estas, que também serão abordadas neste estudo e que nos ajudarão a conhecer como os orientadores pedagógicos do município de São João de Meriti compreendem e lidam com transição das crianças entre essas duas etapas.

Portanto, *se o real não está na saída* (Educação Infantil) *nem na chegada* (1º ano do Ensino Fundamental), nosso desejo é encontrar possibilidades de diálogo *no meio da travessia*, onde se localiza o foco deste estudo.

CAPÍTULO 3

A METODOLOGIA: UM CAMINHO ENTRE OUTROS

Um método científico é uma seta entre outras apontando um caminho entre outros. As técnicas de pesquisa e os procedimentos experimentais são o calçado que eu uso e o bastão que eu carrego ao caminhar. Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu, uma pessoa, e o caminho por onde vou, bem sei, não é nunca único (BRANDÃO, 2003, p. 61).

Estabelecer o perfil teórico-metodológico da pesquisa é estar disposto a percorrer uma longa estrada, por onde tantos outros já passaram e deixaram rastros de suas ideias e pensamentos que agora se hibridizam com os do pesquisador e o conduz num caminho construído, mas nunca concluído. Um caminho, que independente da escolha, não se mostra de imediato, que não se revela na partida, mas que vai sendo construído e desconstruído durante o percurso. Num movimento, onde muitas vezes o que se coloca como fim, pode ser apenas o começo.

Para seguir este caminho, a pesquisa foi se desenhando a partir das leituras e diálogos com alguns autores, principalmente Bakhtin (2006, 2011 e 2012), Benjamin (1984, 1997 e

2002) e Bhabha (1998) que me ajudaram a narrar (BENJAMIN) o vivido, olhando para a questão da transição não apenas como uma ponte que leva de uma polaridade a outra, mas como um espaço fronterício, um entre-lugar (BHABHA), em um processo constante de alteridade e dialogia (BAKHTIN) com os orientadores pedagógicos, sujeitos desta pesquisa.

Feita a escolha metodológica e de posse das *técnicas de pesquisa e dos procedimentos experimentais* me lanço a desbravar o caminho no encontro e no desencontro com os sujeitos, no entrelaçamento das palavras próprias e alheias.

3.1 Os encontros (pontuais e casuais) do caminho metodológico:

O período do mestrado não pode ser medido apenas pelo tempo cronológico (vinte e quatro meses) de sua duração. Mas há de ser medido em toda a intensidade de tempo e também de espaço. Deste período, emergem várias histórias, públicas e privadas, cujos enredos são construídos a partir de muitos encontros (com os autores dos textos, os orientadores, os professores, os sujeitos da pesquisa, os colegas de turma e outros). Encontros pontuais e casuais, com pessoas que ocupam diferentes lugares.

Dentre os autores escolhidos como referenciais metodológicos deste estudo, o primeiro encontro foi com Bakhtin em 2010. Um encontro pontual durante o curso de Especialização⁴⁰, cuja relação foi se intensificando, principalmente, no espaço-tempo do mestrado. Seus conceitos provocaram eu mim, uma metamorfose em relação à pesquisa em ciências humanas.

Na perspectiva bakhtiniana a pesquisa em ciências humanas numa abordagem sociocultural provoca o pesquisador a conceber o seu objeto de pesquisa como um sujeito expressivo e falante, que possui “voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que o torna coparticipante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 29). Desse modo, o outro não nunca é previsível, pois não sendo objeto, é livre para responder.

O pesquisador desse campo transita no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, “das produções de sentido entre o eu e o outro” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110). Isso significa que durante a pesquisa é preciso desvelar a importância dos segredos, das mentiras, das indiscrições, das ofensas e dos confrontos de pontos de vista que são tão comuns nas relações entre as pessoas.

Bakhtin nos diz que o território interno de cada um não é soberano (2011, p. 341), “ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”. Assim, é com o olhar do outro,

⁴⁰ Especialização em Educação Infantil – PUC/Caxias, 2010-2011.

compenetrado de valores, que me comunico com o meu interior. Tudo que se refere à minha pessoa entra na minha consciência por meio do olhar e da palavra do outro, ou seja, minha consciência só pode ser despertada na interação com a consciência alheia.

O autor utiliza o conceito de exotopia para explicitar a ideia de uma consciência estar fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo, ou seja, uma ação impossível para a consciência fazer consigo mesma. Cada pessoa está localizada na fronteira do mundo que vê, pois existe uma restrição no meu olhar que só o outro pode completar (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113).

A exotopia é um dos conceitos que fundamentam este estudo, pois, o pesquisador e o sujeito da pesquisa ocupam lugares singulares e exteriores um ao outro. O exercício *exotópico* tem sido um desafio, pois a minha maneira de olhar o outro não coincide com a visão que ele tem de si mesmo. Para Amorim (2007, p.4), minha tarefa enquanto pesquisadora será procurar captar algo como o meu sujeito de pesquisa se vê, para em seguida assumir meu lugar exterior, e a partir deste lugar configurar o que vi do que o sujeito vê. Certamente, na prática, esta ação é mais complexa do que na sua definição. No entanto, compreendo que tal dinâmica pode conceder a esse sujeito (orientador pedagógico) outro sentido, outra configuração que da minha posição, enquanto pesquisadora consigo enxergar. E nesta mesma dinâmica, receber desse sujeito um alargamento do meu próprio horizonte, pois na tensão produzida pelo encontro com o outro vai se constituindo a responsabilidade ética do ato de pesquisar.

Assim, entendo que o pesquisador não está em busca de verdades, mas de compreensões possíveis a partir do encontro com o outro.

O conceito de exotopia também assegura a compreensão de que ao empreender uma imersão no campo da pesquisa não estamos sozinhos e neutros, pelo contrário, seguiremos na companhia de nossas leituras, experiências, hipóteses e pressupostos. Carregamos conosco a bagagem que nos constitui como sujeito, que certifica a nossa história e caracteriza nossa singularidade.

Adotar a exotopia como dimensão dialógica de entrada no campo, é abrir possibilidade de usar novas lentes, de percorrer o caminho na tentativa de aprender a suspeitar, a desconfiar, a buscar novas formas de ver, e estranhar aquilo que já conhecemos. Essa é uma dimensão fundamental, principalmente, quando o pesquisador está imbricado no contexto da pesquisa.

O exercício exotópico encontra em Walter Benjamin (1984, p. 35), meu segundo encontro metodológico, um grande aliado ao falar da importância da rememoração, não no sentido de preservação do passado, mas um olhar para o passado com os olhos do presente.

Para Benjamin o historiador/pesquisador “precisa trabalhar com os estilhaços ou cacos da história, descontextualizando o objeto para irradiar novos sentidos”, pois somente o presente pode despertar significados esquecidos no passado (KRAMER, 2007a, p. 66).

É no entrecruzamento do passado-presente-futuro e na capacidade da memória trazer de volta pedaços da história perdidos ou esquecidos em função da modernidade, que reside à ideia do passado como obra inacabada. O presente se caracteriza como momento revolucionário, onde o sujeito vai agindo na intenção de resgatar o que ficou para trás [...] (FAZOLO, 1997, p. 208).

Percebi a importância do passado, que Benjamin defende como algo inacabado, como continuidade de uma história que pode ganhar dimensões diferentes, “ao trazer de volta pedaços da história” no cronotopo dos coordenadores pedagógicos, onde na teoria bakhtiniana a história é vista como horizonte social de uma época. Assim, ao olhar para as transformações dos sujeitos no espaço tempo de sua função, foi possível a abertura de nova significação para pensar, no presente, suas ações.

A escolha da companhia de Benjamin para este percurso metodológico, também foi motivada pelo fato, do filósofo alemão, revelar um profundo e sensível conhecimento sobre a criança, considerando-a como um indivíduo social e capaz de ver o mundo com seus próprios olhos (KRAMER, 2007a, p. 63). Para o autor a criança não é vista como romântica ou ingênua, mas como alguém na história, inserida em sua classe social, sendo parte da cultura e produzindo cultura.

Benjamin também contribui para a concepção da brincadeira como algo imbricado na cultura. Em seu livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, o autor (2002) analisa os processos de memória dos brinquedos e do brincar. Para ele, a criança é parte da humanidade, fruto de sua tradição cultural, portanto, capaz de recriá-la. Ela é colecionadora, busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos (figurinhas, chapinhas, pedaços de brinquedos). A criança subverte a ordem dos objetos para estabelecer com eles uma relação crítica (BENJAMIN, 2002, p. 16).

Para Benjamin a relação da criança com os adultos e com a sociedade estaria mais próxima do artista, do colecionador e do mágico, do que do pedagogo/professor com boas intenções. O filósofo encara o brinquedo e o brincar enquanto movimento de libertação da criança, na medida em que possibilitam à criança "reinventar seu mundo. "As crianças fazem a história a partir do lixo da história (BENJAMIN, 2002, 14).

Já o encontro com Bhabha, foi diferente dos anteriores. Ele aconteceu na *estrada*, mais precisamente no exame de qualificação, no meio do caminho, num encontro marcado, em um

espaço em comum, como os encontros no castelo, que decidem a vida pública e privada. Neste caso, o rumo da minha pesquisa.

O diálogo com Bhabha me ajudou a encontrar o tom para pensar em uma nova maneira de perceber o papel da coordenação pedagógica, como apresentado no primeiro capítulo deste estudo, assim também como a considerar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental através do conceito de *entre-lugar*, um terceiro espaço, que permite novas estruturas e novas iniciativas entre os sujeitos que se encontram nessa fronteira. Assim, fui percebendo nos discursos de orientadores e professores uma zona fronteira de conflito e de interação, onde existem articulações sendo produzidas e que não podem ser desconsideradas, pelo contrário, essas novas configurações é que geram o terceiro espaço. Neste local, as ideias polarizadas se deslocam e ao se movimentarem, exigem dos sujeitos uma nova postura.

Feita a escolha metodológica, que *aponta um caminho entre outros*, realmente estou ciente de que *quem caminha pelo conhecimento sou eu, uma pessoa*, uma orientadora pedagógica, uma pesquisadora, marcada pela experiência singular, única e irrepetível do encontro com o outro, que escolhe através do *calçado* e do *bastão que eu carrego ao caminhar*, produzir *textos* que revelem compreensões, mesmo que provisórias, buscando dar sentido aos acontecimentos na vida.

3.2 Os sujeitos da pesquisa e sua organização no município

No Sistema Municipal de Ensino em São João de Meriti, cada unidade escolar é composta por uma equipe técnico-pedagógica: diretor, diretor adjunto, orientador pedagógico e orientador educacional. Os cargos de diretor e diretor adjunto são preenchidos por indicação política, com mandato indeterminado. Já os orientadores pedagógicos e educacionais ingressam mediante concurso público, para o qual é exigida formação superior específica ao cargo.

A função do orientador pedagógico, na rede municipal de São João de Meriti, teve origem oficialmente no ato de criação do sistema de ensino no ano de 1997. Segundo informações da atual coordenadora de supervisão da Secretaria de Educação e Cultura - SEMEC, naquela época um grupo de professores que possuía habilitação em supervisão educacional foi convidado para acompanhar as ações pedagógicas nas unidades escolares. No ano de 1998, foi realizado o concurso público para a função. Porém, a especificação era para orientador educacional e professor I especialista, graduado em pedagogia. Os aprovados neste concurso foram submetidos a uma entrevista com a coordenadora da supervisão educacional da época, que, após análise do perfil, convidava o candidato a compor a equipe de supervisores de

campo que atuariam na SEMEC ou para atuar como orientadores pedagógico em uma unidade escolar. Segundo a coordenadora, este perfil se referia ao conhecimento sobre a legislação pertinente ao supervisor e se o candidato possuía boa desenvoltura para se comunicar. No entanto, alguns profissionais, desde o início escolheram assumir a função de orientador pedagógico. Assim, dos 35 aprovados, 25 profissionais foram atuar nessa função nas escolas da rede e 10 assumiram a função de supervisor educacional na SEMEC.

O primeiro concurso específico para a função do coordenador pedagógico foi realizado em 2010. Neste concurso havia as três habilitações: orientação educacional, orientação pedagógica e supervisão escolar. Foi neste concurso que fui aprovada para orientador pedagógico e como já atuava na SEMEC, acumulei as duas matrículas e permaneci na Divisão de Educação Infantil.

Na ocasião deste concurso, a rede possuía uma grande carência de especialistas. Em março de 2012, foi feita nova convocação, que também não supriu a demanda nas escolas. Em julho de 2015 foi feita uma última convocação deste concurso. Na ocasião da escrita deste capítulo apenas oito, de quatorze convocados, haviam se apresentado.

As escolas da rede de ensino são classificadas, desde 2013, pela Resolução Municipal de nº 07/13, pelo número de alunos que atendem. Assim, de acordo com a sua classificação, a unidade tem direito a receber de um a quatro orientadores pedagógicos e educacionais. O município libera uma dobra⁴¹ para os OPs - Orientadores Pedagógicos atuarem nas escolas que possuem carência na função de especialista. Mas, apesar deste recurso, a carência não é suprida por completo. Os motivos que mais contribuem para carência desse profissional são a licença médica, desvio de função (Direção, atuar em projetos da SEMEC) e em menor escala, aposentadoria.

Atualmente a rede conta com 81 orientadores pedagógicos, distribuídos em 61 unidades que atendem a Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (primeiro e segundo segmento). Desse quantitativo, 93% são do sexo feminino e a maioria possui entre onze e quinze anos de tempo de experiência na função, 26% estão na função a menos de cinco anos e 8% possuem mais de vinte e um anos de experiência. Isso nos ajuda a perceber que o grupo já possui uma caminhada na rede e que conhece a realidade das unidades escolares do município de São João de Meriti.

⁴¹ Dobra é uma autorização remunerada do município para o funcionário dobrar sua carga horária de trabalho. No caso dos OPs a carga horária são 16h semanais, com dobra ele faz 32h semanais.

Todos os OPs possuem cursos de pedagogia e 85% tem pelo menos um curso de Especialização, sendo Gestão, Psicopedagogia e Supervisão os mais cursados. Outro dado importante, refere-se ao fato de que 75% dos Orientadores Pedagógicos possuem o curso de Formação de Professores (Ensino Médio) e 70% já atuou como professor da Educação Básica. Embora esse item não seja requisito para uma boa prática pedagógica, ele possibilita que o especialista dialogue com o professor a partir de um lugar que ele conhece: a sala de aula. Estes dados foram colhidos através do *Perfil da Orientação Pedagógica* (BARBOZA e CHAGAS, 2013), elaborado durante o período que integrei a Divisão de Orientação Pedagógica e atualizado durante a pesquisa após o ingresso de novos profissionais em agosto de 2015.

A Proposta Pedagógica da rede municipal de São João de Meriti, cujo nome é CULTIVAR, foi construída no ano de 2011 e implementada a partir de 2012. Esse documento substituiu a proposta anterior SEMEAR, que vigorava desde 1997. Estes nomes nos remetem a prática da jardinagem⁴², e a concepção de educação atrelada a eles. No texto de apresentação da proposta CULTIVAR (2012, p. 10), ao considerar o processo histórico e de reconstrução de um documento pelo outro, foi utilizado como norteador a figura do *Semeador*⁴³, aquele que semeia em todos os tipos de solo.

Para Bakhtin (2011, p. 301), toda palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva. Tais termos estão ligados ao que Célestin Freinet⁴⁴, utilizou como metáfora hortícola, onde aponta para uma pedagogia que considere e ocupe-se da criança, à semelhança do que a horticultura faz às plantas, ou seja, o educador deveria ser um bom jardineiro. “Assim como este cuida das suas plantas para que elas possam florir e dar os seus frutos, o educador aguarda pacientemente que a criança, à semelhança da planta, se desenvolva, cresça e amadureça” [...] (ARAÚJO, 2011, p. 94).

Esta concepção também está em Friedrich Fröebel, que no século XIX, foi reconhecido pela criação dos “Kindergartens” (jardins de infância), cuja finalidade era cultivar as almas infantis. Fröebel, considerava as crianças plantinhas tenras que deveriam ser zeladas com carinho (KUHLMANN JR, 1997).

⁴² CULTIVAR: Preparar e cuidar da terra para que produza. CULTIVAR: Espalhar sementes para que germinem. Fonte: <http://dicionariodoaurelio.com>

⁴³ Texto baseado no Evangelho de Mateus, capítulo 13, vv 3-9).

⁴⁴ FREINET, Célestin (1994). O Euvres Pédagogiques. Tomes 1/2, Paris: Du Seuil.

A proposta atual (CULTIVAR) foi realizada através de amplo debate com os profissionais da educação, tanto da SEMEC quanto das escolas. Segue o trecho referente à ação do orientador pedagógico:

Buscando a melhoria do processo ensino-aprendizagem, o Orientador Pedagógico no município de São João de Meriti, tem a função de **mediar** e favorecer o processo de construção de saberes, numa visão democrática na qual atua como **articulador** da pedagogia institucional e da sala de aula. Ele precisa estar consciente que seu trabalho não se dá isoladamente, mas em conjunto, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção do projeto político pedagógico da escola. O Orientador Pedagógico é, primeiramente um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola, levando o professor a ressignificar sua prática resgatando a autonomia docente (SÃO JOÃO DE MERITI, SEMEC, 2012, p. 37, grifo nosso).

Embora, a proposta sinalize uma ação mediadora e articuladora, a função deste profissional do município é norteadada por outro documento, o Regimento Escolar da Rede Municipal. É a este documento que a SEMEC, frequentemente, se remete quando se posiciona em relação à atuação do orientador pedagógico. Este documento apresenta de forma mais detalhada as atribuições de cada profissional que atua na escola. O documento foi elaborado pela equipe de supervisores educacionais em parceria com outros especialistas que atuam na SEMEC. A última atualização desse documento foi feita em 2010. Os artigos 9º a 12 tratam da orientação pedagógica, sendo que o artigo 12 possui dezessete alíneas sobre o tema. Segue o texto:

Artigo 9º - A orientação pedagógica é um processo dinamizador do crescimento pessoal e profissional do educando e coordenador das atividades docentes, cujas funções são de assessorar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de caráter técnico-pedagógico do processo ensino-aprendizagem.

Artigo 10 - A orientação pedagógica é órgão de apoio da direção, exercida por elemento devidamente habilitado, credenciado pelo órgão competente e investido na função mediante concurso público;

Artigo 11 - As atividades do serviço de Orientação Pedagógica serão exercidas por Profissional habilitado para a função, em conformidade com a legislação vigente.

Artigo 12 - O Orientador Pedagógico é o responsável pelo planejamento, supervisão e controle das atividades pedagógicas garantindo a integração vertical e horizontal dos diferentes estágios:

- a) orientar o planejamento do currículo e sua revisão contínua;
- b) trabalhar com os professores, auxiliando-os na elaboração dos planejamentos de ensino;
- c) visitar as salas no momento da aula, podendo, por meio de observação constante, auxiliar os professores em suas dificuldades;
- d) participar da organização de classes, horários, reuniões e demais atividades da Escola;

- e) manter-se atualizado sobre novos métodos e processos de ensino, estimulando os professores a reformular, sempre que forem necessárias, as técnicas de trabalho;
- f) garantir a integração vertical e horizontal dos diferentes estágios.
- g) acompanhar o desenvolvimento dos grupos, ajustando o planejamento às suas necessidades;
- h) acompanhar a aprendizagem dos alunos, pesquisando as causas do aproveitamento prejudicado, em colaboração com as professoras e direção; e estudando, também em conjunto, o encaminhamento que deverá ser dado a cada caso no sentido da superação dos problemas detectados;
- i) auxiliar a direção no planejamento, execução e avaliação de jornadas de estudos promovidas pela escola, visando melhorias no desempenho do corpo docente;
- j) planejar, em conjunto com a equipe técnico-pedagógica e com o corpo docente a proposta pedagógica da unidade, em função dos seus alunos, da comunidade e dos recursos humanos e materiais, para os cursos mantidos pela unidade escolar; incluindo a análise de gráfico de desempenho da turma;
- k) selecionar o material didático-pedagógico, promover sua confecção e orientar seu uso, quando necessário;
- l) cumprir e fazer cumprir as normas e diretrizes pedagógicas emanadas da SEMEC;
- m) enviar à COEN (Coordenadoria de Ensino) o relatório de suas atividades, no final do ano letivo ou sempre que solicitado;
- n) avaliar constantemente o desempenho do corpo docente e da metodologia aplicada;
- o) organizar e participar das reuniões de avaliação dos trabalhos previstas pelo calendário escolar e outras que se fizerem necessário;
- p) desenvolver suas atividades em consonância com a direção da unidade escolar objetivando um trabalho integrado;
- q) executar quaisquer outros encargos semelhantes, pertinentes à categoria funcional (SÃO JOÃO DE MERITI 2010, p. 8-10).

