

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Taís Luciana de Souza

A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil
para o Ensino Fundamental

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2018

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Taís Luciana de Souza

A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil
para o Ensino Fundamental

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2018

Taís Luciana de Souza

A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Mensagem ao Professor

*Estar vivo é estar em conflito permanente,
produzindo dúvidas, certezas questionáveis.*

Estar vivo é assumir a Educação do sonho do cotidiano.

*Para permanecer vivo, educando a paixão,
desejos de vida e morte, é preciso educar o medo e a coragem.*

Medo e coragem em ousar.

Medo e coragem em romper com o velho.

Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.

Medo e coragem em construir o novo.

*Medo e coragem em assumir a educação deste drama, cujos personagens
são nossos desejos de vida e morte.*

*Educar a paixão (de vida e morte) é lidar com esses dois ingredientes, cotidianamente,
através da nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui, uns mais,
outros menos, em outros anestesiada) e desejar, sonhar, imaginar, criar.*

*Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos, na busca permanente
da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa,
da felicidade a que todos temos direito.*

Este é o drama de permanecermos vivos... fazendo Educação.

Madalena Freire

Dedico esta dissertação à minha filha, Cindy,
que representa a força que me move
diariamente como mãe, mulher e profissional.

AGRADECIMENTOS

Com a certeza de que nunca estive sozinha nesta e em outras caminhadas, quero agradecer primeiramente a Deus, por guiar meus passos e me conceder a saúde e a força necessárias para que eu chegasse até aqui.

À Prefeitura Municipal de São Paulo e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que, pela parceria estabelecida, permitiram a mim e a um conjunto de coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores escolares que realizássemos o sonho de nos tornarmos Mestres em Educação e nos fortalecêssemos diante do grande desafio de oferecer uma educação pública de qualidade aos alunos e às alunas desta imensa rede de ensino.

À minha querida orientadora e exemplo de profissional, Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli, pelas valiosas orientações para que este trabalho pudesse ser concluído.

A todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep) que compartilharam seus aprofundados conhecimentos, contribuindo significativamente com meu crescimento pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Emília Cipriano e ao Prof. Dr. Sandro Luis Silva, que participaram do meu exame de qualificação e contribuíram significativamente com os caminhos desta pesquisa.

À Luciana Sigalla que, com muito profissionalismo e carinho, fez a revisão deste trabalho.

Aos amigos que fiz e que reencontrei no percurso do Mestrado Profissional, pessoas especialíssimas que sempre me incentivaram e com as quais aprendi muito.

Ao querido Humberto, ser iluminado, paciente e prestativo, que sempre esteve pronto a me ajudar nos momentos de dúvidas e de necessidades.

Aos meus pais, pela educação que me deram e por, muitas vezes, terem renunciado aos seus sonhos para que os meus pudessem se tornar realidade. Agradeço especialmente à minha mãe, por nunca medir esforços em me oferecer seu apoio nos momentos em que precisei me dividir entre a maternidade, a vida profissional e a vida de estudante, especialmente durante o percurso do Mestrado.

À minha família, representada pela minha avó Aparecida, meu irmão Everton, minha cunhada Adriana e tantos outros igualmente importantes. Aos meus tios Margareth Tamburu e José Maria Tamburu, professores da rede municipal, hoje aposentados, mas que por anos contribuíram com a formação de muitos jovens. A eles agradeço, de todo o coração, por terem sido os primeiros incentivadores para que eu me inscrevesse no processo seletivo do Mestrado.

À minha filha Cindy, que no auge de sua infância, fazia suas peraltices enquanto eu estudava, e que quando se cansava, vinha me procurar: “Já terminou seu trabalho, mamãe?”.

Ao meu marido Fabrício, por compreender as necessárias ausências para que eu me dedicasse à escrita desta pesquisa.

Agradeço, enfim, a todos que, de alguma maneira, estiveram comigo nesta longa e prazerosa caminhada.

Minha gratidão pela oportunidade de dividir com vocês o prazer desta experiência.

RESUMO

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2018. 109 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

A Lei nº 11.274/06 trouxe uma nova organização do Ensino Fundamental com duração de nove anos, o que ocasionou um aumento do número de crianças de seis anos matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, implicando um processo de ressignificação das práticas pedagógicas de todos os envolvidos no trabalho com as crianças egressas da Educação Infantil, para assegurar a esses educandos condições de se desenvolverem, não somente como estudantes, mas como sujeitos da infância, que, naturalmente, ainda não deixaram de ser. Inserindo-se nesse contexto e com o objetivo de averiguar como o coordenador pedagógico pode articular o processo de formação continuada dos docentes para minimizar as implicações da transição das crianças que saem da EMEI e ingressam na EMEF, a presente pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, sendo uma de Ensino Fundamental e outra, de Educação Infantil, pertencentes ao mesmo bairro e à mesma Diretoria Regional de Educação. Teve como suporte metodológico a investigação feita por meio de um estudo qualitativo. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas semiestruturadas com as professoras do Ensino Fundamental e com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil de cada escola e análise documental das atribuições do coordenador pedagógico, para sustentar reflexivamente a proposição de ações formativas. Os resultados obtidos apontam que há uma grande preocupação com a transição dos alunos que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental, no entanto, ainda são poucos os cuidados com esse processo, que continua marcado pela desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico. A pesquisa identificou que não apenas os coordenadores pedagógicos de EMEIs e EMEFs precisam oportunizar formações que levem os profissionais da infância a repensarem as questões referentes à transição entre os dois segmentos, como também as equipes pedagógicas atuantes nas Diretorias Regionais de Educação. Essas equipes podem promover espaços planejados que culminem em ações formativas entre coordenadores pedagógicos e docentes de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para que as propostas curriculares que constam no documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” se efetivem e permitam aos sujeitos envolvidos sentirem-se parte do processo de transição presente no percurso escolar das crianças de seis anos de idade.