Embora, as atribuições destes profissionais não sejam o foco desta pesquisa, elas são um viés importante para compreendermos como estes sujeitos se movimentam no espaço escolar, a partir de suas múltiplas funções, e como elas influenciam diretamente na sua prática em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

3. 3 O encontro com os sujeitos da pesquisa: alteridade e dialogismo

Assumir as ideias de Bakhtin como fundamento das inquietações metodológicas faz com que o diálogo entre o pesquisador e seu outro, ganhe uma dimensão que precisa ser caracterizada, pois “o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas na cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115). Esta cena dialógica produzirá sentidos, acordos e negociações sobre o que eles pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas mútuas.

Portanto, a opção por essa proposta, significa uma percepção das pessoas se reconstituindo como sujeitos, e nesse processo, reconstruindo também sua cultura e história, ouvindo o que não pode ser enunciado e levando em consideração o que foi deixado de fora. Para Bakhtin, a produção e percepção de significados é o que constitui a linguagem, e esta tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas. “Todas as relações têm caráter lógico, enquanto eu em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas” (BAKHTIN, 2011, p. 392). Para o autor, toda palavra tem intenções, significados. Para entender o discurso, seja falado ou escrito, ele sinaliza a necessidade da compreensão do contexto, pois a palavra está impregnada de um discurso ideológico. Por isso, o que pronunciamos ou escutamos não são apenas palavras, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (BAKHTIN, 2006, p.95).

O outro desempenha um papel essencial na concepção do sujeito, pois este se constitui à medida que vai ao encontro do outro. “Eu ser humano é uma construção que me vem de fora, do exterior. Antes dessa relação constituidora não sou humano” (MIOTELLO e MOURA, 2013 p. 54). Assim, quando se consegue, nestes encontros, estabelecer relações dialógicas com o outro, ambos são humanizados, uma vez que toda relação é uma soma, é uma interação. Seja de que natureza for: calma, turbulenta, boa, má. Na relação ninguém sai da mesma forma que entrou, pois através do diálogo e da dialogia, o indivíduo contagia e é contagiado pelo o outro, toda relação constitui, e ela só termina com a morte, por isso, Bakhtin caracteriza os homens como seres contínuos e incompletos, “O outro é que me busca para me incompletar” (p.52).

Então, assumir uma relação dialógica⁴⁵ com os orientadores pedagógicos, sujeitos da desta pesquisa, é conscientizar-me de que ela nem sempre será harmoniosa e sem conflitos, pois “a luta ideológica que se trava na dialogia não tem vencedores e perdedores, ou melhor, os dois ganham e perdem ao mesmo tempo” (GEGE, 2010, p. 19).

Ponzio (2007 apud OLIVEIRA, 2014, p. 47-48), divide o diálogo em três partes: Primeiro, o diálogo em si mesmo, como conversa de passatempo: o falar por falar. É o diálogo do divertimento, que não busca coisa alguma. Segundo, o diálogo como valor instrumental, ou seja, um meio que possui objetivo preciso: aquele que fala inclina-se à própria a firmação pessoal, deseja convencer, modificar opiniões e o comportamento do outro. E por último, o diálogo indagativo e de cooperação. Um diálogo de reflexão, onde mutuamente os

⁴⁵ Na concepção bakhtiniana, o *Diálogo* é a interação de pelo menos duas enunciações e a *Dialogia* é a atividade do diálogo, assim como a atividade dinâmica entre EU e Outro em um território preciso socialmente organizado em interação linguística (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe - UFSCAR. Palavras e contra palavras. Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009. p. 29 e 31).

interlocutores colaboram visando a resolução de um determinado problema. Nesse diálogo, o eu e o tu são dois centros de valores, são seres responsivos e responsáveis que escutam e que se falam. Certamente, todos os tipos de diálogo estarão presentes na pesquisa, mas é neste último que desejamos nos orientar.

Portanto, o diálogo com Bakhtin foi fundamental na maneira de atuar com o grupo de orientadores pedagógicos, sujeitos desta pesquisa. Através da alteridade e dialogia fomos construindo nossa relação. Sem essa compreensão, certamente seria impulsionada a apontar erros e acertos, bem como a julgar as práticas destes profissionais. Mas, a partir das leituras, compreendi que o olhar do outro, ampliaria meu horizonte e me proporcionaria um acabamento sobre o novo lugar que eu estaria ocupando: o de pesquisadora, cuja postura seria a de narrar os acontecimentos, não de julgar os sujeitos. Aprendi a ver o outro, não apenas como alguém que precisa do excedente da minha visão para ser ampliado, mas como alguém de quem preciso para alargar o meu horizonte e assim, também conseguir me ver diferente do que vejo.

O encontro com os orientadores pedagógicos da rede municipal de São João de Meriti aconteceu no ano de 2013, quando fiz parte da equipe da SEMEC na Divisão de Orientação Pedagógica. Porém, o encontro da pesquisadora com os sujeitos desta pesquisa ocorreu em fevereiro de 2014, ao iniciar minha trajetória no mestrado.

Durante um ano de atividade com esse grupo, fomos criando vínculos e empatia. Assim, quando iniciei a pesquisa (2014) já havia certa cumplicidade entre nós. Porém, com o meu ingresso no mestrado não teria horário disponível para continuar na função que me exigia 40 horas semanais. Outro motivo que me motivou a sair da equipe de liderança do grupo foi o desejo de estabelecer uma relação mais horizontal, onde o diálogo fosse mais próximo do último tipo apresentado por Ponzio (2007), um diálogo de reflexão, de colaboração mútua entre pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

No entanto, não fiquei na liderança, mas integrei a equipe de orientadores de estudos para atender à solicitação da Secretaria, cujo objetivo era trabalhar as atribuições do grupo de forma que ficasse bem definido o que era da competência do orientador pedagógico - OP e o que era da competência do orientador educacional - OE. A proposta da SEMEC sempre foi trabalhar com esses profissionais numa perspectiva integrada, onde OPs e OEs no exercício de suas funções complementam o trabalho um do outro. Tal fato gerou muitas polêmicas, que não cabe comentar aqui, mas de certa forma contribui para uma reflexão mais ampla das dificuldades de atuação tanto dos orientadores pedagógicos quanto dos educacionais. As discussões deram mais visibilidade à importância e à especificidade dessas funções dentro da escola. Vale informar, que *de repente*, como no *cronotopo da estrada*, já houve a

descontinuidade desta proposta, devida à substituição do subsecretário que fez essa solicitação (atuou de janeiro de 2013 a outubro de 2014). Assim, a proposta anterior de trabalho integrado foi resgatada, mas com uma nova significação.

Minha atividade na formação consistia em ajudar o grupo de OPs a focar nas atribuições de sua função. A abandonar a ideia de “apagar incêndios” na escola e a focar nas (múltiplas) atribuições específicas da função, principalmente nas atividades de formação continuada dos professores. Mas como fazer isso, se justamente eu questionava as condições de trabalho destes profissionais? Questionava a descontinuidade das políticas municipais, a infraestrutura de algumas escolas, a falta de funcionários, a distância entre a teoria e a prática no cotidiano das escolas etc.? No entanto, aceitei o desafio por acreditar que a formação é o melhor caminho para que mudanças aconteçam. Antônio Nóvoa (1999) defende que os educadores precisam ir além do conhecimento teórico, mas não no sentido de tornar a experiência como algo mais importante, pelo contrário, o autor nos fala que a experiência não é nem formadora e nem produtora, mas a reflexão sobre a experiência é que pode provocar a produção do saber e a formação dos educadores.

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (NÓVOA, 1999, p. 10).

Concordo com Nóvoa, quando afirma a impossibilidade de pensar em mudança sem haver formação pessoal e profissional. Não se trata de adotar uma nova prática e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores (NÓVOA, 2007, p. 4). “Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”.

Mas, confesso que neste período, também me faltava maior clareza da compreensão da coordenação pedagógica. Embora houvesse conhecimento teórico de pensar nesta função como um espaço de articulação e mediação, como consta na Proposta Pedagógica CULTIVAR, tal concepção ainda não havia sido incorporada à minha prática e nem à do grupo, um fator que faz toda a diferença, pois a vida não acontece no plano teórico, na abstração (BAKHTIN, 2012, p. 57). Também desconhecia a possibilidade de localizar esta função no *entre-lugar*, na fronteira onde são produzidas novas significações.

Durante os encontros de formação fui desenvolvendo paralelamente minha pesquisa, não com todos os orientadores, somente com aqueles que orientavam professores que atuavam

em turmas da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental. Esse grupo era constituído por 23 profissionais.

A imagem que faço destes encontros é semelhante a imagem do salão-sala de visita do castelo, no *cronotopo da estrada*. Nestes encontros as conversas, os debates, os fuxicos, as revoltas, as lamúrias revelavam os significados de variadas concepções e ideias que os sujeitos possuíam. Ali tratávamos de coisas oficiais (Solicitações da SEMEC, combinados de atividades, decisões de temas para os grupos de estudos etc.) e das não oficiais (casos da vida cotidiana, anúncios de eventos, de mercadorias etc.)

A participação dos 23 OPs nesta pesquisa, se desdobrou no envolvimento direto/indireto de 56 professores de turmas da pré-escola (5 anos) e 51 professores das turmas do 1º ano que recebem orientações pedagógicas destes profissionais. Dentro desse quantitativo de turmas, há aproximadamente 2.675 crianças envolvidas, numa proporção de 25 alunos por turma. Um quantitativo considerável de crianças vivendo esse momento de transição no município de São João de Meriti.

Porém, ao trazer para o debate a questão da transição, percebi que não poderia ficar somente nas vozes dos orientadores pedagógico, era preciso ouvir outras vozes também imbricadas neste processo, como as vozes dos professores.

3.3.1 Ampliando o diálogo no encontro com outros sujeitos: os professores

Trazer as vozes dos professores para dialogar neste estudo, implicou pensar em outras categorias que não se fariam presentes apenas com as vozes dos orientadores pedagógicos, como por exemplo, as relações de poder que se estabelecem no cotidiano escolar. Ainda mais quando se carrega traços de antigas concepções, como vimos no cronotopo da coordenação pedagógica e no próprio Regimento Escolar do município, onde algumas práticas ainda são inspiradas no antigo inspetor escolar.

A ideia de fiscalização coloca o orientador pedagógico em posição superior à função dos professores dentro da escola. Acrescenta-se ainda o fato de que para o ingresso na função, o concurso para OP exige o nível superior (Pedagogia), enquanto para os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º segmento, o Ensino Médio (Formação de Professores). Sem contar a carga horária de trabalho que também é diferenciada: OPs – 16h semanais e professores – 20h semanais, assim como o piso salarial, que apesar da pouca diferença é maior para os orientadores pedagógicos.

Todas essas questões vão construindo uma relação mais verticalizada e menos horizontal entre os OPs e os professores. Assim, mesmo que teoricamente OP reconheça o seu papel de articulador e mediador das ações pedagógicas, certamente sua voz e suas ideias tenderão a prevalecer nas diversas situações do cotidiano com os professores.

Os estudos de Michel Foucault (1992 e 2003), nos ajudam a compreender como as relações de poder foram sendo constituídas ao longo da história. O autor aponta a prisão, o quartel, o hospital e a escola, como insituições disciplinares (FOUCAULT, 2003, p. 143), onde é formado um terreno comum sobre o qual se deslocam práticas e saberes.

Para Foucault (2003), na escola o controle assume a forma de um micro poder⁴⁶, capaz de transformar o corpo em um objeto a ser manipulado, em “corpos dóceis” (p. 117). Neste corpo, a dimensão significativa é gradualmente ignorada na medida em que são desenvolvidas técnicas e táticas nos quais os indivíduos são abordados como objetos a serem moldados, não como sujeitos ou signos a serem lidos ou ouvidos. Esse conceito de docilidade dos corpos, não é o mesmo que o de obediência, trata-se de uma certa maleabilidade que conduz o sujeito ao reconhecimento da ação disciplinar como algo natural e necessário. O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”. Ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2003, p. 143).

Portanto, o que neste momento nos interessa compreender, a partir das ideias de Foucault, é que na vida em sociedade um indivíduo também age sobre as ações de outros indivíduos e vice e versa. Percebemos, durante a pesquisa, o poder como algo que circula na arena escolar, entre direção, equipe pedagógica, professores, alunos, pais etc., onde há múltiplas sujeições, em que todos agem e sofrem a ação de um poder imediato que atua diretamente nos corpos, nas ações e nos enunciados.

Porém, enquanto o poder circula, Certeau (2004), nos ajuda a perceber aquilo que não possui visibilidade, ou seja, a capacidade anônima de resistência presente na vida cotidiana. Para este autor, os sujeitos se apropriam e ressignificam os objetos de consumo culturais ou materiais e esse processo revela uma astúcia daqueles que compõem uma espécie de “rede de uma antidisciplina” onde os sujeitos se manifestam por meio da resistência ou mesmo da estagnação (CERTEAU, 2004 p. 42).

⁴⁶ Segundo Foucault a dominação é exercida através dos “micro poderes” que são a igreja, escola, as instituições, tão presentes no nosso cotidiano. Estes mecanismos de dominação se fazem valer principalmente pela disciplina, tornando os indivíduos hábil para o controle do Estado.

Durante as análises de campo (capítulo 4), apresentaremos alguns momentos onde as relações de poder que se fazem presentes no cotidiano de orientadores e professores foram tomadas também como objeto de reflexão.

Portanto, como toda relação é uma soma, convidar os professores para participar deste diálogo nos permitiu refletir sobre a questão da transição a partir de outros lugares, bem como a estabelecer com eles uma relação mais próxima com a pesquisa, pois uma coisa é ouvir dos orientadores pedagógicos como os professores trabalham a transição, outra coisa é ouvir do próprio sujeito suas verdades, mentiras, desejos, alegrias, angústias...

3. 4 Os instrumentos do caminho metodológico: As entrevistas coletivas

A primeira fase da pesquisa de campo foi realizada de maio a novembro de 2014. Havia duas turmas de formação que se reuniam na última semana de cada mês. Turma 1- segundas-feiras no horário de 13h às 17h, com 28 OPs e Turma 2 – quartas-feiras, no horário de 08h às 12h, com 33 OPs. A formação foi realizada no horário de trabalho destes profissionais. Em um dos encontros, foi aplicado um questionário (Apêndice) apenas a 23 orientadores pedagógicos (somente aos que atuavam em unidades que possuíam turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental), cuja finalidade era obter uma visão geral do que esses profissionais compreendiam sobre a transição nestas duas etapas.

A segunda fase do campo ocorreu de junho a setembro de 2015. A pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados, entrevistas coletivas e questionários individuais compostos de perguntas abertas e fechadas. As entrevistas coletivas realizadas foram gravadas com permissão dos entrevistados.

Após a tabulação dos dados do questionário, foi realizada uma entrevista coletiva com esses 23 profissionais. Essa entrevista foi realizada, em outubro de 2014, em dois grupos, de acordo com as turmas da formação. Nesta etapa contei com a colaboração da orientadora educacional Gisele Chagas, minha parceira de trabalho (SEMEC) e de mestrado (UFRRJ), na gravação audiovisual da entrevista. Em setembro de 2015, foi realizada duas entrevistas coletivas com dois grupos diferentes de professores da Pré-escola (5 anos) e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, durante os encontros de formação do Ciclo de Alfabetização, onde contei com a participação das professoras Cristiane Alves, Marilene Rangel e Patrícia Calazans. Cada turma possuía em média de 25 a 30 professores.

Como estratégia metodológica, a entrevista coletiva visa à identificação dos pontos de vistas dos entrevistados, o reconhecimento dos aspectos, a provocação de debate entre os

participantes, o estímulo para tomada de consciência das pessoas em relação a sua situação e condição e para que possam pensar criticamente sobre ela. (KRAMER 2007b, p. 66).

Procurei conduzir as entrevistas coletivas como espaço de narrativa, como diálogo de reflexão entre os entrevistados e a pesquisadora. Essa opção metodológica propicia a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes com maior intensidade, uma vez que os entrevistados podem falar e escutar uns aos outros. Outro aspecto importante é o fato de que nem só o pesquisador possui autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, assim a influência do poder e da posição hierárquica tendem a diminuir. Nesta abordagem, Kramer anuncia que: “os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face” (p. 64).

Durante as entrevistas, foi possível perceber a situação dialógica proposta por Bakhtin, nas reflexões mais profundas e substanciais, além da perplexidade expressa em alguns momentos pelos entrevistados. No lugar de entrevistadora, procurei tomar alguns cuidados, pois estava em uma arena pouco conhecida, além do mais, não poderia me colocar da mesma forma quando estava nos encontros de formação ou em uma reunião pedagógica da SEMEC. Certamente cometi alguns deslizes, mas fiz um esforço para assumir algumas condutas intencionais como: falar pouco (ação mais difícil, diante de alguns enunciados pronunciados pelos entrevistados), incentivar a participação dos mais calados, prestar atenção em quem estava falando e observar também a manifestação dos outros (expressões faciais, movimento das mãos, gestos que demonstravam discordância ou hesitação para falar).

A entrevista com os professores foi mais tensa e conflituosa do que com os OPs, foi preciso uma postura mais atenta a cada enunciação. Houve momentos em que me esforcei para não demonstrar nas minhas expressões faciais, atos de surpresas e até mesmo de indignação com o que estava ouvindo, pois como pesquisadora precisava desenvolver uma relação amorosa⁴⁷ e de respeito com o outro.

Outro desafio nas entrevistas era quando o silêncio reinava e havia a necessidade de problematizar, perguntar, levantar dúvidas ou quando todos falavam ao mesmo tempo, e eu precisava pedir para que eles falassem um de cada vez, devido à gravação. O ruído, às vezes, me deixava insegura, com medo de não conseguir entender no áudio as falas sobrepostas.

⁴⁷ A amorosidade, conceito bakhtiniano que não diz respeito a uma determinada atividade, mas sim a relações sociais, de qualquer natureza. Estar com o outro amorosamente, escutá-lo amorosamente, orientar amorosamente nossa palavra ao outro, independente da atividade em que se está envolvido (...), mas para essa prática é preciso se despir da ideologia dominante que despreza estrategicamente toda e qualquer concepção de amorosidade que signifique possíveis rupturas na forma hegemônica de pensamento (Palavras e contrapalavras: circulando pensamentos do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2913, p. 90-91).

Contudo, as entrevistas coletivas resultaram numa experiência de aprendizado mútuo (KRAMER, 2007b, p. 73), foi um momento muito significativo, tanto pelo desafio de assumir outros lugares (entrevistadora /pesquisadora), quanto por compreender que a escuta atenta ao outro pode revelar concepções equivocadas que possuímos sobre determinados aspectos.

Sai de cada entrevista muito afetada, tive mais compreensão das palavras de Bakhtin ao dizer que é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem. É quando o ser se reflete no outro e refrata-se. Junto com o grupo, eu estava sendo constituída e alterada. E esse processo não surge de nossa própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro.

Por isso, escolhi percorrer o caminho metodológico com este *calçado* (entrevistas), trazendo também o *bastão* (questionário), onde o discurso propicia a participação do pesquisador e dos sujeitos em um processo de investigação que vai se construindo gradualmente com o outro e, assim, possibilita que todos se afetem e se deixem afetar (Bakhtin, 2011, p. 341). Na relação ninguém sai da mesma forma que entrou, pois através do diálogo e da dialogia⁴⁸, o indivíduo contagia e é contagiado pelo o outro.

As entrevistas coletivas proporcionaram um momento rico de reflexão sobre o tema da transição e muitos outros que se relevaram no diálogo. O encontro, nesta perspectiva dialógica não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente arranjadas pelo pesquisador, pelo contrário, é concebida como uma produção de linguagem, por isso é dialógica, pois outro é que organiza o roteiro do pesquisador, dando pistas das significações que se estabelecem durante esse processo. Nas entrevistas as pessoas se expressaram, mas suas vozes carregavam o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. Por esta razão, o encontro com o outro, será sempre imprevisível.

Nosso desafio no próximo capítulo será apresentar o outro no texto. Não como um objeto que alguém procura somente para obter informações e nelas respaldar os seus argumentos, mas como alguém repleto de valores, que possui vontade própria, que dialoga ativa e criativamente em torno de um assunto, que no nosso caso, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

⁴⁸ Na concepção bakhtiniana, o *Diálogo* é a interação de pelo menos duas enunciações e a *Dialogia* é a atividade do diálogo, assim como a atividade dinâmica entre EU e Outro em um território preciso socialmente organizado em interação linguística (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe - UFSCAR. Palavras e contra palavras. Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009. p. 29 e 31).

CAPÍTULO 4

DESDOBRAMENTO DE MÚLTIPLOS OLHARES DA PESQUISA DE CAMPO

[...]chega sempre o momento em que, tal como o detetive, ele deve deixar a cena e reencontrar-se só. Se, no romance policial, esse momento corresponde ao final da história, ao contrário, na pesquisa, esse é o momento em que uma outra história começa: a da escrita da pesquisa (AMORIM, 1987, p. 7)

Marília Amorim (1987)⁴⁹, traça um paralelo das atividades de investigação do detetive e do pesquisador, destacando alguns pontos em comum para compreender a ideia de dialogismo enquanto abordagem de pesquisa para as ciências humanas. No romance, o cronotopo é utilizado por Bakhtin (1998) para conhecer, em cada época da história, a ideia de tempo que prevalece, já que a concepção de tempo carrega uma concepção de homem. No romance policial, onde o foco não está em narrar uma história (o texto não segue a ordem dos acontecimentos, mas a ordem das descobertas dos mistérios) a análise de Amorim (1987), nos ajuda compreender, neste espaço tempo, o lugar do pesquisador.

A autora aborda as ações de alguns detetives em diferentes linhas de investigações, onde o detetive Chandle “o Particular” do quarto caso é o que mais se aproxima da pesquisa em ciências humanas.

Segundo Amorim (1987, p. 8), o detetive trabalha em torno de um fato, de um crime, para conduzir seus interrogatórios, e se defronta com interlocuções. Tal qual o pesquisador em ciências humanas, que trabalha com interlocuções que podem se estabelecer no próprio fato a ser decifrado. Ele é um “pesquisador-interlocutor”, pois ele se encontra no centro daquilo que

⁴⁹ Texto: *O detetive e o pesquisador*, publicado em: DOCUMENTA. Rio de Janeiro. UFRJ. Ano VI Número 8 – 1987.

procura. Ele participa de um jogo enunciativo em que “a diferença e a distância entre as posições são condições prévias do discurso e da produção de sentido”.

[...] Ele é locutor, posto que fala, e o que fala interfere necessariamente no sentido e na sequência do que diz o outro; ele é destinatário, posto que sua presença é necessariamente levada em conta por aquele que fala, o que o torna, portanto, coautor do que é dito; finalmente, o pesquisador é, também, objeto do discurso do outro, o que faz com que ninguém possa saber sobre o que se falaria caso ele ali não estivesse (AMORIM, 1987, p.07).

Todavia, chega o momento em que, assim como o detetive, o pesquisador precisa deixar a cena e encontrar-se só. Reunir todas as pistas, todo o material recolhido no espaço-tempo da pesquisa, nos encontros *na estrada, no castelo, na soleira*, para então, encontrar o seu lugar nesta nova cena, ou melhor, o seu entre-lugar, pois agora ele se encontra na fronteira, onde não é o fim da pesquisa, mas o começo de uma nova etapa: a escrita do seu texto.

O exercício exotópico é fundamental na localização deste novo lugar ocupado pelo pesquisador. Um lugar, que não poderá nunca ser de neutralidade, mas permeado de muito respeito aos sujeitos que lhe permitiram um excedente de visão para narrar os encontros, em busca, não da precisão de conhecimento, mas da profundidade da penetração (BAHKTIN, 2011, p. 394) e da participação ativa tanto do investigador quanto dos investigados, no sentido de encontrar compreensões possíveis, mesmo que provisórias. Assim, é deste lugar que passo a narrar o meu encontro com o outro.

4.1 A transição do ponto de vista dos orientadores pedagógicos

A entrevista coletiva com os orientadores pedagógicos foi realizada após a análise dos dados colhidos através do questionário aplicado a eles. Utilizamos como roteiro dessa entrevista, as próprias questões pontuadas neste questionário (APÊNDICE), através dos gráficos que apresentavam os resultados obtidos. A primeira questão discutida buscava saber se na opinião dos OPs, as crianças quando terminam a pré-escola, apresentam alguma dificuldade no ingresso ao 1º ano. 56% dos entrevistados sinalizaram que no geral, as crianças não apresentam dificuldades e 44% apontaram que sim, a maioria das crianças apresentam dificuldades neste ingresso.

Os orientadores consideraram que as crianças que continuam na mesma unidade escolar, entre uma etapa e outra, são aquelas que apresentam menores dificuldades na transição.

Para as crianças de 5 anos que permanecem no primeiro ano da própria escola é bem mais fácil do que para a outra criança que sai da unidade que só atende a Educação Infantil e vai para outra escola. Já ouvi depoimentos

de mães de crianças que sentiram violentamente esta mudança. As crianças pediam para retornar à escola de Educação Infantil. As crianças sofriam, pois no Ensino Fundamental é um tratamento diferente (OP – ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

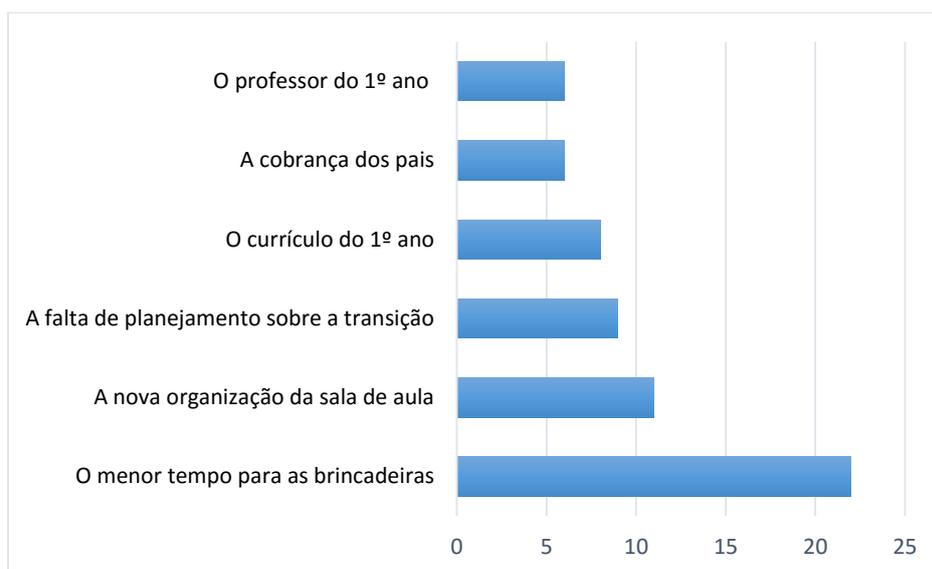
A fala da OP reforça o que Motta (2013) apresenta em sua pesquisa, onde a transição tem se configurado num momento de grande tensão na vida de muitas crianças. No entanto, o fato de continuar na mesma escola não significa a garantia de uma transição mais tranquila. Na própria pesquisa, a autora aponta que apesar das duas turmas estarem localizadas na mesma escola municipal, as propostas pedagógicas não dialogaram entre si, e esse fato contribuiu para a ruptura das práticas educativas vivenciadas pelas crianças.

Outra orientadora também fez a mesma consideração:

Tenho crianças, da turma de 5 anos da Educação Infantil, que passaram para o 1º ano e não tiveram dificuldades, pois o espaço escolar era o mesmo. Houve só a questão da rotina de dentro da sala de aula, com a quantidade maior de vezes do uso do caderno, e menos vezes massinha, menos vezes música, com isso eles vão sentindo... E uma outra turma que veio da Educação Infantil de uma creche, essas sim, apresentaram maiores dificuldades (...), mas a criança tem uma facilidade de adaptação que supera as nossas expectativas (OP- ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Percebe-se, na fala da orientadora, que a questão de “adaptar-se” à nova turma é uma ação que depende muito mais da criança, onde ela precisa se enquadrar ao novo espaço e acompanhar uma nova rotina. O que para a OP, a criança faz com êxito, logo que consegue aprender as regras da cultura escolar que a ela está sendo imposta. Segundo Motta (2013, p. 173) na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há uma forte ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, na tentativa de transformar as crianças em alunos.

A segunda questão abordada com o grupo foi então conhecer quais eram, na opinião dos OPs, as dificuldades que as crianças enfrentavam nesse processo de transição. No questionário havia uma lista com cinco itens, onde cada participante deveria apontar dois, que considerassem ser os mais relevantes em dificultar esse processo. Havia também espaço para que outros itens fossem acrescentados por eles. Apenas dois, além dos que estavam relacionados, foram acrescentados pelos OPs: a “*imaturidade*” da criança (sinalizado por dois OPs), indicando que elas seriam muito novas para ingressarem na rotina do 1º ano e a *falta de comprometimento da família* (apontados por três OPs), contrapondo ao terceiro item do gráfico que sinalizava uma cobrança dos pais em relação à leitura e escrita.

Gráfico 1: As dificuldades apontadas no processo de transição

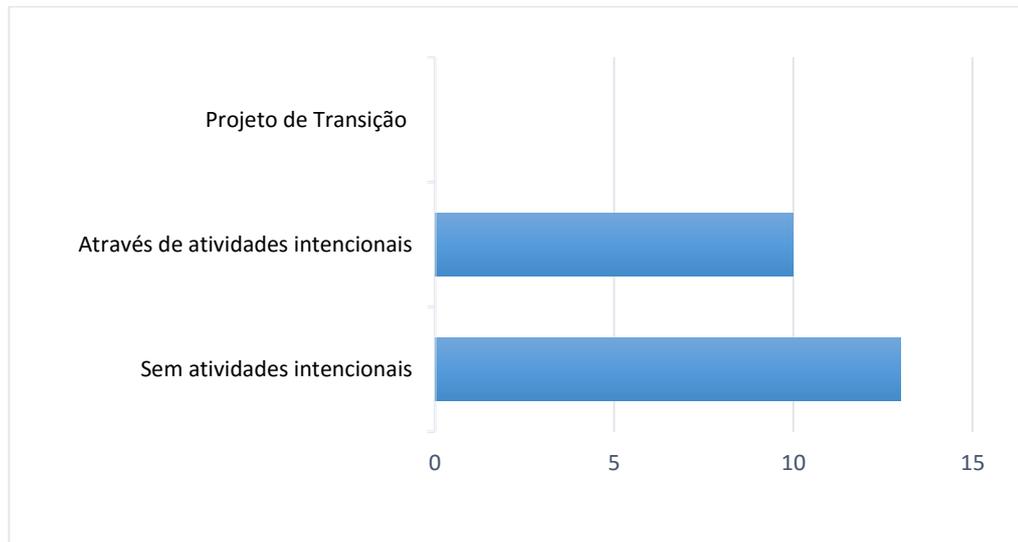
Fonte: Questionário aplicado aos orientadores pedagógicos

A escolha de trazer no questionário os itens acima, foi motivada por falas ouvidas em momentos anteriores à pesquisa: reuniões pedagógicas, visitas às escolas, eventos da SEMEC etc. No questionário, os itens não estavam nesta ordem, mas foram organizados no gráfico do menor para o maior em opção de escolhas.

Pelo gráfico, percebemos que o menor tempo para as brincadeiras foi apontado praticamente por todos os OPs como sendo a questão de maior dificuldade para a criança que está no processo de transição.

As análises das categorias apresentadas no gráfico acima, serão apresentadas no decorrer deste capítulo, não necessariamente de uma forma linear, mas estarão entrelaçadas nas questões que emergiram durante o encontro com os sujeitos da pesquisa. Embora houvesse um roteiro, ele não estava engessado, pois no encontro com o outro (sempre imprevisível) novas pistas vão sendo fornecidas para outras significações que não estavam planejadas.

Prosseguindo nas discussões, fomos em busca de conhecer como cada unidade escolar se organizava para trabalhar com as turmas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o processo de transição.

Gráfico 2: Como é realizada a transição nas unidades escolares

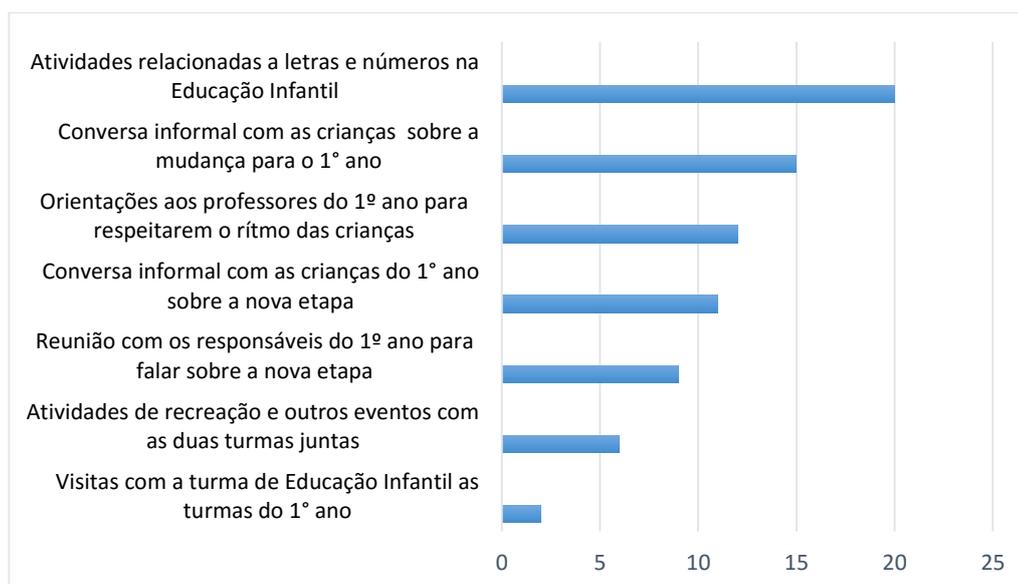
Fonte: Questionário aplicado aos orientadores pedagógicos

Diante dos dados apontados por este gráfico, o grupo silenciou por alguns instantes durante a entrevista coletiva. Acredito que foi um momento de reflexão, onde ambos (pesquisadora e pesquisados) percebemos como este assunto estava sendo desconsiderado, tanto pela SEMEC, quanto nas práticas cotidianas nas escolas.

Uma orientadora rompeu o silêncio e disse: “Não há um projeto, mas há uma preocupação com a transição”. Então, a próxima questão foi justamente conhecer que preocupação era esta, a partir da análise das atividades que foram apontadas como intencionais para trabalhar a transição em ambas etapas, visto que pelo menos 43% dos OPs haviam sinalizado realizar tais atividades.

Vale informar, que essas respostas foram pessoais no questionário e, portanto, organizadas de acordo com as categorias que mais se destacaram:

Gráfico 3: As atividades intencionais no processo de transição



Fonte: Questionário aplicado aos orientadores pedagógicos

Numa análise geral do gráfico, percebe-se claramente uma visão conteudista de ensino, onde a ênfase das atividades para trabalhar a transição, está pautada no conhecimento das letras e do sistema numérico. Alguns OPs apontaram que é frequente a queixa dos professores do 1º ano, em relação as crianças estarem concluindo a Educação Infantil sem ao menos reconhecer as vogais, algumas letras do alfabeto e os primeiros números, como se essa fosse a prioridade de aprendizagem nessa etapa de ensino.

As três pesquisas que dialogam com este estudo (MOTTA, 2013; KRAMER, SANTOS E CORSINO, 2011; DRUMMOND, 2014), também sinalizaram a relevância das atividades que se referem às práticas de leitura e escrita no processo de transição.

As outras questões mais pontuadas, como as conversas com as crianças desses segmentos de ensino e com os responsáveis sobre a nova etapa, também foram pautadas nas questões conteudistas. A maioria das conversas giraram em torno de: *menos tempo para brincar; a importância de aprender a ler e escrever; copiar do quadro; prestar atenção na explicação do professor; caprichar na letra; cuidar do material escolar, escrever no caderno e ter atenção às regras de convivência – comportamento.*

Apenas quatro OPs sinalizaram realizar atividades com as turmas juntas, com a intenção de trabalhar a transição. Tais atividades seriam de culminâncias de projetos e atividades recreativas. E somente dois OPs informaram já terem realizado visitas com as crianças da Pré-escola às turmas do 1º ano, justamente uma das principais atividades recomendadas pelo O

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, volume 2, 1998, p. 39), ao tratar da questão da transição.

De uma forma geral, estes resultados oferecem uma visão preliminar de como os orientadores pedagógicos, ou melhor, de como a rede pública do município de São João de Meriti tem olhado para a questão da transição. Como parte do grupo e integrante da SEMEC, não tenho álibi para me ausentar, também sou responsável pela maneira como a transição tem sido conduzida até aqui. Apesar dessa temática não ser recente, é visível que as ações no chão da escola ainda estão bem distantes das propostas legais que orientam esta questão.

No entanto, se me proponho a trabalhar com a pesquisa em ciências humanas numa perspectiva bakhtiniana, não poderia privilegiar as informações apenas obtidas no questionário. Pelo contrário, devo priorizar o meu encontro com os sujeitos da pesquisa, os encontros desses sujeitos com os professores e o encontro da pesquisadora com este texto.

Assim, as próximas categorias analisadas não trazem apenas o ponto de vista dos orientadores pedagógicos, elas estão entrelaçadas às falas dos professores, aos seus enunciados, na polifonia de vozes que circulam no espaço escolar e que revelam a heterogeneidade e as tensões vividas pelos sujeitos que ocupam esse espaço.

4.2 Agora, acabou a brincadeira! O brincar em diferentes dimensões de enunciação

A questão que mais se destacou, tanto com os orientadores, quanto com os professores, foi em relação ao tempo destinado à brincadeira. Para ambos, essa seria a maior dificuldade de integração da criança que faz a *travessia* da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No entanto, o enunciado: *acabou a brincadeira*, ganhou modulações diferentes nas vozes dos sujeitos durante os encontros.

Bakhtin (2006, p. 113) nos ajuda a pensar que toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo contínuo. “(...) toda palavra comporta duas faces”. Assim, tudo o que é dito sempre estará respondendo uma fala anterior e permitirá a sua réplica. “(...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. Para o autor, a situação e o auditório é que determinarão as dimensões e as formas de enunciação, pois todo enunciado possui autor e destinatário (BAKHTIN, 2011, p. 301). O autor revela que um enunciado, mesmo que contenha as mesmas palavras ditas pelo outro, não terá o mesmo sentido, pois que as palavras são banhadas por valores de quem as pronunciam, “não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa” (BAKHTIN, 1998, p. 133).

Neste sentido, as diferentes vozes (orientadores, professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental), utilizaram, no ato de enunciação, a mesma palavra, com produções de significações diferentes:

a- A brincadeira nos discursos dos orientadores pedagógicos:

A própria frase assusta: Acabou a brincadeira! A criança se assusta, pois, o que ela mais gosta de fazer é brincar. Acabou o mundo para ela. Ela só tem seis anos! (OP-Entrevista coletiva, 2014).

A maior queixa dos professores do 1º ano é justamente a questão da rotina que as crianças têm dificuldades de assimilar, que ali agora não é mais brincadeira, que a brincadeira agora é só uma vez por semana (OP-ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

A questão do lúdico na minha escola a gente mantém para o primeiro ano. A gente inclui, pelo menos uma vez na semana o parquinho, a gente inclui contação de estória, atividade no pátio, assim fica mais fácil a adaptação deles. A gente não elimina, a gente integra (OP-ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

O enunciado da brincadeira na fala dos OPs possui um tom de preocupação e até de sensibilização pelo fato da criança ter o seu espaço reduzido quando ingressa no 1º ano. Eles se referem à brincadeira como uma atividade significativa e que não deve ser negada à criança. Entretanto, o mesmo discurso que defende a brincadeira, revela também outras questões, como o desconhecimento de que o brincar não deve estar restrito a um espaço e nem a um dia da semana, pois como um dos eixos principais das culturas infantis, brincar é o fio condutor de todas as atividades realizadas pelas crianças (SARMENTO, 2007, p. 11).

b- A brincadeira na enunciação dos professores de Educação Infantil (Pré-escola):

Meus alunos da pré-escola (5 anos) chegaram na turma do 1º ano e ficaram perdidos, porque eles estavam acostumados a brincar todos os dias. Eles não entendiam que agora tem que ter conteúdo, eles têm que aprender. Eles não entendem, eles acham que a brincadeira continua (PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL - ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

[...] quando vi meus alunos (se referindo a turma da Educação Infantil do ano anterior) sentados enfileirados, copiando do quadro no 1º ano, frequentando o parquinho só uma vez na semana, fiquei com muita peninha deles [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Para a maioria dos professores das turmas de 5 anos (pré-escola), o enunciado *acabou a brincadeira* produziu significado semelhante ao dos OPs, mas num tom ainda mais amoroso. Os professores demonstram solidariedade à criança por ter seu direito de brincar reduzido e muitas vezes negado. Alguns sinalizaram que ao trabalharem com o 1º ano, dão prosseguimento à brincadeira, embora reconheçam a diferença de rotina entre uma etapa e outra, principalmente

nos conteúdos curriculares do 1º ano. Segundo estes professores, é muito difícil para criança compreender que, apesar de estar no mesmo espaço escolar do ano anterior, a dinâmica de movimentação e de exploração que ela terá que fazer será diferente.