Palavras-chave: Ensino fundamental I. Currículo integrador. Coordenador pedagógico.

ABSTRACT

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2018. 109 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Law No. 11.274 / 06 brought a new organization of primary education with a duration of nine years, which led to an increase in the number of six-year-old children enrolled in the first year of primary education, implying a process of re-signification of the pedagogical practices of all who are involved in working with children who have graduated from Early Childhood Education to ensure that these students are able to develop not only as students but as subjects of childhood, which, of course, have not ceased to be. Inserting itself in this context and with the objective of ascertaining how the pedagogical coordinator can articulate the process of continuous formation of the teachers to minimize the implications of the transition of the children that leave the EMEI and join the EMEF, the present research was realized in two schools of the Municipal Education Network of São Paulo, being one of Elementary School and another, of Infantile Education, belonging to the same district and to the same Regional Directorate of Education. The methodological support was the research done through a qualitative study. The research instruments used were semi-structured interviews with the elementary school teachers and with the pedagogical coordinator of the Infantile Education of each school and documentary analysis of the attributions of the pedagogical coordinator, to sustain reflexively the proposition of formative actions. The results show that there is a great concern about the transition of students who leave early childhood education and enter elementary school, however, there is still little care for this process, which continues to be marked by disarticulation and discontinuity of pedagogical work. The research identified that not only the pedagogical coordinators of EMEIs and EMEFs need to provide formations that lead the professionals of the childhood to rethink the questions regarding the transition between the two segments, as well as the pedagogical teams acting in the Regional Directorates of Education. These teams can promote planned spaces that culminate in formative actions between pedagogical coordinators and teachers of Early Childhood Education and Elementary Education, so that the curricular proposals included in the document "Integrative Curriculum of the Paulistan Childhood" become effective and allow the subjects involved to feel part of the transition process in the school curriculum of six-year-olds.

Keywords: Elementary school I. Integrator curriculum. Pedagogical coordinator.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figuras

Capítulo 2

Figura 1	Alunos atendidos por série	49
Figura 2	Infraestrutura da escola	50

Capítulo 3

Figura 3	Diagnóstico das necessidades formativas	77
Figura 4	Planejamento das ações	78
Figura 5	Cronograma.....	79

Quadros

Capítulo 2

Quadro 1	Turmas atendidas pelas professoras participantes da pesquisa	47
Quadro 2	Professoras sujeitos da pesquisa	47
Quadro 3	Coordenadora pedagógica sujeito da pesquisa	48
Quadro 4	Organização das turmas	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Centro de Convivência da Juventude
CEI	Centro de Educação Infantil
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMM	Estatuto do Magistério Municipal
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial de Integral de Formação
JTI	Jornada de Tempo Integral
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PDI	Professora de Desenvolvimento Infantil
PEA	Projeto Especial de Ação
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAIC	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMESP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Estudos correlatos sobre a atuação do coordenador pedagógico como formador e articulador no contexto escolar	18
1.1.1 Algumas pesquisas direcionadas à transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental	19
1.1.2 Algumas pesquisas direcionadas ao papel formativo e articulador do coordenador pedagógico	22
1.2 A ação do coordenador pedagógico na escola	25
1.2.1 As atribuições reais e as vividas pelo coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação de São Paulo	29
1.2.2 O coordenador pedagógico e os espaços da formação docente	32
1.3 O coordenador pedagógico e a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental frente às orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”	37
1.3.1 O ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental	38
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
2.1 Sujeitos da pesquisa	45
2.1.1 As professoras	46
2.1.2 A coordenadora pedagógica	47
2.2 Lócus da pesquisa	48
2.3 Procedimentos de coleta de dados	50
2.3.1 Análise documental	50
2.3.2 As entrevistas	51
3 ANÁLISE DOS DADOS	53
3.1 Categorias de análise	53
3.2 As entrevistas realizadas com as professoras do Ensino Fundamental I	54
3.2.1 Concepção de criança e infância	54
3.2.2 Concepção de maturidade cognitiva e prontidão escolar	56
3.2.3 Concepção de currículo e alfabetização	61
3.2.4 Concepção de transição da EMEI para a EMEF.....	63
3.2.5 Concepção de papel da coordenação pedagógica	65

3.3 A entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil	66
3.3.1 Concepção de trabalho da coordenação pedagógica e formação continuada dos professores	67
3.3.2 Concepção de transição de Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o “Currículo Integrador”	70
3.3.3 Concepção de espaços de formação direcionados aos coordenadores pedagógicos	73
3.4 Plano de formação	76
3.4.1 Diagnóstico das necessidades formativas	77
3.4.2 Planejamento das ações formativas	77
3.4.3 Etapas do cronograma	78
3.4.4 Registro	79
3.4.5 Avaliação	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A	91
APÊNDICE B	93
APÊNDICE C	95
APÊNDICE D	96
APÊNDICE E	97
APÊNDICE F	101
APÊNDICE G	104

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha opção por seguir uma carreira profissional na Educação aconteceu muito cedo e de forma bastante decisiva. Venho de uma família de professores e tenho certeza de que, felizmente, esse contexto influenciou-me nessa opção.

Ingressei no antigo curso de Magistério em uma escola pública da rede estadual de São Paulo. Naquela época, minha ansiedade maior era pelo início dos estágios de observação e de regência. Estar em uma sala de aula era mais que a possibilidade de encontrar a certeza dos caminhos trilhados até ali; era também a realização de um sonho. Sentir-me professora por alguns instantes já era muito gratificante.

Logo após a conclusão do curso de Magistério, em 1996, eu queria muito trabalhar em sala de aula, pois meu objetivo era colocar em prática tudo o que havia aprendido nos quatro anos do curso, sentir-me verdadeiramente uma professora, e também obter recursos para cursar Pedagogia.

Consegui meu primeiro emprego em uma escola da rede privada, onde atuei na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF). Ainda enquanto cursava Pedagogia, fui convidada pela direção da escola para assumir também a função de auxiliar de coordenação, pois o fato de não estar formada impedia-me legalmente de exercer o cargo de coordenadora pedagógica (CP) da instituição. Segui, então, conciliando a sala de aula com a nova experiência de auxiliar de coordenação.

Com o objetivo de crescer e de explorar outras possibilidades profissionais, decidi prestar o concurso para ingressar na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). Em 2004, fui aprovada para trabalhar em um Centro de Educação Infantil (CEI), onde atuei como professora de educação infantil (PDI) e me encantei com o trabalho desenvolvido com bebês e crianças de zero a três anos.

Permaneci no CEI por sete anos e, ainda nesse período, outra oportunidade surgiu: passei a trabalhar também em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com crianças de quatro a seis anos¹.

Sempre movida por desafios, e em busca de crescimento profissional e pessoal, deparei-me com uma nova porta que se abriu: fui aprovada em concurso público para acessar o cargo de CP na mesma rede de ensino, em 2011. Esse ano apresentou-se para mim com muitas

¹ Nessa época, até 2010, as crianças permaneciam na Educação Infantil até os seis anos. Sua entrada no Ensino Fundamental ocorria apenas quando completavam sete anos.

novidades e muitos desafios, pois assumi duas grandes responsabilidades: a maternidade e o acesso ao novo cargo.

Ao assumir o cargo de CP, meu objetivo era ingressar em uma EMEI, já que toda a minha trajetória na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP) havia ocorrido dentro de instituições de EI, mas devido ao fato de, no dia de minha escolha, todas as escolas de EI já terem sido escolhidas, fui levada, por força de lei, a assumir o cargo em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

O começo desse novo capítulo em minha vida não foi dos mais fáceis. Minha experiência no EF havia acontecido apenas como professora da rede particular. O fato de eu nunca ter trabalhado com crianças dessa etapa, na rede pública, fazia minhas angústias aumentarem nesse novo caminhar como CP do Ensino Fundamental. Mesmo com minha experiência anterior na EI, em escola pública, as inseguranças diante do novo cargo eram muitas.

Carregada de muitas incertezas, dei o primeiro passo nessa jornada profissional e, aos poucos, fui construindo minha identidade² no cargo. Nessa trajetória, senti que florescia em mim uma aproximação diferente com as crianças que terminavam a EI e chegavam às salas de aula do 1º ano do EF.

Antes de assumir o cargo de CP, eu atuava como professora e trabalhava com crianças do último estágio da EI. Durante esse período, as Leis Federais n^{os} 11.114/05 e 11.274/06 (BRASIL, 2005; 2006a) – que instituíram o Ensino Fundamental de nove anos de duração e promoveram a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar – ainda não estavam sendo aplicadas no município de São Paulo.

Em 2011, quando iniciei minha trajetória como CP, eu já desempenhava outro papel, estando ali *com* as crianças que eram as envolvidas pelas leis citadas. Passei a apropriar-me da responsabilidade de, junto aos professores, acolher essas crianças e promover uma transição mais tranquila, respeitosa e segura, pois entendo que, tão importante quanto saber como as crianças de seis anos aprendem, é também saber reconhecê-las em suas especificidades³.

² De acordo com as ideias do sociólogo francês Claude Dubar, “a identidade nada mais é que *o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições*” (DUBAR, 2005, p. 136 – Grifo do autor).