Mesmos entre os professores de Educação Infantil o enunciado *brincadeira* ganhou matizes diferentes. Três professores das turmas de 5 anos (pré-escola) se manifestaram favoráveis à redução do tempo da brincadeira para privilegiar as atividades de leitura e escrita, na mesma tonalidade dos professores do 1º ano.

c- A brincadeira na concepção dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental:

[...] eu fiquei os três primeiros meses letivos de 2014 com a turma da pré-escola [...] em 2015 eu peguei essa mesma turma no 1º ano [...] aí quando eu cheguei na turma, eles pegaram a mochila colocaram nas costas e foram lá para fora brincar. Eu me assustei! Coloquei todos dentro da sala [...] Eles têm que brincar sim, mas precisam entender que agora a escola é um ambiente com regras [...] eles têm que entender aquele espaço como local de estudar, acho que para brincar tem tantos outros espaços (PROFESSOR – 1º ANO, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Meu primeiro ano veio da Educação Infantil. Lá eles tinham uma caixa de brinquedo na sala e o momento do parquinho. Eu não sei como era feito, porque eu não acompanhei a Educação Infantil. Quando eles vieram para mim, eles queriam a caixa de brinquedo a aula toda. Eles queriam brincar, se remetiam à brincadeira o tempo todo, mas agora acabou. [...] Eles não tinham o momento daquele deverzinho, de uma atividade, que poderia ser até prazerosa [...] A gente tem que brincar, beleza! Mas tem que ter a formalidade, se não vão chegar ao 3º ano, como muitos, que não sabem ler nem escrever (PROFESSOR 1º ANO – ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

A brincadeira enunciada pela maioria dos professores do Ensino Fundamental se revelou num tom pejorativo e de certo incomodo, motivado pelo fato de que para eles, as crianças na Educação Infantil estão *só brincando* e quando chegam ao 1º ano não sabem “*nada*” (sempre se referindo aos conteúdos de leitura e escrita) e ainda querem continuar a brincadeira.

Pode-se até visualizar a cena comentada pelo primeiro professor: as crianças com suas mochilas nas costas, desejosas por ganhar o pátio da escola para brincar, numa explosão de alegria, até que uma a uma é chamada de volta para o espaço da sala de aula, das regras, do conteúdo. Como exigir dessa criança de 5/6 anos, que antes, tinha o brincar como eixo⁵⁰ das atividades na Educação Infantil, que consiga compreender, num espaço de aproximadamente

⁵⁰ Na Proposta Pedagógica do Município de São João de Meriti, a brincadeira é um dos principais eixos que norteiam o currículo na Educação Infantil, de acordo com as Orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25).

um mês e meio (período de férias escolares) que agora *acabou a brincadeira*, ou de que, pelo menos, agora ela tem dia e horário marcado para acontecer?

A caixa de brinquedo tão desejada pelas crianças, na segunda fala, é um elemento importante para as culturas infantis, mas que não encontra espaço no Ensino Fundamental, pois ali é o lugar da formalidade do “deverzinho”, dos elementos da cultura escolar. No entanto, é o sujeito criança que ocupa aquele espaço, e, que precisa ser considerado em seus direitos.

Sarmento (1997, p. 12), em seus estudos sobre a sociologia da infância, chama atenção para o fato de que a brincadeira é um traço fundamental das culturais infantis. “Brincar não é exclusivo das crianças, é do próprio homem e uma das suas atividades sociais mais significativas”. O autor enfatiza que as crianças brincam de forma contínua e abnegada. E, ao contrário dos adultos, elas não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”.

Benjamin (2002, p. 85) percebe a brincadeira como algo imbricado na cultura. Para ele brincar significa libertação. “Rodeadas de um mundo de gigantes as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio [...]”. Para o autor, a criança é colecionadora (ela reúne e seleciona diferentes objetos), e também inverte a ordem dos mesmos para criar tantas outras possibilidades de brincar.

Motta (2013, p. 155-156) em sua pesquisa, captou a imagem de algumas crianças durante a aula, entre elas, um menino brincando com o lápis, fazendo dele um avião, ou seja, transformando objetos da cultura escolar em objetos das culturais infantis, “fazendo da escola, no cotidiano, uma arena cultural, um espaço de encontro entre a cultura legitimada e a não autorizada”.

Para Vigotski (2007, 97) o brincar é uma atividade construída pela criança nas interações que ela estabelece com outros sujeitos e com os significados culturais do seu meio. Outro aspecto que o autor aborda sobre o brincar e que tem uma importância fundamental na formação dos sujeitos, é o processo de imaginação. Para o autor, na brincadeira, a criança ocupa uma dimensão maior do que na vida real.

Há muitas referências que tratam da questão do brincar, o próprio documento que orienta o *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*, define o brincar como “[...] uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica [...] a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias” (BRASIL, 2007, p. 10).

No entanto, se a brincadeira é uma expressão única da infância, por que para a escola ainda é tão difícil lidar com esse modo de ser e aprender da criança?

O enunciado *brincadeira* no encontro com os professores, ganhou a personificação do vilão da história, do que não é bem vindo. A impressão deixada por alguns depoimentos era que sem ela (brincadeira), as crianças aprenderiam tranquilamente no 1º ano. Percebe-se uma fixação de ideias, a partir das crenças que o sujeito possui sobre como ensinar e não sobre como as crianças aprendem.

Na perspectiva bakhtiniana, o que falamos e escutamos não são simplesmente palavras, pois elas trazem sempre consigo um sentido ideológico ou vivencial. Se toda enunciação é de natureza social, pois ela se estabelece pela situação e pelo meio mais amplo (BAKHTIN, 2006, p.96), os enunciados registrados aqui, não são apenas fruto de uma consciência individual, mas estão munidos de uma imensa força social.

As mudanças políticas, as reformas educacionais e as ideias pedagógicas pontuadas no primeiro capítulo deste estudo, nos ajudam a compreender como os indivíduos vão se apropriando dos discursos de cada época e construindo os seus pensamentos e suas ideias sobre algo. As palavras ditas, não são frutos apenas da nossa consciência, elas são palavras de outros das quais nos apropriamos.

Por isso, uma mesma enunciação, é capaz de produzir sentidos tão diferentes (surpresa, lamento, autorização, negação, prazer, incômodo), pois cada uma foi dita a partir das concepções de infância, de culturas, de Educação Infantil e de Ensino Fundamental que os sujeitos possuem.

4.3 Não pode nem brincar de fazer “asinho”?⁵¹ - A polarização das práticas curriculares

Nas relações de diálogo entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, a partir das análises de Peter Moss (2008)⁵² que Motta (2013, p. 170-171) apresenta em sua pesquisa, aponta para uma fixação das práticas em cada segmento, como um impasse, em que os dois níveis de ensino não dialogam entre si, mas se definem a partir de uma negação recíproca, onde cada segmento atua por oposição às ideias do outro mais do que por suas características internas.

⁵¹ Termo utilizado pela professora do 1º ano para se referir à forma diminutiva da vogal A.

⁵² Historiador e professor da Universidade de Londres. Estuda questões relacionadas à primeira infância. São quatro possibilidades de diálogos apontadas pelo autor no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ver: MOSS, Peter. What future for the relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? Research in Comparative & International Education, v. 3, n.3, 2008. >www.worlds.co.uk/RCIE>.

Tal ausência de diálogo foi localizada na tensão das vozes que compõe este estudo, onde a brincadeira pertenceria apenas a Educação Infantil e os conteúdos, exclusivos ao Ensino Fundamental.

A pergunta acima, foi feita por uma professora, num tom de surpresa durante a entrevista coletiva, quando se multiplicavam as queixas sobre as crianças que chegam “despreparadas” ao 1º ano. Houve um desconforto entre alguns participantes quando, fundamentada no Art. 29 da Lei 9.394/96, eu disse que a finalidade da Educação Infantil não era preparar para o Ensino Fundamental, o que não seria nenhuma novidade para o grupo (pelo menos teoricamente). No entanto, foi possível perceber alguns cochichos paralelos como: *Por isso que o 1º ano está desse jeito. Depois tudo cai na conta do 1º ano. A Educação Infantil só brinca. Até surgir esta pergunta: Na Educação Infantil, não pode nem brincar de fazer “asinho”?*

Apesar do viés cômico da pergunta, percebe-se a ansiedade e o desconforto da professora pelo fato da Educação Infantil não estar a serviço do Ensino Fundamental. Os mesmos sujeitos que antes questionaram o fato das crianças estarem brincando muito na Educação Infantil, conferem outro sentido à brincadeira. Se antes ela estava sendo vista como algo separado da aprendizagem e que por isso precisava ser controlada, aqui ela é autorizada, mesmo que esteja em segundo plano, pois só está sendo valorizada por que está sendo vista como um meio para o alcance de um objetivo escolar: o aprendizado das letras. No entanto, esta fala denuncia muito mais do que uma concepção distorcida da questão do brincar, ela revela uma percepção confusa em relação às práticas curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fala da professora está carregada da concepção compensatória da Educação Infantil, onde o objetivo principal era suprir a carência cultural das crianças, por isso, a ênfase no ensino das letras e dos números.

A questão do currículo nas duas primeiras etapas da educação básica, gerou muita polêmica nas entrevistas coletivas, principalmente com os professores do Ensino Fundamental, pelo fato da proposta da Educação Infantil do município privilegiar as interações e as brincadeiras.

A questão do currículo esteve sempre atrelada às queixas do desconhecimento das letras, números e sobre a questão do uso do caderno. A quantidade de vezes que a palavra caderno apareceu nas falas dos entrevistados, causou certa estranheza. Chamou atenção o fato deste material (caderno), próprio da cultura escolar, ser visto como essencial no processo de transição. Somente nos trechos que se seguem a palavra *caderno* foi pronunciada dez vezes:

*Eu acho que o currículo da educação infantil está muito distante do 1º ano, principalmente nesse governo, onde a orientação é só para a criança brincar, não pode nem começar a introduzir o **caderno**, eu sei de escola que teve problemas... aí, a criança chega ao primeiro ano e a primeira coisa que o professor faz é: **caderno!** (Enquanto falava batia no colo com o caderno que estava em suas mãos) E agora? (OP – ENTREVISTA COLETIVA, 2014).*

*[...] que tem que ter **caderno**, que tem que copiar do quadro, que o **caderno** tem que estar aberto em cima da mesa. A dificuldade não é o conteúdo é com essa rotina. Essa organização que lá para o segundo e terceiro bimestre já é automática. O aluno já chega, já abre a mochila, já pega o **caderno**... (OP – ENTREVISTA COLETIVA, 2014).*

*Eu trabalhei nove anos com a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, a primeira proposta era só brincar, hoje a proposta é outra [...] Atualmente, aqui no município, optei pela turma no 1º ano, pois as crianças que eu e outros colegas recebemos, vem sem bagagem nenhuma, eles não sabem pegar no lápis, eles não sabem sentar, não são criados neles hábitos, costumes e aí eles chegam ao 1º ano e ficam apavorados e eu fico também [...], pois ele vai chegar no 1º ano vai ter que escrever no **caderno**, olhar para transcrever da lousa para o **caderninho**, e aí ele não tem preparo (PROFESSOR EF, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).*

*Eu acredito que todos os professores que estão no 1º ano trabalham de forma lúdica, mas existe esse buraco (se referindo à transição) porque a criança vem de brincar somente e às vezes esse brincar na Educação Infantil não é direcionado. No 1º ano o brincar é direcionado, mas a criança não consegue, não sabe usar o **caderno**. Será que não seria interessante, lá com 5 anos começar a apresentar as letras, como utilizar os **cadernos**, de uma forma lúdica para que a criança tenha esse contato, do que não ter contato nenhum e chegar “no” primeiro ano com esse mundo de coisas, de conteúdo, **caderno**, cópias, e aí, não poder brincar? (Enquanto a professoras falava vários professores iam concordando através de movimento com a cabeça de afirmação). (PROFESSOR - ENTREVISTA COLETIVA, 2015).*

Na primeira fala, num tom de desabafo, pelo descontentamento da proposta municipal de Educação Infantil, a OP⁵³ revela a sua preocupação com o uso do caderno, já que na sua opinião, será uma das primeiras atividades exigidas pelo professor do 1º ano. Na segunda fala, outra OP relata sobre a tensão das crianças com a rotina do 1º ano, que por não saberem usar o caderno, terão uma grande dificuldade no início do período letivo. Já a professora que informa ser experiente na Educação Infantil, na terceira fala, também revela essa preocupação e até certo pavor, já que no 1º ano a criança vai ter que *transcrever da lousa para o caderninho*. No quarto depoimento a preocupação com o caderno vai mais além, sugerindo que a Educação Infantil prepare a criança para chegar ao 1º ano já sabendo usá-lo.

⁵³ Esta orientadora, atua em uma unidade que possui muitas turmas de Ensino Fundamental e recentemente recebeu quatro turmas da Pré-escola, dividida em dois turnos. É a primeira vez que trabalha com a Educação Infantil.

As falas denunciam uma concepção de criança pautada naquilo que ainda falta: *não tem bagagem, não está preparada, não sabe pegar no lápis, não sabe sentar, não sabe usar o caderno...* É mais uma constatação da concepção compensatória também da década de 1970, onde as propostas eram baseadas em procedimentos educativos fundamentados na ideia da falta e não para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito/criança.

Neste sentido, o que realmente está faltando é o reconhecimento, por parte dos educadores, do que é específico da infância como a sua imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira vista como experiência cultural. “Crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2007a, p.03).

A sociologia da infância tem contribuído para a construção e a configuração de uma nova forma de ver a infância (SARMENTO, 2007). Seus estudos apresentam novas categorias que ajudam a entender a construção social e histórica da criança, a partir de seu próprio campo e da sua ação na sociedade, não mais sob a perspectiva adultocêntrica⁵⁴. Segundo Motta (2013, p. 164) “a competência infantil opõe-se à negatividade historicamente atribuída à infância”. A criança, antes vista⁵⁵ como ingênua, inocente, graciosa e simultaneamente como um ser imperfeito e incompleto, sendo estudada a partir do que lhe falta, tem na Sociologia da Infância a busca do entendimento de suas culturas, a compreensão de seus modos de pensar e viver. Nessa perspectiva a produção cultural da criança não é menor, determinando uma incapacidade infantil; apenas é diferente da produção do adulto.

A proposta do município para Educação Infantil não registra nenhuma orientação específica sobre o uso do caderno. No entanto, a orientação da SEMEC para este segmento, restringe o seu uso na pré-escola, autorizando-o desde que seja no modelo de meia pauta para atividades de pesquisas, mas tal orientação não é seguida em todas as escolas, conforme relato dos próprios orientadores e professores. Algumas escolas utilizam o caderno nas turmas de quatro e cinco anos, enquanto outras unidades não fazem uso em nenhuma turma.

Mas o que se percebe nas inúmeras vezes que a palavra caderno foi pronunciada, é que este material (exclusivo da cultura escolar), possui uma relação de rivalidade à brincadeira (cultura infantil). Numa análise mais cuidadosa pode-se perceber que o caderno em si não é a

⁵⁴ Para Gobbi apud Oliveira (2001) a expressão adultocêntrica aproxima-se de etnocentrismo (expressão bastante utilizada na Antropologia) que significa uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro

⁵⁵ Ver os conceitos de “paparicação” e “moralização” nas pesquisas do historiador Philippe Ariès, em sua obra *A História Social da Criança e da Família* (2007).

grande questão, que está em foco, mas as práticas curriculares realizadas pelas crianças, que podem acontecer tanto no caderno, quanto na folha impressa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica, orientam que na transição para o Ensino Fundamental a proposta deverá prever maneira de garantir o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades de cada faixa etária, *sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental* (BRASIL, 2010, p.7, grifo nosso).

Motta (2013) também percebeu a diferença das atividades curriculares entre esses dois níveis de ensino. Enquanto na Educação Infantil havia uma valorização das atividades lúdicas para potencializar o desenvolvimento das crianças, no Ensino Fundamental essa questão ficou em segundo plano. Para a autora foi nítida a descontinuidade da proposta entre as etapas desde o primeiro dia de aula do 1º ano, onde havia uma tensão da cultura escolar com as culturas infantis.

Nesta mesma perspectiva, o estudo de Kramer, Nunes e Corsino (2011) identificou muitos desafios no processo de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, principalmente no que se refere às práticas de leitura e escrita. Tais práticas descontextualizadas e desprovidas de sentido, ao invés de contribuírem para a formação das crianças como leitoras, ressaltavam uma “prática pedagógica de treinamento, instrução, didatização de um objeto – a escrita – que é cultural e social” (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2009, p, 2150). Talvez, essa prática pedagógica de treinamento possa explicar a razão da professora querer brincar de fazer de “*asinho*”.

A pesquisa de Drummond (2014), que trabalha a transição entre essas duas etapas a partir do conceito de entre-lugar (BHABHA, 1998), apresenta uma possibilidade de construção de produções curriculares híbridas para romper com a polarização, onde nos interstícios nos quais se incluem todas as práticas, seja possível o confronto, o questionamento para que haja um constante deslocamento das possíveis fixações de uma etapa à outra.

Para isso, será preciso o enfrentamento das diferenças de concepção, de ideias e de poder que estão presentes o tempo todo no interior da escola. Para Drummond a discussão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como espaço de produção de políticas curriculares, deverá se articular na compreensão, não somente dos textos que chegam às escolas, mas na “observação das produções construídas na escola, baseada principalmente no entendimento da impossibilidade de reprodução literal dos textos das políticas governamentais” (2014, p. 120-121).

Acredito que esta dimensão proposta pela pesquisadora, seja uma possibilidade para orientadores e professores deste município pensarem em uma nova maneira de construir o currículo das duas primeiras etapas da Educação Básica.

Neste sentido, Frangella (2007) orienta que é preciso buscar a compreensão do currículo como prática discursiva, entendendo que os sujeitos envolvidos na sua construção não são apenas receptores, mas participantes ativos, que produzem efeitos e manifestam suas intenções.

As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que se pense no currículo com entre-lugar, como espaço de negociação e ambivalência, fronteira na qual se encontram e dialogam diferentes culturas. Diferentemente da ideia de fechamento e determinação, o currículo se revela como parcialidade, mutabilidade, criação e dinamismo. A produção curricular, como embate e negociação política se dá não num espaço de elaboração consensual, mas de projetos em disputas por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável; numa luta incessante para a fixação de sentidos (p. 01).

O pensamento de Bhabha (1998), sobre o entre-lugar da cultura, deste espaço fronteiro, nos convida a um encontro com “o novo”, em uma nova reinterpretação do passado, tal concepção nos ajuda a compreender o currículo entre essas duas etapas, não como reprodução e continuação, mais como um espaço novo que interrompe e questiona a atuação do presente.

Sendo assim, porque as práticas curriculares dessas duas etapas na rede municipal de São João de Meriti, estão tão distantes entre si? Como construir um currículo na fronteira entre um segmento e outro, sem antecipação na Educação Infantil, dos conteúdos do Ensino Fundamental?

Pensar nesta perspectiva de construções curriculares híbridas, exigirá do orientador pedagógico, romper com a concepção, forjada no espaço-tempo da sua função para se colocar no entre-lugar e assumir sua posição de articulador, mediador e negociador das propostas pedagógicas que se constroem no cotidiano escolar. Certamente, este é um dos principais desafios que estes sujeitos precisam superar, pois somente assim, será possível construir um fórum de diálogo com os professores para discutirem estas e tantas outras questões.