³ Nesse contexto, faz-se necessário um olhar atento para o termo “especificidades da infância”, o que implica considerar aspectos que vão além da adaptação física/estrutural, para o acolhimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Daí emerge a necessidade de repensar as questões relacionadas ao Ensino Fundamental de nove anos, visto que, para se ter um ensino de qualidade, não é suficiente que as crianças entrem mais cedo na escola, já que muitos outros fatores interferem nesse processo, tais como sua permanência exitosa e a alegria de estar e permanecer nesse espaço, dadas as interações e as trocas que ele lhes possibilita, dentre outros (ZANATTA; MARCON; MARASCHIN, 2015).

Como CP, o que eu observava era que, ao ingressarem no EF, as crianças geralmente eram vistas pelos professores dessa etapa como se já estivessem prontas para permanecer sentadas em carteiras enfileiradas, e eram submetidas a práticas pedagógicas que desconsideravam o protagonismo infantil e não reconheciam a infância como um período de desenvolvimento.

Com relação à forma de organização, muitas são as diferenças existentes entre as instituições de EI e as de EF. Nas de Ensino Fundamental, o tempo e a rotina passam a ser sistematizados em função das seis aulas diárias, e a disposição dos móveis e dos “lugares” imprime às salas um caráter mais individual de trabalho e de estudo. Essas mudanças revelam que a relação entre a EI e o EF ainda está marcada por rupturas e por distanciamentos, tanto pelas práticas pedagógicas comumente observadas, quanto pelas concepções equivocadas de infância e de aprendizagem que persistem entre alguns educadores, denunciando um despreparo organizacional e pedagógico que pode marcar negativamente o precioso ingresso das crianças no EF.

Nessa direção, Nicolau (2007, p. 177) aponta que:

É preciso garantir uma avaliação do processo e do produto resultante dessa medida no sentido de verificar a qualidade da ação educativa já que a antecipação da entrada na escola de Ensino Fundamental, por si só, não pressupõe o aproveitamento eficaz de uma escolarização de nove anos.

A partir de 2013, com o surgimento do Decreto nº 54.452/13 (SÃO PAULO, 2013a), foi instituído na Secretaria Municipal de Educação (SME) o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo”, cujo objetivo central era garantir a qualidade social da Educação.

Em seu artigo 4º, o referido Decreto promulga que:

A promoção da melhoria da qualidade social da educação será efetivada a partir dos seguintes eixos:

- I. infraestrutura;
- II. currículo;
- III. avaliação;
- IV. formação do educador;
- V. gestão.

Dessa forma, houve uma reconfiguração nos anos escolares. Se, anteriormente, o Ensino Fundamental era dividido em EF I (1º a 5º ano) e EF II (6º a 9º ano), com a reorganização, essa etapa passou a organizar-se em ciclos, conforme aponta o parágrafo 3º do mesmo artigo:

§ 3º O currículo no ensino fundamental terá a duração de 9 (nove) anos e deverá ser organizado em 3 (três) ciclos de aprendizagem, assim especificados:

- I. ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º ano;
- II. ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º ano;
- III. ciclo autoral: do 7º ao 9º ano.

As mudanças apresentadas no “Programa Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2014b) mostraram-se como desafios para os profissionais da RMESP. Educadores foram levados a um trabalho sério de reflexões e de discussões coletivas. Por meio dessas manifestações de pensamentos e de desejos, foi criado o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015), como subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores da EI e do EF. Seu objetivo é promover reflexões sobre as práticas pedagógicas, com vistas a um processo de transição das crianças, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas.

As crianças de seis anos que chegam às EMEFs já trazem histórias e saberes singulares, portanto, é preciso garantir-lhes que sejam atendidas em suas necessidades e que o trabalho pedagógico seja constantemente pensado de forma a desenvolver práticas curriculares adequadas a elas.

Em minha atuação como CP, por meio da qual tenho a oportunidade de ser formadora de professores que atuam com as crianças egressas da EI, estou sempre refletindo, especialmente no que diz respeito às ações do CP que podem ser planejadas junto à equipe docente para dar maior perceptibilidade ao “Currículo Integrador da Infância Paulistana” nas EMEFs, proporcionando ao coletivo de professores, e da escola como um todo, não apenas a apropriação teórica do documento, mas também a mudança de práticas pedagógicas e a reflexão sobre elas.

Essa importância atribuída à necessária reflexão sobre a prática dialoga com as ideias apontadas por Freire (1996, p. 22), quando o autor afirma que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Pensando nas especificidades e nas intencionalidades que todo processo de ensino-aprendizagem compreende, nasceu em mim o seguinte questionamento, que se definiu, por sua vez, como problema desta pesquisa: *sendo o coordenador pedagógico o principal responsável*

por articular o processo de formação continuada dos docentes, como ele pode minimizar as implicações da transição das crianças que saem da EMEI e ingressam na EMEF?

Subsidiada por essa indagação, e baseada no problema central que envolve a temática, defini como objetivo geral desta pesquisa: *averiguar como as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nos espaços de formação continuada podem ser redimensionadas de modo a contribuir com as práticas cotidianas dos professores que atuam com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com base nas orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.*

Em consonância com o objetivo geral, delineei três objetivos específicos, a saber:

- Identificar quais são as orientações pedagógicas que fundamentam o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.
- Conhecer quais são as percepções⁴ das professoras que atuam com as crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental I em uma escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo, com relação à transição da EI para o EF.
- Identificar quais são as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos para que eles possam viabilizar ações propostas no referido documento.