4.4 Eu fui pela proposta da prefeitura e ninguém aprendeu nada. Aí, eu fui para o ba-be-bi-bo-bu - As relações de poder e as táticas de resistências na arena escolar

As relações de poder estão presentes no cotidiano escolar, e isso, não é novidade. Porém, se este estudo considerasse somente o ponto de vista dos orientadores pedagógicos, tal questão teria ficado de certa forma camuflada. Mas, ao trazer as vozes dos professores para ampliar o

debate sobre a transição, novas categorias de análise fluíram do encontro com estes sujeitos, e a principal delas foi a relação de poder que está em disputa na arena escolar.

Foucault (1992), em *Microfísica do Poder*⁵⁶ se refere as relações e práticas sociais como historicamente criadas. Segundo o autor, o poder não é algo que se possa tomar, como uma coisa, e também nós não estamos divididos entre o lado de quem o possui e o outro lado de quem não possui. O poder é algo que se exerce.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 1992, p.103).

Tavares (2012) ao analisar as relações de poder nos estudos de Foucault (1992), sinalizou que o autor nos ajuda a compreender as formas que o poder pode adotar ao ser exercido:

(...) as esferas em que ele penetra; os discursos que ele incentiva e os que ele deseja que não sejam incentivados; as estratégias de que ele se utiliza para se fazer sentir e para criar verdades sobre os indivíduos que ele penetra; enfim, o “como do poder”, as redes de relações que ele engendra. Poder sem um sujeito específico que se insere nas microrelações cotidianas (p.12).

Em vários momentos nas entrevistas coletivas, foi possível perceber, às vezes de forma sutil e outras bem explícitas, nos discursos e também nos silêncios, a maneira como as relações de poder se movimentam e ganham formas e diferentes dimensões na escola.

A primeira dimensão que iremos considerar se refere à disputa entre a esfera pública e particular. Em vários depoimentos, os professores mencionaram a prática da escola particular, como sendo mais eficaz do que a da escola pública. Esse discurso é motivado justamente porque na rede privada, segundo estes professores, é permitido o ensino sistematizado de letras e números a partir da Educação Infantil, enquanto na rede pública essa prática se localiza no Ensino Fundamental.

Meu filho de 5 anos, está na pré-escola (particular), ele está na escola desde 9 meses. Ele usa livro e está sendo alfabetizado. [...] Ele tem hora da

⁵⁶ *Microfísica do Poder* é um livro com base em textos de Michel Foucault, organizado, introduzido e revisto tecnicamente por Roberto Cardoso Machado (professor da UFRJ). Veio ao público no Brasil (Rio de Janeiro), pela editora Paz e Terra (edições Graal), em 1979. Uma coletânea de artigos, cursos, entrevistas, debates, em que Foucault analisa questões relacionadas à medicina, a psiquiatria, a geografia, a economia, mas também ao hospital, a prisão, a justiça, ao Estado, ao papel do intelectual, a sexualidade etc. Textos heterogêneos e variados que têm como tema central o poder nas sociedades modernas: sua configuração, sua difusão no corpo social, seu exercício em instituições, sua relação com a produção da verdade, as resistências que suscita (MACHADO, 2006^a) apud (Tavares, 2012, p. 11).

brincadeira sim, ele tem aula de capoeira, ele tem aula de karatê, tem aula de educação física, esses momentos são usados para brincadeira. Ele tem o dia do parquinho, e na sala dele tem uma caixa de brinquedos, mas ele leva dever de casa, ele leva páginas de livro para fazer, leva dever no caderno para fazer, e só tem 5 anos. Eu não me sinto constrangida por ele não está brincando [...]. Não é que ele não brinca, ele tem um momento pontual para cada coisa (PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Mais uma vez a brincadeira se contrapõe às práticas curriculares. Ora brincadeira (confundida com outras atividades: capoeira, karatê, educação física), ora trabalho (exercícios, livros e cadernos). Numa lógica sempre polarizada: Ou isto ou aquilo! A escola pública ou escola particular.

Meu sobrinho foi para escola particular com 2 anos, brincava com massinha para trabalhar a coordenação motora, quando ele estava com 5 anos já escrevia as letras do alfabeto, as vogais. Então, porque o aluno da escola pública [...] tem que aprender menos? Aí vai fazer uma prova para entrar num colégio mais conceituado e não passa, por que nós estamos aquém do ensino particular. (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Estou há dois anos no município, mas tive experiências anteriores em escolas particulares. Quando cheguei à rede pública levei um baque, senti muita diferença. Em nenhum momento meus alunos da escola particular deixaram de cantar uma música, brincar no pátio, mas eu tinha o conteúdo para apresentar, eles tinham a formalidade. Então não tinha a dificuldade do aluno chegar ao primeiro ano sem saber se concentrar e usar o caderno (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Segundo Cury⁵⁷ (1992, p. 35), o discurso negativo sobre o ensino público teve sua origem na segunda metade da década de 1960, com o início da democratização do acesso à Educação, onde houve um aumento relevante na quantidade de matrículas, exigindo das redes de ensino adaptação à nova realidade. No primeiro capítulo deste estudo tratamos um pouco desta “explosão escolar” que marcou este período, onde o sistema escolar foi organizado “com as características típicas da produção em grande escala, de um modelo industrial” (CANÁRIO, 2008, p.74). Historicamente essa ideologia tem sido propagada e também tem sido responsável por muitos conflitos entre os que defendem a escola pública e a escola privada⁵⁸. Não é nossa

⁵⁷ Carlos Roberto Jamil Cury, professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ver estudo completo em: CURY, C.R.J. *O público e o privado na educação Brasileira contemporânea: Posições e tendências*. Cad. Pesq. São Paulo, nº 81, p. 33-44, maio 1993.

⁵⁸ BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. CUNHA, Luiz Antônio. *Educação pública: os limites do estatal e do privado*. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 11-26

intenção tecer essa discussão aqui, porém não poderíamos deixar de observar o quanto a fala desses professores carrega a ideia de que o ensino público é inferior ao ensino privado, pelo fato da escola particular atender as suas expectativas, onde a criança consegue chegar “pronta” ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Embora se reconheça, a preocupação de alguns professores em realizar o melhor para que a criança seja alfabetizada no 1º ano, muitos estão apenas reproduzindo um discurso social, sem darem conta de que eles também fazem parte da esfera pública e que suas ações na escola, podem contribuir para reforçar essa ideologia. Assim, não faz sentido a crítica à escola pública tendo por referência a escola privada, pois não existe um só modelo de escola pública e nem de escola privada. Até mesmo dentro de uma única rede, seja pública ou privada, pode-se ter resultados bem distintos. No entanto, não isentamos a escola pública das críticas que historicamente, a ela tem sido direcionada, mas não podemos deixar de considerar que a escola pública é um direito e precisa ser vista como tal, além de ser uma instituição de extrema importância para o fortalecimento da democracia (CURY, 1992, p. 42).

Enquanto se discute qual ensino é o mais eficiente, coloca-se o foco numa criança idealizada, que está “preparada” para os conteúdos, que é capaz de reproduzir o que lhe for transmitido, desfocando, assim, a imagem da criança real, que surpreende, que reinventa, que se desloca no espaço e que está vivenciando todas as tensões deste período de transição.

Outra questão que também trouxe a relação de poder à tona foi a inferiorização da Educação Infantil em detrimento do Ensino Fundamental:

Essa transição está muito brusca, antigamente o nosso “ceazinho” (referindo-se a antiga classe de alfabetização) era as criancinhas, agora não é mais, é o 1º ano [...] Então, a criança sai da Educação Infantil, que não precisa fazer nada, e vai direto para o 1º ano, onde terá que aprender muitas coisas [...] aí, a cobrança que agora, acabou a brincadeira é geral é da equipe, dos pais, do currículo. (OP, ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

Os alunos que foram meus no ano passado na Educação Infantil e estão comigo agora no 1º ano, começaram o ano, anos luz à frente de muitos alunos da rede, exatamente por esse pensamento que na pré-escola é só brincar. Eu não sou recreadora, eu sou professora! Se eu fosse recreadora, iria fazer educação física para ser recreadora. Mas também, não sou só tradicional não, eu mesclo as duas coisas. Meus alunos sempre entenderam que tinha o momento da brincadeira e momento da atividade mais séria [...] Eu sou contra que na Educação Infantil seja só brincar, só cantar, só rebolar, só desenhar, eu sou contra isso. (PROFESSORA 1º ANO, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Num tom saudosista a OP⁵⁹ se refere às *criancinhas* da antiga classe de alfabetização, passando a ideia de que a partir da mudança do Ensino Fundamental para 9 anos, elas deixaram de ser *as criancinhas*, para se tornarem responsáveis, pois no 1º ano há várias cobranças, bem diferente da Educação Infantil onde “não se faz nada”, colocando esta etapa num patamar menos importante. Para Motta (2013, p. 162), na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental o foco se desloca do sujeito/criança para a preocupação com currículos, conteúdos/horas aula.

Certamente, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos requer uma reflexão sobre a institucionalização da infância a partir de novos paradigmas⁶⁰, o que vimos não ter acontecido no município na ocasião da mudança da lei 11.274/2006. Portanto, somente a substituição de um termo pelo outro, não deu conta de resolver uma gama de questões que estão atreladas a ampliação do Ensino Fundamental. Segundo Frangella (2009, p. 13):

[...] o que se problematiza é que a garantia de direitos à educação da infância transmutou-se em escolarização dessa. A ampliação do Ensino Fundamental, mais que ampliação do acesso e permanência na escola, corre o risco de ser compreendida como antecipação de conhecimentos escolares, principalmente antecipação da alfabetização, com vistas ao sucesso no Ensino Fundamental.

Este risco, realmente existe. A segunda fala está banhada de concepções equivocadas em relação ao trabalho docente na Educação Infantil. Ao dizer que ali é um espaço só para brincar, menospreza esta etapa, assim como também, ao dizer: eu *não sou recreadora*, inferioriza o trabalho dos professores da Educação Infantil, além de menosprezar a função do professor de educação física, caracterizando-o apenas como recreador. Mais uma vez fica evidente a fixação das práticas em cada segmento. Na Educação Infantil é permitido, *brincar, dançar, cantar, rebolar, desenhar* (embora a professora seja contra tais práticas), e no Ensino Fundamental é o espaço da atividade séria, formal, onde o corpo sofre as ações das relações de poder e se transforma em um “corpo dócil” (FOUCAULT, 2003).

A subordinação da pré-escola em relação ao Ensino Fundamental, é apontada por Peter Moss (2008) apud Motta (2013, p. 170), como o primeiro modelo possível de relação entre essas duas etapas, exatamente por esse desejo de preparar a criança para atender o conteúdo,

⁵⁹ Na unidade escolar desta orientadora pedagógica, a Educação Infantil foi iniciada em 2014, com duas turmas de pré-escola 4 e 5 anos. Ela informou não ter experiência neste segmento e que somente este ano chegou uma professora que já tinha trabalhado com turmas de Educação Infantil.

⁶⁰ Novos paradigmas referem-se a reinvenção do trabalho na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde haja flexibilização das rotinas, dando leveza ao cotidiano de crianças e adultos que partilham essas instituições, levando a multiplicidade presente no mundo contemporâneo sem perder a consistência, sendo eticamente exatos na valorização do homem, pensando suas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente, dando visibilidade à criança a partir de suas formas de expressar e significar o mundo (NUNES E CORSINO, 2012, p. 29).

atitudes comportamentais e aptidões motoras esperadas nos requisitos de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, a Educação Infantil tem sido colonizada pelo Ensino Fundamental, preparando as crianças para não darem trabalho quando chegarem ao 1º ano. Segundo Bhabha (1998, p.111) “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados [...], ao delimitar uma nação sujeita, apropriada, dirigida e dominada em suas várias esferas de atividades”.

Eu acho que o primeiro ano não pode fazer nada. Se a criança faz as fases da pré-escola (4 e 5 anos) ela já deveria estar preparada para o primeiro ano. É um processo natural. Não é o primeiro ano que tem que fazer essa transição. É a educação infantil que deve fazer esse processo para que naturalmente a criança esteja apta para ingressar no primeiro ano (PROFESSOR, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Eu acho que precisa fazer um balanço nas coisas. Brincar menos na turminha de 5 anos para poder brincar mais no 1º ano. Por que no 1º ano tem cobranças, e o pior ainda é que eles não alcançam as metas. Aí você vai ver o desastre da situação na turma do 3º ano (PROFESSOR, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

O discurso do Ensino Fundamental vai dirigindo e dominando as atividades na Educação Infantil, de forma, que esta vai se organizando para servir aos interesses de seu colonizador.

A terceira dimensão que escolhemos para análise das relações de poder que surgiram, principalmente, no encontro com os professores, está diretamente ligada à maneira como os orientadores e os professores se relacionam no cotidiano escolar.

Considerando a escola como um cronotopo, de onde emergem outros pequenos cronotopos, percebemos que os encontros realizados no espaço escolar são capazes de revelar diferentes ideias, acordos, intrigas, negociações, assim como, decidir o destino de muitos sujeitos, que no percurso da estrada da vida, convivem, por pouco ou muito tempo naquele espaço-tempo.

Nas reuniões pedagógicas e nos Grupos de Estudos - GEs⁶¹, muitos acordos são estabelecidos entre os orientadores e professores, acordo estes, que nem sempre são cumpridos por ambas as partes. Certamente, na ausência de uma concepção de orientação pedagógica que

⁶¹ Há um cronograma referente ao ano letivo de 2015, com as datas para 4 Grupos de Estudos de 4h duração e 5 GEs ou Planejamento com 2h de duração. Todos dentro do horário de trabalho do professor. A SEMEC sugeriu 4 temas e cada escola escolheu os temas. Em uma assessoria realizada pela SEMEC no 2º semestre de 2015, apenas 40% das 61 unidades da rede estavam utilizando esse espaço para grupo de estudos, a maioria tem utilizado para organização das atividades mensais.

atue mediando, articulando e negociando as demandas do cotidiano escolar, as relações de poder tentem a se hierarquizar.

Os OPs se queixam de que alguns professores têm dificuldades de compreender a proposta da Educação Infantil, assim como a dar continuidade à questão do lúdico nas práticas do Ensino Fundamental:

Por mais que a gente oriente, ofereça sugestões e acompanhe o planejamento, nem todos têm o perfil para atuar nessas modalidades. Aí, você tem que impor algumas coisas, com muito jeitinho, se não nada acontece (OP, ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

Nesta nova chamada do concurso vieram bons professores, alguns até sem experiência, mas que você orienta e eles aprendem a dinâmica rapidamente. Mas também chegaram algumas figuras, totalmente sem noção ((OP, ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

Vimos no terceiro capítulo que os OPs, na hierarquia das funções dentro da escola, já se encontram num patamar superior ao dos professores. Seu cargo exige nível superior, a carga horária é menor e o vencimento salarial um pouco mais elevado. Além do mais, ele faz parte da equipe gestora da unidade⁶², que pode “devolver”⁶³ o professor para a SEMEC, caso ele não atenda as expectativas desta equipe. Embora, esta seja uma ação rara de acontecer, pois precisa ser documentada, com vários registros desta equipe e o acompanhamento da supervisão escolar ao longo do ano para que essa devolução aconteça ao final do período letivo, a devolução é uma ameaça que circula dentro da unidade escolar.

A definição da palavra “devolver” no dicionário do Aurélio⁶⁴, significa: 1. Fazer devolução, restituir; 2. Transferir; 3. Recursa, não aceitar; 4. Reenviar (por rejeição). A própria definição desta palavra carrega alguns enunciados que por si só, já conferem ao sujeito uma condição inferior. O profissional devolvido é aquele que não foi aceito pelo grupo, que por rejeição precisa ser transferido para a SEMEC para que seja destinado à outra unidade escolar.

Não é fácil manter uma relação horizontal, numa situação de poder desigual. Tais elementos apresentados, são suficientes para que o poder, que segundo Foucault (1992), não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles, se faça presente nas relações entre orientadores e professores.

Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus

⁶² Composta pelo diretor, diretor adjunto, orientadores pedagógicos e orientadores educacionais.

⁶³ Esta devolução pode acontecer para todos os cargos dentro da unidade. O OP também pode ser devolvido pelo gestor. Somente o cargo da direção está isento dessa devolução, pois é indicação política.

⁶⁴ www.dicionariodoaurelio.com

primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (p. 103).

Sendo o indivíduo um efeito do poder e também o centro de transição deste poder, percebo, que as relações entre os orientadores e professores se estabelecem mesmo que eles não tenham essa percepção de que há um poder em jogo, um poder que circula e perpassa por cada sujeito. Muitos orientadores demonstram profundo respeito ao falarem dos professores, dos sucessos e dos fracassos de suas práticas. Ao mesmo tempo que criticam algumas posturas, demonstram compreender que muitas vezes, o professor está reproduzindo aquilo que sabe fazer. Também se mostram solidários pela demanda que o professor tem que dar conta: turmas cheias, o rendimento dos alunos, os alunos incluídos, os projetos da SEMEC, a infraestrutura da escola etc. Todas essas considerações são importantes, mas enquanto o orientador pedagógico não compreender o seu papel de articulador, mediador e negociador das ações pedagógicas, provavelmente a relação com os professores continuará verticalizada, e mesmo *com todo o jeitinho*, as decisões finais serão impostas, pois terão sempre o peso de sua voz e de suas escolhas.

A dialogia e alteridade propostas por Bakhtin, certamente contribuem para a relação destes sujeitos, pois elas possibilitam o diálogo entre o eu e o outro, numa relação muitas vezes conflituosa, mas que não possui vencedores e nem perdedores, pois através da alteridade os dois ganham e perdem ao mesmo tempo.

Mais uma vez, é preciso registrar a necessidade do orientador pedagógico, assumir o entre-lugar de sua função na escola. Pois, na fronteira onde ele se encontra, terá que negociar com os professores as determinações oficiais, as solicitações da SEMEC, os acordos estabelecidos no planejamento e nos grupos de estudos, as demandas com crianças, com responsáveis e tantas outras questões que fazem parte do cotidiano escolar.

Todavia, “onde existe poder, existe resistência” (FOUCAULT, 1992, 136):

Eu fui pela proposta da prefeitura e ninguém aprendeu nada. Aí, eu fui para o ba-be-bi-bo-bu. Dava uma folhinha escondia da direção, da orientação e as crianças aprenderam [...] (PROFESSORA Educação Infantil – ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

A fala da professora provocou risos e expressões de aceitação, por apresentar, o que Certeau (2004) chamou de *táticas*:

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de uma força estranha (p.100).

Ao dizer que foi pela proposta da prefeitura e ninguém aprendeu nada, a professora está no espaço do orientador: *o espaço do outro*, onde a relação está em *o terreno imposto* e organizado por um poder externo, o poder do OP e da SEMEC. Mas ao declarar que foi por um outro caminho que não fazia parte do que estava estabelecido, a professora utiliza uma tática de resistência, que Certeau (2004, p. 100) designou como “a arte do mais fraco”.

Certeau chama atenção para os processos antidisciplinares, ou seja, as práticas dos sujeitos comuns que podem rearranjar o que fora imposto ao cotidiano pela racionalidade técnica. Através de pequenas astúcias e táticas de resistência, o sujeito é capaz de recontextualizar elementos estabelecidos pelo poder que disciplina, estabelecendo novos usos ou diferentes combinações (MOTTA, 2013, p. 103).

Na entrevista com os professores, uma das primeiras questões pontuadas foi conhecer como a questão da transição era abordada em sua prática. Em quais momentos eles conversam sobre esse tema e como o orientador pedagógico encaminhava essa questão no planejamento com eles. No burburinho que se formou após eu levantar as questões, muitos sorriam ironicamente e alguns cochichavam que não recebiam orientação alguma sobre isso.

As turmas que saem da Educação Infantil e vão para o 1º ano da minha escola, o professor não tem orientação para trabalhar com esse aluno. O que fazer e como fazer. Você faz o que já está acostumado (ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Existe uma proposta da secretaria, sociointeracionismo, essas coisas. Mas eu acho que na prática tem muitos professores, posso até colocar que alguns momentos eu também, que fazem alguma coisa sem saber o porquê estão fazendo e ainda não vão ter resultado, é o que a gente está vendo aí. Por outro lado, eu acho que no método da silabação ele tem segurança e já sabe como trabalhar. Mas acaba que você diz: não vou fazer isso, vou fazer aquilo, mas você não tem segurança de fazer, de tocar o trabalho, aí você não tem resultado (PROFESSOR DO 1º ANO - ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

Nestas falas os professores se sentem sozinhos para dar conta da complexidade sobre as questões de aprendizagem. E mesmo existindo uma proposta, um direcionamento, um sujeito orientador, eles não conseguem atender ao que deles se esperam. Assim “a tática é um movimento, dentro do campo de visão do inimigo” (CERTEAU, 2004, p. 100), que eles utilizam para sobreviver no espaço-tempo de sua ação docente.