Para atingir os objetivos propostos, organizei esta pesquisa seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresento os estudos correlatos sobre a atuação do CP e a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nele, também discorro sobre as dimensões que envolvem o trabalho do CP e sobre a transição das crianças da EI para o EF, frente às orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

No segundo capítulo, abordo os caminhos metodológicos da pesquisa, apresentando a caracterização dos sujeitos, o lócus de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

No terceiro, apresento a análise dos dados, com base nas categorias analíticas criadas.

Por último, trago as considerações finais, elaboradas com base na análise dos dados coletados.

⁴ A análise do conceito de “percepção” será feita, inicialmente, do ponto de vista filosófico, que o compreende como uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte do mundo do sujeito e de suas vivências (CHAUI, 1999).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Estudos correlatos sobre a atuação do coordenador pedagógico como formador e articulador no contexto escolar

Ao realizar o levantamento dos estudos correlatos, meu interesse era conhecer e aprofundar as ideias expressas no objetivo central desta pesquisa, que, conforme explicitado nas considerações iniciais, é: *averiguar como as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nos espaços de formação continuada podem ser redimensionadas de modo a contribuir com as práticas cotidianas dos professores que atuam com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com base nas orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”*.

Para tanto, consultei os *sites* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em busca de pesquisas relacionadas ao papel formador e articulador do coordenador pedagógico (CP) no contexto escolar, especialmente no período correspondente à entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Em um primeiro momento, utilizei os descritores “transição”, “educação infantil” e “ensino fundamental” para localizar trabalhos relacionados à transição das crianças que saem da Educação Infantil (EI) e ingressam no Ensino Fundamental (EF). Após o processamento dos resultados, selecionei 13 estudos que tratam desse tema (Apêndice A).

Após ter realizado o levantamento não exaustivo⁵ de pesquisas que tratam da transição das crianças, efetivei buscas pela temática ligada à ação formativa do CP nesse período de transição. Como não encontrei um número significativo de trabalhos relacionados ao tema, realizei novas buscas nos *sites* mencionados, dessa vez utilizando os descritores “papel formador e articulador do coordenador pedagógico” e “transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Dentre os trabalhos exibidos nos *sites*, selecionei 14 que tratavam do tema (Apêndice B).

⁵ Considera-se “não exaustivo” o levantamento bibliográfico (ou de literatura) que, embora utilize critérios explícitos e sistemáticos de busca por estudos, não esgota as fontes de informação. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/revisao.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

Portanto, no total, foram selecionados 27 trabalhos, dentre artigos, dissertações e teses produzidos no período de 2008 a 2017, que se destacaram por se mostrarem consoantes aos objetivos definidos nesta pesquisa.

Desse total, escolhi os trabalhos que mais se aproximavam de minha pesquisa para apresentar e discutir neste capítulo. Trata-se de nove estudos, sendo quatro relacionados à transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental (SANTOS, 2008; RANIRO, 2009; KLEIN, 2011; MEIRELLES, 2013) e cinco voltados à ação formativa do coordenador pedagógico nesse período de transição (OLIVEIRA, 2017; MANTOVANINI, 2009; SENSATO, 2017; PRADO, 2015; FREITAS, 2016).

Cabe destacar que, ao analisar os resultados obtidos no levantamento bibliográfico, principalmente no que se refere aos trabalhos que consideram as ações formativas do CP como facilitadoras do processo de transição das crianças que saem da EI e ingressam no EF, foco principal desta pesquisa, percebi que esses resultados eram pouco expressivos, fato que torna a temática deste estudo relevante para a Educação. Nessa direção, a pesquisa pode, ainda, contribuir para o fortalecimento e a legitimação do papel do CP como um dos principais responsáveis pela formação continuada dos professores da e na escola, permitindo que a figura desse profissional, que “tudo faz” e “nada faz” ao mesmo tempo, perca sua força.

1.1.1 Algumas pesquisas direcionadas à transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental

Os quatro trabalhos que apresentarei a seguir (SANTOS, 2008; RANIRO, 2009; KLEIN, 2011; MEIRELLES, 2013) trazem considerações significativas sobre a antecipação da entrada da criança no Ensino Fundamental, proporcionando relevantes reflexões sobre as condições necessárias para se oferecer uma educação de qualidade, que considere as especificidades das práticas pedagógicas exercidas com as crianças de seis anos.

Santos (2008), na dissertação “A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS”, apresenta quais são as ideias de professores sobre o ingresso da criança, aos seis anos de idade, no EF, e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais.

A pesquisa foi realizada no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, entre abril e dezembro de 2007, e contou com a participação de 12 professoras que desenvolviam seus trabalhos com turmas de 1º ano do EF. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Com o entendimento do que as professoras expressaram

sobre o ingresso da criança na escola, a autora elaborou as seguintes categorias de análise: Concepções sobre infância e criança; Concepções sobre leitura e escrita e Concepções sobre organização pedagógica.