Muitas vezes, cobra-se do professor algo que ele não sabe, não compreende, portanto não dará conta de atender como lhe foi solicitado. Ao se referir à proposta da SEMEC o professor revela a falta de compreensão sobre a mesma, assim como com as teorias que as fundamentam. Para Nóvoa (2009, p. 25) “[...] a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais”. Percebo isso, nas escolhas das

temáticas dos grupos de estudos, nas próprias formações da SEMEC, cuja proposta de estudo muitas vezes, não dialoga com a real prática do professor. É preciso romper com os modismos e investir em temáticas que surjam do cotidiano da escola, das demandas do dia a dia, como, por exemplo, a própria questão da transição, que tem se revelado um tema pouco discutido neste município.

Ao trazer os depoimentos destes professores, não o faço para o julgamento de suas práticas como certas ou erradas, mas para pensarmos o quanto o desconhecimento teórico de questões relacionadas ao nosso campo de trabalho nos conduzem a concepções e, conseqüentemente a práticas duvidosas. Mesmo nos inquietando diante de algumas falas, é preciso procurar compreender o outro em todas as suas dimensões. Considerando sua visão de mundo, a formação inicial e continuada, as relações estabelecidas na escola, pois como já foi dito, os discursos não são frutos do pensamento individual, mas de uma construção social. É preciso considerar, o fato desses professores também serem reféns de um sistema que exige desempenho dos alunos com avaliações externas (Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização). Eles se mostram ansiosos e preocupados com as crianças que estão chegando ao 3º ano com muitas dificuldades de leitura e escrita. A questão das avaliações externas é uma discussão complexa, mas não podemos negar que ela reflete diretamente na prática dos orientadores e dos professores, principalmente do Ensino Fundamental.

Somente estabelecendo uma relação dialógica, foi possível deslocar-me do meu lugar de orientadora pedagógica e de pesquisadora, para compreender esses sujeitos numa relação de soma, e de interação, independente da natureza dessa relação. Durante a entrevista coletiva com os professores, houve discussões calorosas, vozes exaltadas, defesas veementes de argumentos para expor crenças arraigadas. Para Frangella (2006):

Nessa complexa arena de disputas o entendimento que se faz do jogo político, a fixação do lugar ocupado pelos sujeitos a partir de suas crenças naturaliza a fronteira dos grupos políticos de forma rígida. Do diálogo à disputa o que se percebe é a construção de grupos de força que não são só adversários no campo das ideias, mas por vezes posicionam-se como inimigos (p. 152).

Foi um pouco desta sensação, que o encontro com os professores provocou. Configurou-se em uma arena de disputas, onde arraigados às suas concepções, alguns professores se posicionavam contra quem pensasse diferente, principalmente com os que não compactuavam com a ideia de que a criança está chegando “despreparada” ao 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, se começarmos a traçar um parâmetro de como as crianças deverão chegar ao 1º ano, o que faremos com as crianças que não cursaram a Educação Infantil, e só ingressaram na escola, aos seis anos? Pois, até recentemente, esta era a idade obrigatória de acesso à Educação Básica.

Daqui a pouco, estaremos antecipando ainda mais a escolarização, pois exigiremos a preparação para as crianças de 3 anos, já que agora a obrigatoriedade de ingresso é a partir dos quatro anos.

Ao perguntar ao grupo sobre o que cada segmento poderia fazer para tornar a transição um processo com menos ruptura e mais continuidade nas atividades com a criança, houve divergência de ideias entre orientadores e professores e também entre os próprios professores:

Acho que o primeiro ano não pode fazer nada. Se a criança faz as fases da pré-escola (4 e 5 anos) ela já deveria estar preparada para o primeiro ano. É um processo natural. Não é o primeiro ano que tem que fazer essa transição. É a educação infantil que deve fazer esse processo para que naturalmente a criança esteja apta para ingressar no primeiro ano (PROFESSOR, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

[...]eu disse para a professora da turma de 5 anos, que gostaria que ela acompanhasse a turma para o 1º ano. Eu achei interessante que ela disse: - Eu vou fazer, igualzinho ao que eu estou fazendo na Educação Infantil. Ela é muito lúdica e a proposta que nós temos na Educação Infantil é de não deixar essa passagem muito brusca. Os professores do 1º ano precisam dar continuidade a esta proposta (ORIENTADOR PEDAGÓGICO, ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

Eu acho que precisa fazer um balanço nas coisas. Brincar menos na turminha de 5 anos para poder brincar mais no 1º ano. Por que no 1º ano tem cobranças, e o pior ainda é que eles não alcançam as metas. Aí você vai ver o desastre da situação na turma do 3º ano e o desastre ainda maior nas turmas de correção de fluxo (PROFESSOR, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

O primeiro ano é um período de transição. Não adianta sobrecarregar os alunos, uns vão estar lendo, outros não [...]. No primeiro ano, tem que ter brincadeiras, ensinar eles a sentarem, permitir que se escondam em baixo da cadeira, que levante mais vezes [...] é tudo novo para as crianças. (PROFESSOR, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

A primeira e a terceira fala já foram trazidas anteriores, porém elas não se esgotam na análise de uma única categoria. Há diversas concepções saltando das enunciações de cada uma delas. Nesta sequência, as divergências de concepções lançam um foco de luz no descompasso entre o discurso e a prática do orientador pedagógico. Já que ele aponta para uma concepção onde reconhece a necessidade de evitar uma ruptura e a descontinuidade entre as duas etapas, porque os professores do Ensino Fundamental estão tão resistentes a essa possibilidade de diálogo?

Talvez, esse tenha sido o motivo que levou alguns orientadores pedagógicos a apontarem (Gráfico 1) o professor do 1º ano como um elemento que poderia dificultar o processo de transição, justamente por essa concepção de que a mudança deve acontecer somente na Educação Infantil, isentando o Ensino Fundamental de qualquer possibilidade de renovação. No entanto, será que mesmo de uma forma implícita, o orientador pedagógico não estaria

concedendo a responsabilidade da transição somente aos professores do 1º ano? Isentando-se deste processo? Esta é uma leitura possível.

As relações de poder e as táticas de resistência observadas, não se aplicam para rotular os sujeitos em suas práticas, mas elas são categorias indispensáveis ao olharmos a escola como um cronotopo, onde se considera, no espaço-tempo de cada situação como os sujeitos se movimentam, se apropriam e conferem novos sentidos as suas práticas cotidianas.

4.5 Não há um projeto, mas há uma preocupação: As possibilidades de diálogo como espaço compartilhado na fronteira entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Após a discussão com os OPs, a partir dos resultados (Gráfico 2) que apontaram como acontecia o processo de transição nas unidades escolares do município de São João de Meriti, uma orientadora se manifestou, dizendo que realmente não havia um projeto, mas havia uma preocupação com a transição, e que esta preocupação se revelava nas atividades que foram apontadas como intencionais. No entanto, vimos que a maioria dessas atividades estão pautadas na ênfase de letras e números.

Embora, perceba-se a ausência de maior clareza sobre a questão da transição entre os orientadores e professores, posso afirmar que há flores no deserto! Encontrei também, boas iniciativas apontadas como atividades intencionais neste processo.

Tais atividades, corroboram com a quarta possibilidade de diálogo de Peter Moss (1998 apud Motta 2013), apontada como a ideal neste processo de transição, pois se refere a um espaço compartilhado entre os dois níveis de ensino, onde através do encontro e do diálogo novas relações educativas seriam construídas. Esta proposta se aproxima do conceito de entre-lugar (Bhabha, 1998), pois cria a possibilidade de um terceiro espaço, onde no encontro híbrido entre as práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, novas construções poderão surgir.

As crianças da pré-escola da creche que fica próxima a nossa escola todo final de ano, visitam as nossas turmas de 1º ano. Nossa escola é grande e as crianças ficam felizes com a visita. Eu acho essa atividade bem proveitosa, é uma dica para as colegas (se referindo ao grupo). Eles já estão sendo preparados para trocar de escola. Diferente de se chegar onde nunca foi, nunca visitou, nunca chegou na porta da escola, vai entrar e deixar a mãe. Não temos tantos problemas por causa desse elo que acontece. As professoras do 1º ano conversam com as crianças da pré-escola. Acho que esse é um dos caminhos que facilitam essa transição. (ORIENTADOR PEDAGÓGICO, ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

O exemplo de atividade intencional apontado pela orientadora se localiza dentro desta possibilidade de diálogo, num espaço compartilhado pelas crianças de ambas etapas. É muito

interessante a fala da OP quando ela sinaliza que esse encontro com as turmas da pré-escola e as turmas do 1º ano cria um *elo* entre as crianças, entre o novo professor e também com o novo espaço. Tal atividade faz parte das orientações do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, volume 1, p. 84) que toma a transição como um marco significativo para a criança, sendo um período onde podem surgir ansiedades e inseguranças.

Embora, a visita entre as duas turmas tenha sido a atividade menos apontada na pesquisa (Gráfico 3), o depoimento de uma única unidade onde tal fato acontece, já foi significativo para que o grupo compreendesse a dimensão da sua relevância no processo de transição. Estes encontros podem contribuir para desenvolver uma organização positiva em relação as futuras mudanças, demonstrando para a criança que, embora haja perdas, há também crescimento (BRASIL, 1998, p. 84).

Outra atividade, que também certifica esta possibilidade de diálogo que estamos considerando como espaço compartilhado, foi apontada por um professora da Educação Infantil:

Estou numa escola que começou a fazer a transição este ano. As professoras de Educação Infantil e do 1º ano sentaram com o orientador pedagógico para planejar esse processo de transição. Esse processo é uma coisa nova, iniciamos esse ano, ainda estamos aprendendo. No início ficamos inseguras do que poderia fazer ou não, mas acredito que trará bons resultados (PROFESSOR, ENTREVISTA COLETIVA, 2015).

A fala da professora sinaliza que a transição (embora seja uma ação que as crianças vivenciem todos os anos) teve início, neste ano de 2015, em sua unidade escolar. Esse movimento, provavelmente é um reflexo dessa pesquisa iniciada desde de 2014. Há uma outra fala que remete a essa possibilidade, que foi dita por uma OP que participa da pesquisa, a fala foi colhida durante um encontro da SEMEC, em agosto deste ano:

Nossa escola era somente de Educação Infantil, mas desde o ano passado recebemos turmas de 1º ano, em 2015 montamos uma turma do 2º ano. Então, desde o ano passado, quando a Gê (se referindo à pesquisadora) apresentou a proposta da pesquisa e conversamos sobre isso, a nossa preocupação foi orientar a professora do primeiro ano de não tirar o momento do brincar da turma e também a do 2º ano. Embora eles não tenham a mesma rotina da Educação Infantil (pré-escola) eles participam de todas as atividades que a Educação Infantil faz. Lá na escola nós [...] temos o momento das crianças, Educação Infantil e Ensino Fundamental juntos. Eu percebo o anseio das professoras do primeiro ano, pois os pais cobram dever de casa, por mais que a gente explique que é um processo, a gente vai conversando com os pais. Mas há uma preocupação com essa questão sim. (OP, REUNIÃO PEDAGÓGICA, SEMEC, 2015).

A OP fala da possibilidade de reunir as duas turmas nas atividades compartilhadas, revela a importância do diálogo com os professores, e mesmo que as rotinas sejam diferentes, viabiliza a continuidade lúdica da Educação Infantil nas turmas do Ensino Fundamental. Percebe-se neste relato, o quanto é possível o deslocamento das polaridades para que haja, na hibridização das práticas, a criação de novas possibilidades de atividades para as crianças.

A orientadora reconhece as dificuldades e desafios de tal proposta, assim como ela, vários OPs e professores também sinalizaram a cobrança dos pais em relação a leitura e escrita das crianças no 1º ano: *Os pais tem esse discurso também, que a brincadeira acabou! Os pais falam: a brincadeira acabou, agora é sério! Vai ver quando você passar para o 1º ano!*

A preocupação, cobranças e ameaças dos pais, se revelam na falta de compreensão que os mesmos possuem sobre as finalidades e objetivos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Se já é conflituoso para escola, para os responsáveis será ainda mais difícil este entendimento, pois o desejo dos pais e de muitos professores é o anseio da própria sociedade que se reflete em uma alfabetização cada vez mais precoce, que desconsidera as diferenças culturais, sociais e o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Os encontros revelaram outras coisas, além daquelas que foram trazidas até aqui. O encontro com o outro é realmente imprevisível! Mas no momento da escrita, tal qual o detetive, precisa-se estar atento a cada pista, para desvendar os enunciados mais adequados para compor a cena da transição.

Neste percurso, senti falta das vozes das crianças, de ouvir suas lógicas sobre este período de transição. Ao ler e reler alguns depoimentos era somente nelas que pensava. É tenso para os adultos (orientadores, professores e pais), quanto mais para uma criança de seis anos de idade que vivencia esse período com toda intensidade.

Assim, mesmo tendo outras coisas para dizer, foi preciso fazer uma pausa, até porque não há possibilidade da totalidade de coisa alguma, a incompletude faz parte da vida. Estamos em constante processo de acabamento. Por isso, trago apenas mais dois depoimentos dos sujeitos desta pesquisa (orientadores pedagógicos) para uma provisória finalização deste capítulo:

Eu trabalho desde 1976, é a primeira vez que eu vejo alguém em uma rede pública trazer para o debate a transição [...]. Essa pergunta como você trabalha a transição em sua escola, é interessantíssima (OP – ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

Certamente, essa fala não significa que o município nunca tenha levantado este tema. Tenho participado da construção de algumas propostas para Educação Infantil da rede, e muitas

vezes o tema da transição foi abordado. Porém, é preciso admitir que nunca houve a sistematização de uma proposta que efetivamente, trabalhasse essa questão dialogando com os dois segmentos de ensino. Havia sempre uma fala solitária, dicotômica entre as duas etapas. Compreendi, então, que o enunciado da orientadora revelava não o nosso desconhecimento do tema, mas a nossa falta de compreensão da transição como um entre-lugar, um espaço de fronteiras, um local onde é preciso abandonar a fixação de práticas polarizadas em cada segmento, e permitir o hibridismo entre elas, possibilitando uma nova configuração deste espaço, onde não é o fim, mas o início de uma nova etapa. Concordo então, que nesta perspectiva, realmente era a primeira vez que o assunto estava sendo abordado.

Ao considerarmos as concepções distorcidas de infância, de coordenação pedagógica, das finalidades dos segmentos de ensino, as dificuldades com as demandas do cotidiano (avaliações externas, a inclusão) e a falta de entendimento da proposta do município, foi possível perceber que tudo isso apontava para uma situação ainda maior: a falta de diálogo entre os profissionais que atuam na SEMEC, na Divisão de Educação Infantil e na equipe do Ciclo de Alfabetização. Constatamos que nem mesmo no período de mudança da lei que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos, houve esse diálogo entre essas duas equipes. Ao longo de alguns anos atuando na secretaria de educação, o que tenho presenciado são algumas conversas informais, mas nenhuma proposta que trabalhe a questão da transição.

Ao fazer tal observação, estou me incluindo nesta falta de diálogo, já que também faço parte desta equipe. Assim, não tenho desculpas, nem escapatórias. “O meu não-álibi no ser comporta a minha unicidade e insubstituibilidade, transforma a possibilidade vazia em ação responsável real [...]” (BAKHTIN, 2012, p. 26). Entretanto, essa percepção só foi possível, a partir do lugar exterior, *exotópico* que tive que ocupar. Lugar este, que Segundo Amorim (2012, p. 101) designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: do sujeito pesquisado que vive e olha de onde vive, e do pesquisador que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro.

Só em responder essa pesquisa (questionário) me dei conta de que preciso planejar algumas atividades sobre a transição com as turmas de 5 anos ainda este ano”. (OP, ENTREVISTA COLETIVA, 2014).

Esta fala foi dita nos primeiros passos desta pesquisa, bem antes da entrevista coletiva com os orientadores, foi colhida na reunião de formação em abril de 2014 (quando apresentei a pesquisa ao grupo), no início do caminho, um caminho que não se revelou de imediato, mas foi sendo construído e desconstruído durante o percurso. Desde o depoimento desta orientadora,

compreendi melhor o que Bakhtin diz sobre o ser se refletir no outro e refratar-se. Eu me refleti nestas palavras e a percepção que tinha do encontro com o outro foi modificada.

Como pesquisadora, também sou objeto do discurso (AMORIM, 1987, p, 07), por isso, o que falo também altera a cena dialógica. Se um simples questionário, já foi capaz de acender uma luz para melhorar uma prática, este estudo poderá ser uma das primeiras tentativas de promover um diálogo significativo nesta rede de ensino. No decorrer do espaço tempo desta pesquisa⁶⁵, tenho instigado o debate da transição, a partir das reuniões na SEMEC, nos diversos encontros e também nas conversas informais com o grupo de trabalho.

Portanto, mesmo não tendo trazido a dimensão da fala das crianças para este estudo, todo esforço de discutir a possibilidade de um espaço compartilhado entre as duas etapas, tem sido realizado em consideração a cada criança matriculada na rede de ensino de São João de Meriti que se encontra na fronteira entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Que todas façam uma *travessia* com menos ruptura e mais continuidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tenho o privilégio de não saber quase tudo.
E isso explica o resto.
Manoel de Barros*

As leituras de Bakhtin me mostraram que compreender os sujeitos da minha pesquisa é estabelecer uma relação de compromisso, uma responsabilidade frente a eles. “ [...] compreendê-los em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração” (2012, p. 66). Então, como sujeito que ocupa um lugar único na existência, sou responsável pelo o que faço e digo, ao mesmo tempo, que faço e digo em resposta a muitas coisas em minha vida. Por isso, como também sou orientadora pedagógica deste município, fui, no decorrer da pesquisa, reconhecendo a impossibilidade da

⁶⁵ As reflexões desta pesquisa têm apontado para algumas iniciativas neste município: No encontro com os orientadores pedagógicos, em outubro de 2015, realizado pela Coordenadoria de Ensino da SEMEC, para tratar sobre a Base Nacional Curricular (BNC), a coordenadora de Ensino e a chefe da Orientação Pedagógica, anunciaram para 2016, alguns encontros com os professores da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental. Outra articulação importante, é o fato da nova estrutura que está sendo pensada para a Coordenadoria de Ensino, ao invés de ter duas equipes separadas para cada segmento, terá uma única equipe para atuar desde a pré-escola ao ciclo de alfabetização.

não-indiferença pelo outro, de uma responsabilidade sem álibi em seus confrontos (PONZIO, 2012, p. 22). Assim como na vida, pesquisar é assumir os riscos de nossas escolhas, por um caminho que não segue por linha reta, que às vezes parece um labirinto, que não é uma simples questão disto ou daquilo. Pelo contrário, tanto na vida, quanto na pesquisa em ciências humanas pode ser *Isto* e também *Aquilo*⁶⁶.

Durante este processo tive vontade de mudar o tema da minha pesquisa para abordar tantas outras questões que emergiram de maneira impetuosa enquanto eu buscava compreender o processo de transição. Neste percurso, me deparei com as discussões do papel do coordenador pedagógico, com a angústia de sujeitos frente ao desafio de suas atribuições. Ouvi vozes sofridas, alteradas, desinteressadas, tristes... percebi colegas, assim como eu, confusos sobre o local de sua atuação na escola. Fazendo de tudo e nada, sugados por um cotidiano que urge avidamente. Além de outras vozes (Secretaria, direção, professores) que colocam sobre o orientador um peso maior que ele pode carregar. Isto me afetou. Isto me inquietou...

Porém, compreendi que o caminho da pesquisa estará sempre aberto, pois o outro a quem me dirijo não é um objeto, mas um sujeito livre para responder, para me incompletar. E apesar do desejo inicial em mudar meu tema, entendi que não era a minha questão que precisava mudar, mas a minha maneira de olhar para o campo, precisava de um olhar composto por outros olhares que se desdobraria em um novo olhar do pesquisador. Um olhar, que não fosse fixo, mas que estranhasse, que não se acostumasse, um olhar perceptivo como de detetive e curioso como de uma criança.

Então, a banca, no exame de qualificação me fez enxergar algo que sozinha não estava conseguindo, o fato de carregar uma ideia de coordenação pedagógica forjada no espaço tempo desta função, em que, ora é vista como implementadora das leis e das demandas da secretaria de educação, ora como responsável pela formação dos professores.

A banca me incompletou. O seu excedente de visão, proporcionou um acabamento à minha ignorância em relação ao lugar desta função no espaço escolar. Meu horizonte foi ampliado neste encontro com o outro. A partir daí, este estudo passou a considerar os sujeitos da pesquisa, cuja função dentro da escola é de articular, mediar e negociar as ações pedagógicas.

Mas como entrelaçar as diversas vozes destes sujeitos e me fazer entender nas questões que me propus a investigar? Como organizar minha caixa polifônica: das vozes dos autores, dos professores das disciplinas do mestrado, da banca de qualificação, dos orientadores pedagógicos, dos professores e das minhas próprias imbricadas neste contexto?

⁶⁶ Em referência a poesia de Cecília Meireles “Ou Isto ou Aquilo”.

Procurei estabelecer um diálogo comigo mesma, lembrando que para Bakhtin toda compreensão já é um diálogo. Pensei nas discussões durante as aulas⁶⁷ e no grupo de pesquisa GEPELID, onde a professora/orientadora Flávia Motta e o professor Carlos Roberto (Beto) sempre sinalizavam que deveríamos pensar numa escrita mais autoral, menos engessada, um “pensar sem corrimão”⁶⁸, sem estar seguro a hábitos e costumes. Tarefa difícil, quando se precisa romper com uma formatação de escrita que nos aprisionou há tanto tempo.

Mas é tão difícil quanto possível, diz o mestre Paulo Freire (2000, p. 20) na relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudança. Tão possível, que a dificuldade agora não é sobre o que escrever, mas como concluir, quando ainda há muito o que se dizer.

Dos enunciados aqui apresentados saltaram outras questões, mas na impossibilidade de pesquisar sobre tudo, as análises das observações do campo, conferem um fechamento provisório à pesquisa.

No primeiro capítulo, o conceito de cronotopo nos possibilitou olhar para a história da coordenação pedagógica no Brasil, não de uma forma linear, cronológica, mas de maneira a considerá-la no espaço-tempo de cada época, onde os acontecimentos da vida não estão separados dos acontecimentos históricos (BAKHTIN, 1998, p. 50), a concepção de homem e de mundo que se apresenta a cada nova temporalidade.

Através dos cronotopos *do encontro, da estrada e da soleira* - categorias retiradas do gênero do romance - foi possível compreender, a partir do recorte histórico (1960-1990), como os acontecimentos destes períodos, a partir de suas variadas histórias (oficiais, coletivas, privadas etc.) contadas ou escritas, foram dando forma ao sujeito/coordenador pedagógico.

Nos encontros realizados na “grande estrada” percebemos, que nem sempre as leis elaboradas para nortear a função destes sujeitos, deram conta de mudar suas realidades no espaço escolar. Constatamos a distância entre legislação e realidade, como resultado da formação histórica do Brasil, que nos transformou em uma nação de dupla personalidade: a oficial e a real (TEXEIRA, 1962, p.61). O próprio tema que nos propomos a investigar, exemplifica essa duplicidade entre o que a legislação orienta, no processo de transição, e a realidade que acontece dentro das unidades escolares que atendem esses dois segmentos de ensino.

Nos deparamos com o cotidiano de coordenadores pedagógicos, repletos de atribuições, inseguros e confusos no desenvolvimento de suas funções dentro da escola. Como verdadeiros

⁶⁷ Disciplina: Bakhtin e Bhabha – PPGEDUC/UFRRJ, 2º semestre de 2015, com os professores Carlos Roberto e Flávia Motta.

⁶⁸ Expressão utilizada por Hanna Arendt que se refere à perda das certezas e ao apoio que as tradições nos ofereciam, categorias e valores que serviam de orientação para o pensamento (ALMEIDA, 2008, p.3).

aventureiros, que precisam atender a variadas demandas que *de repente*, se modificam, e exigem dele novas posturas e configurações.

Nesse movimento, foi preciso buscar um novo lugar para pensar o espaço da coordenação pedagógica, que encontramos através do conceito de entre-lugar de Bhabha (1998), onde no deslocamento para este novo espaço, foi possível colocar-se no interstício, no *poço da escada*, no movimento de *ir e vir* e pensar na função do coordenador pedagógico sob outra lógica. Numa perspectiva, que, embora fizesse parte da proposta pedagógica do município, ainda não havia sido transportada para a nossa prática: “[...] o Orientador Pedagógico [...], tem a função de *mediar* e favorecer o processo de construção de saberes, numa visão democrática na qual atua como *articulador* [...]” (SÃO JOÃO DE MERITI, 2012, p. 37). Esta lógica, ganhou um acabamento ainda mais compreensível, no diálogo com a pesquisa de Drummond (2014, p. 51), que através dos estudos desenvolvidos sobre a abordagem do ciclo de política (BALL, 2011) aponta para a possibilidade de olhar para esta função como *mediadora* de processos, que se efetiva na *articulação* das situações do cotidiano escolar, propondo diálogo, em espaços de enunciação e *negociação* das produções de significados.

Como proposta para efetivar essa nova concepção de coordenação pedagógica, buscamos os conceitos de alteridade e dialogia de Bakhtin (2006), por compreender que o outro possui um papel na concepção do sujeito, pois nos constituímos à medida que vamos ao encontro do outro. E a cada encontro é preciso estabelecer uma relação dialógica com o outro, pois toda relação é uma interação, uma vez que ninguém sai, em qualquer tipo de relação, da mesma maneira que entrou, pois na relação, o indivíduo afeta, e é afetado pelo outro (MIOTELLO e MOURA, 2013 p. 54).

Após a compreensão do entre-lugar da coordenação pedagógica, trouxemos à cena, no segundo capítulo, as questões pertinentes à finalidade e a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com objetivo de conhecer um pouco mais sobre o movimento de *travessia* entre essas duas etapas. Vimos que este tema ganhou mais visibilidade a partir da Lei Federal 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, onde se fez necessário pensar em uma nova organização para as crianças de 6 anos.

Utilizando o conceito de cronotopo na análise dos textos que regulamentam a Educação Infantil em nosso país, foi possível identificar a concepção de criança e de educação que cada legislação preconiza. Assim, como as contradições presentes na história desse segmento entre *os valores proclamados e o valores reais*.

A Educação Infantil no município de São João de Meriti, possui alguns desafios, como a universalização nesta etapa, com a obrigatoriedade a partir dos quatro anos (Lei nº 9.394/96,

alterada pela Lei nº 12.796). O quantitativo de atendimento nesta modalidade de ensino não atende a demanda de crianças que o município possui na faixa etária de 0 a 3 anos (Creche) e 4 e 5 anos (Pré-escola).

Neste município, o Ensino Fundamental está organizado em nove anos de escolaridade, desde 1999. No entanto, tal mudança não contemplou uma discussão e um diálogo efetivo com os profissionais sobre as crianças de 6 anos e o suporte para esta nova organização. O que ocorreu foi apenas a mudança de Classe de Alfabetização para a turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa ausência de diálogo foi percebida nos encontros com os sujeitos da pesquisa, através de suas concepções de infância, crianças e etapas de ensino. Kramer (2007, p. 20), aponta que a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental fez surgir a necessidade de uma nova configuração e de um novo currículo.

Destacamos as principais legislações que tratam da questão da transição. De modo geral, todas elas sinalizam a importância de uma transição que ocorra de forma contínua e sem rupturas nas práticas, principalmente, sem antecipação, na Educação Infantil dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Ainda no segundo capítulo, escolhemos três pesquisas com abordagens metodológicas diferentes para dialogar com este estudo. Cada pesquisa ajudou na polifonia das vozes entrelaçadas a este tema. O estudo etnográfico de Motta (2013), que apresentou as transformações sociais de criança a aluno, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, contribuiu para as categorias de análise de campo a partir dos modelos apresentados por Moss (1998), sobre as possibilidades de diálogo entre ambas as etapas.

A pesquisa de Kramer, Nunes e Corsino (2011), apontou os desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com foco nas práticas e nas interações entre crianças e adultos, nos ajudando a atentar para a urgência de que as práticas nestas etapas se desloquem do modelo epistemológico que separa ciência, vida e arte e controla o conhecimento com propostas prefixadas e previsíveis, para que possam favorecer a construção de significados singulares, tanto previamente determinados como constituídos nos acontecimentos da vida.

E por último, o estudo de Drummond (2014), que investigou os processos de produção de sentidos na construção de políticas curriculares no entre-lugar Educação Infantil-Ensino Fundamental, nos ajudando, a partir dos estudos de Bhabha (1998), a olhar para a transição como um espaço de fronteira, visto como possibilidade de produções curriculares híbridas. Contribuindo também, de forma relevante, na reflexão sobre o papel da coordenação pedagógica, concebida como espaço de articulação, mediação e negociação das ações cotidianas na escola.

Apresentamos o caminho metodológico, no terceiro capítulo, elegendo como principais interlocutores: Bakhtin (2006, 2010 e 2011), Benjamin (1984, 1997 e 2002) e Bhabha (1998) que nos permitiram narrar os encontros a partir das fronteiras, em um processo constante de alteridade e dialogia com os sujeitos desta pesquisa.

Este caminho foi percorrido com dois instrumentos: *o calçado* – as entrevistas coletivas e *o bastão* – questionários aplicados aos orientadores pedagógicos. O questionário oportunizou uma visão geral de como os OPs olhavam para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enquanto, as entrevistas coletivas, proporcionaram um espaço fértil de reflexão sobre o tema da transição, assumindo uma relação dialógica, demonstrando que o encontro com o outro é sempre imprevisível.

A exotopia, também foi um dos conceitos bakhtinianos na fundamentação deste estudo, me desafiando, enquanto pesquisadora a procurar captar algo como os sujeitos de minha pesquisa (orientadores pedagógicos) enxergavam, para em seguida assumir meu lugar exterior, e a partir deste lugar configurar o que vi do que eles viam. Mas, “nem sempre gostei do que vi; nem sempre gostei de me dar conta dos meus próprios sentimentos e modos de reagir ao que vi” (KRAMER 2009, p.40). Confesso que me surpreendi ao ouvir determinadas práticas e perceber algumas posturas de orientadores e professores em relação às crianças.

Mas, procurei assumir as ideias de Bakhtin como fundamento das inquietações metodológicas, em que o diálogo entre o pesquisador e seu outro, ganha outra dimensão, pois “o foco não está na fala isolada do sujeito da pesquisa, mas na cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro” (JOBIM E SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012, p. 115). Aos poucos fui elaborando esse processo dialógico e compreendendo ainda mais o meu lugar enquanto pesquisadora. Pois, “pesquisei para constatar, e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1997, p.32).

Assim, através da alteridade e dialogia fomos construindo a relação com o grupo. O exercício exotópico, possibilitou o desdobramento de olhares, pois passei a ver o outro, não apenas como alguém que precisa do excedente da minha visão para ter seu horizonte ampliado, mas como alguém de quem eu também precisava para me proporcionar acabamento e me dar a chance de conseguir me ver diferente do que vejo.

As ideias de Bhabha (1998) foram fundamentais nesse processo, pois me fizeram perceber, nos discursos dos orientadores e professores, uma zona fronteira de conflito e de interação, onde as articulações que estão sendo produzidas precisam ser consideradas, pois é nesse espaço, no entre-lugar, que novas configurações são geradas, onde as ideias deixam de

ser fixadas e se deslocam, reivindicando novas posturas dos sujeitos que se encontram neste espaço.

O capítulo quatro, entrelaçou as vozes dos sujeitos desta pesquisa, dos autores, dos interlocutores, com a voz da pesquisadora, que através da escrita, procurou narrar, não verdades, mas o encontro com o outro. Nestes encontros, percebemos o quanto a questão da transição estava sendo desconsiderada no cotidiano escolar.

A brincadeira ganhou tonalidades diferentes na enunciação de orientadores e professores. Foi autorizada na Educação Infantil, mas com reservas, por alguns professores (desde que fosse para ensinar algum conteúdo), e foi colocada à margem do Ensino Fundamental, já que neste espaço há um lugar privilegiado para os elementos da cultura escolar. Tais enunciações revelaram o desconhecimento de aspectos importantes sobre um dos principais traços das culturas infantis: a própria brincadeira.

O caderno, foi o elemento mais aclamado da cultura escolar, como se ele fosse um instrumento de medida, para avaliar, se a criança que está saindo da Educação Infantil, está apta para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, o desejo por este elemento, revelou ser um pano de fundo para as questões curriculares de ambas as etapas.

A dicotomia das práticas curriculares está presente nos discursos, se para alguns, a criança na Educação Infantil, está sendo prejudicada, pois está só brincando, no Ensino Fundamental ela precisa ser treinada, instruída, mesmo que seja com práticas descontextualizadas e desprovidas de sentidos.

Orientadores e professores desta rede de ensino, possuem o desafio de pensar num currículo que rompa com as polaridades de cada segmento e considere as experiências culturais das crianças. Neste sentido, a pesquisa de Drummond (2014) trouxe uma perspectiva interessante, apontando para uma construção de produções curriculares híbridas, onde no entre-lugar, no interstício nos quais as práticas circulam, haja possibilidade de confronto, questionamento e deslocamento das fixações de ambas as etapas.

Mas para que se efetive um fórum de discussão entre orientadores e professores, não só com as questões da transição, mas com tantas outras, será preciso atentar para as relações de poder que estão presentes no cotidiano escolar. Vimos com Foucault (1992), que o poder pode adotar algumas formas ao ser exercido, onde incentiva os discursos que deseja e os que não deseja que sejam incentivados, criando estratégias para fazer sentir e para criar verdades sobre os indivíduos.

Tais relações, a partir dos discursos de OPs e professores, foram destacadas em três dimensões: na inferiorização do ensino público em relação ao ensino privado, na subordinação

da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e nas relações cotidianas entre orientadores e professores.

Na relação entre ensino público e privado ouvimos discursos antigos que se reproduzem numa ideologia que até hoje torna conflituosa a questão e contribui para certo equívoco na percepção entre o aluno ideal e o aluno real.

A relação de subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, está relacionada ao que Moss (2008) apud Motta, (2013, p, 170), apresentou como o primeiro modelo possível de relação entre essas duas etapas, e não foi difícil perceber o quanto ela se faz presente na concepção dos sujeitos pesquisados, onde no desejo de preparar a criança para atender o conteúdo, ela possa até *brincar de fazer “asinho”*.

A última dimensão sobre as relações de poder, é complexa, pois não será fácil conseguir manter uma relação horizontal, quando se tem uma situação de poder desigual. No entanto, podemos tentar minimizá-la, a partir da alteridade e dialogia de Bakhtin, no diálogo entre o eu e o outro, pois nesta perspectiva, mesmo numa relação conflituosa, não está em jogo quem vence ou quem perde, pois, todos ganham e perdem ao mesmo tempo. Mas onde há poder, existem também as táticas de resistências (CERTEAU, 2004), que os sujeitos utilizam para sobreviver e reinventar tantas outras possibilidades de movimentação no espaço-tempo das funções que exercem no cotidiano.

Por fim, destacamos a possibilidade de diálogo que Moss (1998) apud Motta (2013), apontou como a ideal neste processo de transição, pois sugere um espaço compartilhado entre as duas etapas. Este espaço compartilhado, percebido como um entre-lugar (BHABHA 1998), um espaço de fronteiras, fará emergir, no hibridismo das práticas, novas configurações para todos, que neste espaço, transitarem.

Embora, esta quarta possibilidade, ainda seja uma flor rara neste município, encontrá-la foi recompensador, pois a compreensão do espaço compartilhado poderá contribuir para aproximar a Educação Infantil do Ensino Fundamental. Uma aproximação que só se fará possível a partir do discernimento das experiências de cada etapa, que em contato neste espaço fronteiriço, abrirá para a possibilidade de construção de novas formas de relação e práticas educativas, aproximando os conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação, para possibilitar uma transição com menos ruptura (MOTTA, 2013, p. 171).

Assim, o espaço-tempo que vimos no cronotopo da estrada, que não é indiferente ao tempo de uma vida, que por vezes remete ao medo, ao perigo, ao sucesso, ao fracasso etc., assim é o cronotopo da infância, pois a vida de uma criança, não pode ser medida apenas pelo tempo cronológico, mas também pela intensidade que vive a sua infância.

Neste sentido, meu desejo, é que este estudo contribua para o entendimento de que o diálogo para um espaço compartilhado, precisa acontecer em todas as instâncias, desde as determinações e orientações da SEMEC às práticas cotidianas nas unidades escolares. Uma vez que, a fragmentação entre os dois segmentos de ensino, só acontece do ponto de vista dos adultos (KRAMER 2007, p. 19), por que para as crianças essa separação não existe, pois elas são crianças na Educação Infantil e continuarão a ser crianças no Ensino Fundamental. Então, não faz sentido *acabar a brincadeira*, mas, possibilitar que ela continue.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Laurinda. R.; PLACCO, Vera. M. N. S. **O Papel do coordenador pedagógico.** Revista Educação, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 7-11, fev. 2009. Disponível em: <uol.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp>. Acesso em: 04 de jan. 2015.

AMORIM, Marília. **Cronotopo e Exotopia.** In: BRAIT, Beth, (org), *Bakhtin: outros conceitos-chave.* 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica.** In: FREITAS, M.T et al. Ciências Humanas e Pesquisas. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O detetive e o Pesquisador.** DOCUMENTA. Rio de Janeiro. UFRJ. Ano VI Número 8 – 1987.

ARAÚJO, Felipe. **Se a educação for um trabalho de jardinagem e de jardineiros? O poder da metáfora hortícola na obra educacional de Célestin Freinet.** Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2011. ISBN 978-989-8600-22-6.

ARELARO, Lisete R. G; JACOMINI, Márcia A; KLEIN, Sylvie B. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2015.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1998.

BARBOSA, Silvia Neli. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil**. Dissertação de mestrado em educação – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004 (mimeogr.).

BARBOZA, Georgete M; CHAGAS, Gisele S. **Perfil da Orientação Pedagógica da Rede Municipal de São João de Meriti**. Prefeitura da Cidade de São João de Meriti. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2013.

BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo, Brasiliense, 1984. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/70896613/Walter-Benjamin-Origem-do-drama-barroco-alemao#scribd>>. Acesso em: 24 de fev. 2015.

_____. **O Narrador**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo. Brasiliense, 1997.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRANDÃO. C.R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei nº 11.114/05**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. 2005.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

_____. **Lei nº. 5.692**, de 11 ago. 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. 1971.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação **A ampliação do ensino fundamental para 9 anos**. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006b

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 v. Brasília, DF. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB/ CNE nº 01/99, de 07 de abril de 1999. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1999.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF. 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF. 2004

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília, DF. 2009.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. Educação Unisinos, volume 12, número 2, maio – agosto, 2008. Disponível em: <<http://www.sossirb.jigsy.com/files/documents/Rui%20Can%C3%A1rio.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

CERISARA, A. B. Cerisara, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**, Campinas. Vol. 23 (80). 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>> Acesso em: 02 fev. 2015.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 1 - artes de fazer. Trad. E.F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2004.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2007. p. 57-68.

CURY, C.R.J. **O público e o privado na educação Brasileira contemporânea: Posições e tendências**. Cad. Pesq. São Paulo, nº 81, p. 33-44, maio 1993.

CUSINATO, Maria Nazareth C. **O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir. Dissertação de Mestrado**. Unesp/Araraquara-São Paulo, 2007. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90360/cusinato_mnc_me_arafcl.pdf?squence. Acesso em: 12 de jan. 2015.

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.

DRUMMOND, Rosalva C. R. **Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar**. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

FAZOLO, Eliane. Fazendo dormir as dormideiras: uma viagem à infância em companhia de Walter Benjamin, In: KRAMER, Sonia et al. **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador Pedagógico: identidade em questão**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2009/07/denise.pdf>> Acessado em: 12 de janeiro de 2015

FRANGELLA, Rita de Cassia. **Educação Infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação**. Teias, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-15, 2009.

_____. **Na procura de um curso: currículo-formação de professores- Educação Infantil-identidades em (des) construção**. 219 p. Tese (doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

_____. **Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores**. 30ª Reunião anual da ANPED, 2007. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3506--Int.pdf. Acesso em 14 ago. 2015.