Dessa maneira, a pesquisa de Santos (2008) evidenciou que existem duas realidades sendo produzidas nos espaços escolares: uma, na qual as narrativas sobre a prática têm se constituído como motivadoras de um amplo desenvolvimento das crianças; e outra, em que essas mesmas narrativas remetem à existência de atividades que desconsideram a natureza sociocultural das crianças.

Pensar e implementar a escolarização de nove anos gerou, portanto, a concomitância destes dois movimentos: o retrospectivo – em que a ampliação do ensino é pensada a partir daquilo que os sujeitos não sabem – e o prospectivo – no qual a organização do 1º ano remete a um pensar sobre os processos de produzir a infância e de formalizar o ensino de maneira a valorizar as possibilidades de avançar de cada sujeito, em um movimento de construção de uma escolarização voltada às capacidades de cada um. Assim sendo, ambos os movimentos fazem parte do próprio movimento de produção da escola, o qual precisa ser constantemente revisto e problematizado no conjunto da instituição.

O segundo estudo é de Raniero (2009). A autora, ao considerar a família e a escola como os dois contextos mais relevantes da vida de uma criança, produziu a dissertação “Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras”. A pesquisa teve como objetivo constatar como se configura o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos e como os principais envolvidos – crianças, pais e professoras – percebem esse processo.

No estudo, de caráter qualitativo, a autora realizou observações e entrevistas semiestruturadas, com vistas a constatar situações de práticas e apreensão das percepções dos sujeitos envolvidos com o ingresso no EF.

A partir da observação da rotina dos alunos na escola, do resgate de informações da Educação Infantil e da busca de dados do Ensino Fundamental e do contexto familiar, a pesquisa de Raniero (2009) revelou que pais, professoras e crianças, em sua maioria, concordam com a inserção de alunos no EF, aos seis anos de idade. A pesquisa indicou também que o fato de as crianças terem frequentado a EI parece ter contribuído para a adaptação delas no EF.

Segundo a autora, a análise do contexto familiar revelou que, entre os participantes da pesquisa, há pais que valorizam e se interessam pela escolarização dos filhos; que procuram acompanhar sua vida escolar, mesmo quando o ambiente familiar é desfavorecido por situações adversas.

Os resultados obtidos pela autora certamente contribuirão com as reflexões acerca dos estudos sobre a transição das crianças que saem da EI e entram no EF, principalmente porque ainda são poucas as pesquisas que possibilitam a manifestação das crianças, as principais envolvidas nesse processo.

Klein (2011), por sua vez, produziu a tese “Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso”, que teve como objetivo analisar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Educação de São Paulo. A autora realizou um estudo de caso com uma turma de 1º ano do EF de nove anos de uma escola do referido município, visando a articular as orientações e as normatizações da política nacional, sua adequação em nível municipal e sua realização no cotidiano da escola.

Durante o primeiro semestre de 2010, Klein (2011) observou a turma e realizou entrevistas com os sujeitos envolvidos na mudança: professoras, crianças, mães e representante da equipe gestora da escola. A autora também realizou um levantamento documental sobre o tema, buscando informações em normatizações de âmbito nacional, estadual (SP) e municipal (São Paulo), a fim de subsidiar a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Segundo Klein (2011), o estudo realizado permitiu-lhe afirmar que, até a alteração da legislação, a maioria das crianças de seis anos estava matriculada em alguma instituição, sendo a Educação Infantil a etapa que concentrava a maioria das matrículas. De acordo com a autora, partindo do referencial teórico do campo da EI e considerando a necessidade da consolidação de uma pedagogia da infância, os dados revelaram que não houve uma real reestruturação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, mas sim uma antecipação de práticas de alfabetização, ou seja, as práticas que antes eram realizadas com as crianças de sete anos passaram a ocorrer com as de seis anos.

Por fim, o quarto trabalho é a dissertação de Meirelles (2013), “Repercussões da implementação do ensino fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do primeiro ano da Rede Municipal de São Paulo”. A pesquisa teve como objetivo detectar e analisar a repercussão da implementação da política educacional em foco nas práticas de 13 professores que lecionam no 1º ano de 11 escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP).

Com o intuito de contextualizar o objeto da pesquisa, a autora traçou a trajetória dessa política educacional até sua implantação na referida rede, em 2010. A pesquisa, de modalidade qualitativa, envolveu como procedimentos de coleta de dados: análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas.

Segundo Meirelles (2013), a partir dos depoimentos dos docentes, foi possível depreender a percepção que eles tiveram da RMESP, das escolas e de si próprios acerca da preparação para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Por meio das entrevistas, foi percebida a forma com que os professores participantes têm lidado com o novo currículo, sobretudo, pela ênfase que têm imprimido à alfabetização das crianças de seis anos, bem como pelo investimento que têm feito nas atividades lúdicas e nas brincadeiras.

Os elementos reunidos pela pesquisa de Meirelles (2013) apontam para mudanças provocadas pelo ingresso da criança de seis anos nas escolas investigadas, mesmo que em poucos aspectos, como a instalação de parques infantis e brinquedotecas. Segundo a autora, foram detectadas também alterações nas práticas dos professores entrevistados, que passaram a reavaliar a condução das aprendizagens da alfabetização e a investir nas atividades lúdicas e nas brincadeiras.

As mudanças, embora incipientes e ocorridas em diversas intensidades, revelaram que as crianças de seis anos das instituições de ensino pesquisadas, em contato com aqueles profissionais, não passam despercebidas.

Considerando-se os limites da abrangência do estudo, que retratou uma realidade circunscrita, vale ressaltar que, segundo Meirelles (2013), a pesquisa evidenciou que o ingresso da criança de seis anos nas EMEIs da Rede Municipal de Educação de São Paulo, decorrente da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, repercutiu positivamente nas práticas dos professores do 1º ano.

A seguir, apresentarei os trabalhos selecionados que tratam da ação formativa do CP no período de transição das crianças da EMEI para a EMEF.

1.1.2 Algumas pesquisas direcionadas ao papel formativo e articulador do coordenador pedagógico

Diante da necessidade de pesquisar estudos direcionados ao fazer do coordenador pedagógico, especificamente no que se relaciona ao processo de transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental, encontrei um número pouco expressivo de pesquisas direcionadas a esse tema. Observei, no entanto, a recorrência de trabalhos direcionados aos desafios da profissão, à sobrecarga de trabalho e às errôneas interpretações das atribuições do CP – fato este que reitera ainda mais a necessidade de ressignificar a presença desse profissional no interior das escolas.

Com relação à transição das crianças, da EI para o EF, os trabalhos encontrados estavam direcionados mais para os aspectos formativos dos professores e a escuta das crianças e das famílias. São poucas, portanto, as pesquisas sobre o trabalho do CP como articulador desse processo.

Considerando o CP como um dos principais atores, do coletivo da escola, que coordena e direciona as ações para a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) transformador, os estudos realizados por Oliveira (2017), Mantovanini (2009), Sensato (2017), Prado (2015) e Freitas (2016) discutem a importância desse profissional no contexto escolar e ressaltam sua principal função, que é a função formativa.

Oliveira (2017), no trabalho “Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I”, analisou as possibilidades e os limites de um trabalho colaborativo que se desenvolveu no processo de implementação do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Os dados da pesquisa, coletados nos anos de 2015 e 2016, foram obtidos por meio das narrativas de um grupo de professoras da Educação Infantil em parceria com uma professora do Ensino Fundamental, em que se buscou a articulação da EMEI com a EMEF para dar visibilidade à proposta curricular.

A questão central da pesquisa foi: como os movimentos reflexivos decorrentes dos encontros formativos com um grupo de professoras da Educação Infantil contribuem com a prática dessas professoras no processo de implementação do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, da Rede Municipal de Educação de São Paulo?

Oliveira (2017) organizou a análise dos dados em três categorias: Diálogo da EMEI com a EMEF e o ensino da matemática; Articulação do “Currículo Integrador” e A constituição do grupo colaborativo e as novas aprendizagens da docência e do formador.

Os resultados da pesquisa revelaram que o trabalho colaborativo se constituiu uma estratégia eficaz de reflexão e de aprimoramento da prática docente, ao contribuir com os sujeitos participantes na construção de um caminho que considere as principais demandas locais, dando maior visibilidade e compreensão entre o currículo prescrito e o praticado, por meio das negociações entre as participantes do processo, que passaram a investigar as próprias ações, constituindo uma comunidade de prática.

Mantovanini (2009), por sua vez, na dissertação “Formação continuada de professores do Ensino Fundamental I: subsídios para uma proposta de formação em análise”, questiona em que medida a formação continuada que os professores vêm recebendo faz sentido tanto para eles quanto para a transformação de suas práticas.

Visando a uma pesquisa exploratória, descritiva, analítica, avaliativa e interpretativa, a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, que abarcou alguns princípios e ações de propostas de formação continuada docente utilizados na escola em questão, procurando entender em que medida essas práticas vivenciadas auxiliam ou não o professor a se apropriar de um “novo” fazer pedagógico.

Em sua pesquisa, Mantovanini (2009) concluiu que é possível realizar uma formação continuada a serviço da qualidade. A autora mostrou as dificuldades que despontaram nesse processo em busca de um trabalho sistematizado e intencional, bem como os fatores e ações que favoreceram ou complicaram o processo formativo do grupo de professores no local de trabalho. Apresentou, ainda, as propostas didáticas realizadas, a avaliação e sua repercussão na transformação do cenário pedagógico e prático do professor.

O trabalho de Sensato (2017), “Contribuições do Projeto Especial de Ação para a formação de professores do Ciclo de Alfabetização”, foi a terceira pesquisa selecionada sobre o tema, e teve como objetivo investigar a formação permanente de professores do Ciclo de Alfabetização proposta no Projeto Especial de Ação (PEA) de uma escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O foco principal foi a análise do processo de formação em contexto e suas contribuições na mudança das práticas realizadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental e atende às crianças na faixa etária entre seis e oito anos.

Para o desenvolvimento do trabalho, a autora optou por um enfoque qualitativo, utilizando como instrumentos metodológicos de coleta de dados: análise documental, entrevista semiestruturada (com a CP) e grupos de discussão (com as professoras).