FREITAS, Maria Teresa A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T et al. **Ciências Humanas e Pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética**. In: FREITAS, M.T et al. **Ciências Humanas e Pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2007.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras - conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. Caderno de Estudos II, 2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE. Elaine D. P. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2007a.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T et al. **Ciências Humanas e Pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. **As Crianças de 0 A 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

_____; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Infância e educação: o necessário caminho contra a barbárie**, In: KRAMER, S.; LEITE, M.I.; NUNES, M.F. & GUIMARÃES, D. **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995. KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: doenças, piruetas, mascaradas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L. (Org). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-58.

MEDINA, Antônia da S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. Disponível em: <http://books.google.com.br/books/about/Supervis%C3%A3o_Escolar.html?id=-OQPm2J1qmAC>. Acesso em: 08 jan. 2015.

MIOTELLO, Valdemir (Org.) **O diferente instaura o diferente – compreendendo as relações dialógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. Disponível em: <http://www.pedroandretta.info/index/wpcontent/uploads/2013/08/andretta_diferente-instaura-o-mesmo.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

_____; MOURA, Maria Isabel de. **Palavras e Contrapalavras: Glossariando Conceitos, Categorias e noções de Bakhtin**. Caderno V. Pedro & João Editores. São Carlos, 2013.

MIZIARA, Leni A. S; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani F. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Revista brasileira de Estudos pedagógicos (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>>. Acesso em: 15 de jan. 2015.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Anelise. A infância na escola e na vida: Uma relação fundamental. IN: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2007. P. 23-32.

NEVES, Vanessa, F. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. Tese de Doutorado em Educação - Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/.../vanessaneves_tese.pdf>. Acesso em: 07 de jan. 2015.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. [13 de setembro de 2007]. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8283>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Lisboa, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

OLIVEIRA, Neusa M. S. **Mulheres negras e intelectuais da periferia**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14328/14328_1.PDF>. Acesso em: 06 jan. 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, E.D.P.B. **A prática do Coordenador Pedagógico. Limites e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <[file:///C:/Users/Heraldo/Downloads/ENNIA-TESECOMPLETA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Heraldo/Downloads/ENNIA-TESECOMPLETA%20(1).pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria. N. S.; SOUZA, Vera Lucia, T. de; ALMEIDA, Laurinda R. **O Coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas Públicas**. Caderno de Pesquisa, volume 42, nº 147, p. 754-771 – Set/Dez 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso em 05 dez. 2014.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, R. **Inspeção e escola primária em São Paulo**: trabalho e memória. 156 p. 1990. Mestrado (Dissertação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000195&pid=S1517>. Acessado em 07 jan. 2015.

ROLLA, Luiza Coelho de S. **Liderança Educacional: Um Desafio Para O Supervisor Escolar**. Dissertação de Mestrado, PUC-RS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=27>. Acesso em 04 jan. 2015.

SALVADOR, Cristina M. Coordenação pedagógica: virtude e força na constituição da parceria. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. SP: Campinas: Papirus, 1999.

SÃO JOÃO DE MERITI. **Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino**. Prefeitura Municipal da cidade de São João de Meriti. Secretaria de Educação, 2010.

SÃO JOÃO DE MERITI. **CULTIVAR – Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino**. Prefeitura da cidade de São João de Meriti. Secretaria de Educação, 2012.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010. 473p.

SILVA JUNIOR, Celestino A. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.

SILVA, Carmem S .B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVEIRA, P,D; AXT, M. **Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o cronotopo e a infância**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 10 (1): 176-192, Jan./Abril, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7ª edição, São Paulo: Libertad, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Nome do Projeto: _____

Responsável por sua elaboração: _____

Tempo de duração: _____

Há quanto tempo ele é desenvolvido na unidade escolar? _____

Através de atividades específicas. Quais? _____

Sem nenhuma atividade específica.

Obrigada por participar!

ANEXOS

ANEXO A - Deliberação nº 01/2012 – CME/SJM



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO JOÃO DE MERITI
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE PLANEJAMENTO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

DELIBERAÇÃO Nº 01/2013

Fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil das redes pública e privada do Sistema Municipal de Ensino da cidade de São João de Meriti.

O Conselho Municipal de Educação de São João de Meriti, no uso de suas atribuições legais e considerando: a Constituição Federal, em especial a Emenda Constitucional nº 53 de 2006; as disposições da Lei Federal nº 9.394/1996; as disposições das Leis que alteraram a Lei Federal nº 9.394/1996, em especial as de nº 11.114/2005 e 11.274/2006, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Resolução CNE/CEB nº 6/2010, Deliberação CME/SJM nº 04/2010 e Parecer CME/SJM nº 01/2011.

DELIBERA:

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 1º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito da criança de zero a cinco anos e onze meses, a que o Poder Público e a família têm o dever de atender.

Art. 2º O funcionamento das instituições públicas da rede municipal e instituições privadas de Educação, que atuam na educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses, serão reguladas pelas normas desta Deliberação.

§1º Entende-se por instituições privadas de Educação Infantil aquelas enquadradas nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, nos termos do artigo 20 da Lei Federal nº 9.394/1996.

§2º A Educação Infantil poderá ser oferecida em instituição educacional que atenda outras modalidades da educação básica, garantidas as condições de funcionamento e as exigências contidas nesta Deliberação, bem como nas normas da SEME/SJM.

Art. 3º A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, para crianças de até 3 (três) anos e onze meses de idade;

II - pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses;

§1º - A Educação Infantil é obrigatória e gratuita a partir de 4 (quatro) anos de idade.

§2º - A modalidade creche deverá organizar-se conforme a faixa etária de:

a) zero até 11 (onze) meses - Berçário I;

b) 1 (um) ano até 1 (um) ano e 11 (onze) meses - Berçário II;

c) 2 (dois) anos até 2 (dois) anos e 11 (onze) meses - Maternal I;

d) 3 (três) anos até 3 (três) anos e 11 (onze) meses - Maternal II.

§3º A modalidade pré-escola denomina-se conforme a faixa etária:

a) 4 anos até 4 anos e 11 meses - Pré-Escola I;

b) 5 anos até 5 anos e 11 meses - Pré-Escola II.

Art. 4º A matrícula na Educação Infantil, nas redes pública e privada do Sistema Municipal de Ensino do Município de São João de Meriti, obrigatoriamente, obedecerá ao previsto no art. 3º desta Deliberação.

Art. 5º Para o ingresso nas modalidades de Educação Infantil, a criança deverá ter a idade prevista, completa até o dia 31 de março do ano em que for cursar.

Parágrafo único. A matrícula na educação infantil poderá ocorrer em qualquer época do ano, desde que respeitada à idade de corte (31 de março).

Art. 6º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

Parágrafo único. As unidades escolares que ministrem o Ensino Fundamental e matricularem no primeiro ano, em caráter excepcional, crianças que completam 6 (seis) anos de idade após o dia 31 de março, desde que comprovadamente demonstrem amadurecimento social, afetivo e intelectual, deverão dar prosseguimento ao percurso educacional das mesmas, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

Art. 7º - Deve ser garantida a matrícula e a permanência de crianças com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de São João de Meriti, através de ações compartilhadas entre Educação, Saúde e Assistência Social.

Parágrafo único. Na Educação Infantil haverá redução em 10% no quantitativo de alunos, por turma, para que seja realizada a inclusão de 02 Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, PNEE's, desde que apresentem a mesma deficiência.

CAPÍTULO II

DA FINALIDADE E DOS OBJETIVOS

Art. 8º - A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, emocional, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 9º - A Educação Infantil tem como objetivos proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Parágrafo único. Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.

Art. 10 - As instituições privadas de Educação Infantil poderão funcionar em diferentes horários:

I. parcial - aquele em que o aluno frequenta um dos turnos de funcionamento;

II. integral - aquele em que o aluno frequenta o horário correspondente aos dois turnos de funcionamento.

Parágrafo único. É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 11 - As instituições da rede municipal de ensino atenderão a creche no horário integral e a pré-escola no horário parcial, com inclusão gradativa do horário integral na pré-escola.

Parágrafo único. A Educação Infantil possui caráter lúdico e pressupõe atividades pedagógicas, logo, não se admite o funcionamento em horário noturno.

Art. 12 - As instituições privadas que optarem pelo horário integral deverão apresentar o plano de atividades, com a indicação dos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades e os espaços físicos que serão ocupados.

CAPÍTULO III

DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 13 - O Projeto Político-Pedagógico deve estar fundamentado numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento, como sujeito social e histórico. Esse processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre através de diversos comportamentos; entre eles, destacam-se: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar.

Art. 14 - A elaboração do Projeto Político-Pedagógico observará o que dispõe a legislação aplicável, em especial os artigos 12 e 13 da Lei Federal nº 9.394/1996 e os dispositivos da Lei Federal nº 8.069/1990.

§1º Nas instituições mantidas pelo Poder Público Municipal, a Proposta Pedagógica é apreciada e aprovada por instância do Órgão Administrativo do Sistema de Ensino.

§2º Observado o disposto no caput deste artigo, a instituição privada de Educação Infantil conta com irrestrita liberdade para elaborar e aplicar seu Projeto Político-Pedagógico, sugerindo-se que contemple os seguintes aspectos:

I. fins e objetivos do Projeto Político-Pedagógico;

II. concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;

- III. características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;
- IV. regime de funcionamento, descrevendo com clareza como se dará o funcionamento do horário parcial e horário integral;
- V. espaço físico, instalações e equipamentos;
- VI. relação de pessoal, especificando cargos e funções, habilitação e níveis de escolaridade;
- VII. organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;
- VIII. proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade;
- IX. processo de avaliação do desenvolvimento integral da criança; e
- X. processo de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, quando houver.

Art. 15 - A avaliação na Educação Infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, e não poderá ocasionar, em hipótese alguma, a retenção do aluno.

Parágrafo único. 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:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

Art. 16 – Os parâmetros para a organização dos grupos têm como referência a faixa etária e a Proposta Pedagógica da instituição, bem como a capacidade física da sala.

Art. 17 - O Regimento Escolar é o documento normativo elaborado pela instituição privada de Educação Infantil, de acordo com a legislação vigente, de sua inteira responsabilidade, devendo ser registrado em Cartório de Registro de Títulos e Documentos.

Parágrafo único. Todas e quaisquer alterações na estrutura, composição e funcionamento da escola deverão ser incluídas no Regimento Escolar, sob forma de adendo ou reformulação e serão, também, devidamente registradas em Cartório de Registro de Títulos e Documentos.

Art. 18 - O Currículo da Educação Infantil, incluído na Proposta Pedagógica, deve assegurar a formação básica comum, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais, a localização da instituição, a diversidade social e cultural da criança e o conhecimento que se quer socializar com a mesma.

CAPÍTULO IV

DOS ESPAÇOS, DAS INSTALAÇÕES E DOS EQUIPAMENTOS

Art. 19 - O imóvel destinado à Educação Infantil deve estar adequado ao fim a que se destina, atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente em vigor, quanto à localização, acessibilidade, segurança, salubridade e saneamento, e ser aprovado pelos Órgãos Oficiais.

Parágrafo único. As instituições de Educação Infantil devem atender as orientações da Deliberação CME/SJM nº 04/2010, no que se refere à organização dos espaços, instalações e equipamentos.

Art. 20 - Os espaços, os materiais e os equipamentos das Instituições de Educação Infantil deverão ser organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas. A organização dos espaços e ambientes devem propiciar as interações entre as crianças e entre elas e os adultos. Deverão instigar provocar, desafiar a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem infantil.

Art. 21 - Os espaços físicos, internos e externos, deverão estar de acordo com a Proposta Pedagógica da instituição de Educação Infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento integral das crianças, respeitando as suas necessidades de deslocamentos e movimentos amplos, bem como as especificidades de acessibilidade das crianças com deficiência.

§ 1º Nas instituições que ofereçam outros níveis, modalidades de ensino, devem-se assegurar espaços de uso exclusivo destinado à Educação Infantil, podendo outros, tais como áreas livres e cobertas, serem compartilhados, desde que seja em horário diferenciado, garantidas condições de segurança das crianças e em conformidade com a Proposta Pedagógica.

§ 2º Quando a instituição ofertar a Educação Infantil em tempo integral deverá dispor de espaço físico, equipamentos e condições pedagógicas em todo o horário previsto para o atendimento.

CAPÍTULO V

DOS PROFISSIONAIS

Art. 22 - O professor para atuar na educação infantil deverá ter, pelo menos, uma das seguintes formações:

I - em nível médio, modalidade Normal;

II - em nível superior, Licenciatura e/ou Bacharelado em Pedagogia;

III - em nível de Pós-Graduação em Educação, com o mínimo de 360 (trezentos e sessenta) horas.

Art. 23 - Os profissionais para atuarem na equipe pedagógica deverão ter formação em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação.

Art. 24 - Os profissionais para atuarem como Agente Educativo da rede municipal de ensino deverão ter formação em nível médio, modalidade normal.

Art. 25 - Os profissionais que atuarem como Auxiliar de Turma da rede particular de ensino deverão ter formação mínima em nível fundamental.

Art. 26 - Os profissionais que compõem a equipe de apoio da instituição de educação infantil (cozinha, limpeza e vigia) deverão ter como escolaridade mínima o Ensino Fundamental.

Art. 27 - A mantenedora das instituições públicas e privadas deverá promover o aperfeiçoamento dos profissionais de educação infantil em exercício, de modo a viabilizar formação continuada.

Art. 28 - Além dos profissionais tratados nessa Deliberação, a instituição poderá contar com outros profissionais de atividades específicas, de acordo com o atendimento a ser ofertado e a proposta pedagógica da instituição.

CAPÍTULO VI

DA SUPERVISÃO E ACOMPANHAMENTO

Art. 29 - Compete à Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti e por meio da Subsecretaria de Educação e Coordenadorias:

I - Definir e implementar procedimentos de administração, orientação, supervisão, acompanhamento e avaliação sistemática, com o objetivo de esmerar a qualidade da Educação Infantil.

II - Diagnosticar e incluir dados da Educação Infantil nas estatísticas educacionais do Município, do Estado e da União.

Art. 30 - Compete à Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti, acompanhar e avaliar as instituições de Educação Infantil, o cumprimento da legislação educacional, as determinações do Conselho Municipal de Educação e desta Deliberação, no que tange:

- I - a execução da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar;
- II - a habilitação da direção, equipe pedagógica, dos docentes e demais profissionais;
- III - as condições de matrícula e de permanência das crianças nas instituições de Educação Infantil;
- IV - as condições dos espaços físicos, suas instalações e equipamentos, e adequação às suas finalidades;
- V - ao cumprimento do Plano de Ação;
- VI - a regularidade dos registros na documentação das crianças e demais serviços e atividades administrativo pedagógicas da instituição;
- VII - a articulação da instituição de Educação Infantil com a família e a comunidade em que está inserida;

Art. 31 - Cabe à SEME/SJM, viabilizar esforços para garantir a execução de programas e projetos do Governo Estadual e Federal.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 32 - As instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino em funcionamento deverão ajustar-se às disposições desta Deliberação, a partir da data da sua publicação.

Art. 33 - A presente Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

CONCLUSÃO DAS CÂMARAS

A Comissão de Planejamento, Legislação e Normas e Câmara de Educação Infantil acompanham o voto do relator.

São João de Meriti, 04 de junho de 2013.

Dalta Barreto Motta – Presidente
 Eliane Cardoso de Oliveira Aragão – Relatora (Presidente da Câmara de Educação Infantil)
 Jenny Silva de Assis Guimarães
 Margareth Veiga Felipe
 Acrísio Estevão Chiabai
 Irany Sperandio Medeiros
 Maria do Carmo Baião Diniz

CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

A presente Deliberação foi aprovada por unanimidade, nos termos do artigo 21, da Lei nº 1305, de 14 de dezembro de 2010.

SALA DE SESSÕES, São João de Meriti, 04 de junho de 2013.

Rosemary Marques Lyrío
- Presidente do Conselho Municipal de Educação -

ANEXO B – Parecer nº 021/09 – CME/SJM**Parecer nº 021/09**

Sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09(nove) anos e a data de Corte.

HISTÓRICO

Chega a este Conselho Municipal de Educação o ofício nº 134/09 do Sr. Secretário Municipal de Educação solicitando ao seus egrégios Conselheiros e, em especial Câmara de Planejamento, Legislação e Normas o pronunciamento no que tange à implantação do Ensino Fundamental de 09(nove) anos e a data de corte estipulada para a matrícula.

Este Conselho reuniu-se nas seguintes datas: 08(oito), 15(quinze), 22(vinte e dois) de setembro e 06(seis) e 20(vinte) de outubro de 2009, objetivando o estudo das legislações pertinentes aos assuntos em pauta. Na oportunidade, as seguintes legislações foram estudadas: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 208; Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996; Lei Federal nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001; Lei Federal nº 11.114 de 16 de maio de 2005; Lei Federal nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006; Deliberação nº 308 do Conselho Estadual de Educação de 23 de outubro de 2007 e, Pareceres do Conselho Nacional de Educação nºs 06/2005, 18/2005, 07/2007, 04/2008 e, que estabelecem a data de corte para ingresso da criança no Ensino Fundamental.

VOTO DO RELATOR

Os aspectos referentes à idade escolar para matrícula no Ensino Fundamental e a duração desse nível de ensino na educação estão dispostos na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Entretanto, a Lei nº 11.114/05 alterou, apenas, um desses aspectos, isto é, a idade para a matrícula, instituindo obrigatoriedades de ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade completos e a duração de nove anos, ou seja, dos seis aos catorze.

Este Conselho compreende que o Sistema Municipal de Educação deve garantir nove anos de escolaridade às crianças que matricularem aos seis anos no Ensino Fundamental. Para tanto, o Sistema deverá promover a adequação do projeto pedagógico das escolas, permitindo a matrícula de crianças de seis anos de idade nas instituições e o seu desenvolvimento, a fim de alcançar os objetivos do Ensino Fundamental em nove anos, inclusive destinando os primeiros anos à alfabetização.

Entende-se que o direito da criança a um maior tempo de escolaridade deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de integrar, sem perder de vista as especificidades da faixa etária. Sendo assim, é condição sine qua non repensar a organização da escola, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, a metodologia, os objetivos, o planejamento e a avaliação do modo que a criança se sinta inserida e acolhida num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

Recomenda-se que essa organização seja registrada no projeto pedagógico da escola.

O presente Parecer, dentro das competências do Conselho Municipal de Educação, respaldado nas legislações vigentes e com ênfase nos Pareceres do CNE/CEB nº 06/05, 18/05, 07/07 e 04/08, determina que a idade cronológica para a criança entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental seja de seis anos completos ou a completar no início do ano letivo, compreendendo esse início como um prazo, que foi denominado por este Conselho como tolerância até 31 de março.

Considerando, ainda, os aspectos legais, administrativos e práticos, faz-se necessário mencionar nesse Parecer a importância da Educação Infantil na formação do desenvolvimento global da criança, entendendo que as instituições escolares deverão assegurar a oferta e a qualidade dessa modalidade de ensino preservando sua identidade pedagógica.

A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro ou cinco anos de idade e também para aqueles que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para a matrícula no Ensino Fundamental.

Quanto à elaboração da proposta pedagógica, entende-se que há necessidade de articulação entre as demandas e características da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à avaliação, deve ser contínua processual, formativa e diagnóstica. Assim compreendida, considera-se não apenas a dimensão intelectual, sob o risco de ter cerceadas experiências próprias da infância, as quais precisam ser estimulada.

Este conselho referenda a Deliberação nº 308 de 23/10/2007 do CEE no que concerne as instituições educacionais privadas no sentido de aplicarem as normas do Sistema Municipal a que se integra.

CONCLUSÃO DAS CÂMARAS

A Comissão de Legislação e Normas e as Câmaras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos acompanham o voto do Relator.

São João de Meriti, 20 de outubro de 2009.

Acrisio Estevão Chiabai - Presidente
Márcia Branquinho de Medeiros – Relator
Glória Lucia Moreira Felix
Eliane Conceição de Jesus Paula
Maria do Carmo Baião Diniz
Rita de Cássia Freire Barbosa

CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

O presente Parecer foi aprovado, nos termos do artigo 14, da Lei nº 920, de 16 de janeiro de 1997.

SALA DE SESSÕES, em São João de Meriti, 20 de outubro de 2009.

Solange de Castro de Souza

- PRESIDENTE -