De acordo com Sensato (2017), a análise dos dados evidenciou que o PEA apresenta-se como um espaço potente para a formação de professores do Ciclo de Alfabetização, favorecendo o trabalho coletivo, garantindo tempo e espaço para estudo, discussões, troca de experiências e constituição de um grupo. Segundo a autora, o papel da coordenação pedagógica é de grande importância para as ações formativas, de apoio, orientação e acompanhamento do grupo de professoras na escola. Os dados apontaram, ainda, a necessidade de fortalecimento dos fundamentos teóricos e de aprofundamento dos estudos indicados no material bibliográfico disponível na escola. Nesse sentido, as constatações da pesquisa forneceram subsídios para a proposição de um plano de formação colaborativo para ser desenvolvido no PEA.

O quarto estudo é a dissertação de Prado (2015), “A formação continuada pela via do coordenador pedagógico”, cujo objetivo de pesquisa foi verificar a compreensão da atuação do CP na escola, especialmente no processo de educação continuada de professores.

A análise dos dados permitiu à autora entender o dia a dia das escolas e concluir que os CPs vivem com dificuldades causadas pelas condições de trabalho extremamente adversas, como a mudança de função, a falta de identidade, a deficiência na formação de professores, o excesso de trabalho burocrático e a fragilidade dos procedimentos para a realização de obras coletivas.

A pesquisa revelou que se faz necessária a redefinição do papel dos CPs, pelo trabalho realizado por eles como formadores de professores, o que pode contribuir positivamente para um melhor desempenho dos docentes – e, portanto, dos estudantes – e para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e de qualidade.

Por fim, temos a pesquisa realizada por Freitas (2016), a dissertação “Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto Especial de Ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo”, cujo objetivo foi compreender como os processos de formação continuada estavam acontecendo nos horários coletivos dos professores das escolas municipais de São Paulo, por intermédio do PEA, que se constitui o principal instrumento de formação em serviço, mas que pode estar sendo desenvolvido de maneira diversa da que fora concebido.

Com o intuito de conhecer a realidade do PEA, Freitas (2016) entrevistou seis professores participantes do projeto, sendo três generalistas e três especialistas, de duas EMEFs. As respostas obtidas foram analisadas à luz de autores como Nóvoa, Imbernón, Alarcão, Canário, Almeida e Placco, dentre outros, que iluminaram a construção do estudo favorecendo a conclusão, pela autora, de que o PEA é um recurso muito valorizado pelos professores, e que, apesar da necessidade de ajustes, é indispensável à formação docente, pois permite, por meio desta, a melhoria da qualidade da Educação.

Vale destacar que os estudos correlatos contribuíram significativamente para minha reflexão tanto sobre o aprofundamento das questões relacionadas à ação do CP, quanto sobre a necessidade de se criarem estratégias formativas que deem visibilidade ao “Currículo Integrador da Infância Paulistana” e, dessa forma, minimizem a ruptura entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

1.2 A ação do coordenador pedagógico na escola

Para contextualizar este capítulo, optei por fazer um breve apontamento histórico sobre como surgiu o cargo de coordenação pedagógica, com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada as dimensões que abrangem o fazer de quem ocupa tal cargo, uma vez que

estamos refletindo acerca de um profissional que, além de executar uma grande complexidade de tarefas, também possui sua história no cenário da Educação brasileira.

Iniciada a partir dos anos 1980, a história da coordenação pedagógica é relativamente recente. De acordo com Cruz, Castro e Lima (2009 apud SOUZA; SEIXAS; MARQUES 2016, p. 48):

[...] a origem da coordenação tem relação direta com a supervisão. O ato de coordenar está atrelado à ideia de supervisionar. Sendo assim, a palavra supervisão significa: ação de velar, resguardar ou controlar algo ou alguém com o intuito de garantir uma regularidade no processo funcional ou comportamental.

Nas palavras de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 754):

[...] no caso do Brasil pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. A ideia de formação de um novo profissional para essa função veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/1968), que instituiu as habilidades do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, dentre elas a do coordenador pedagógico, o profissional comprometido com atividades de controle, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar. As denominações apresentadas para esse profissional eram diversas: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, dentre outras.

Baseando-se no princípio dessa lei, coordenadores pedagógicos passaram a assumir funções pertinentes ao cargo – por exemplo, atividades de controle –, mas também, e em grande parte do tempo, funções que não correspondem à sua formação e ao seu papel, ocasionando, em pleno início de sua história, uma fragilização de sua própria identidade profissional, cujos reflexos são percebidos até hoje.

Para Geglio (2009, p. 115):

A herança das antigas atribuições do supervisor escolar ainda assombra o coordenador pedagógico que não tem acesso ou não procura ter informações sobre as suas principais atribuições na escola, e acaba aceitando tudo aquilo que lhe é posto. Corrigir provas, ter que cuidar da entrada e saída de alunos, atender telefones são situações que acabam caracterizando o desvio da real função do coordenador pedagógico que, reiteramos, é oferecer a formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, melhorar a avaliação da aprendizagem dos discentes. Cabe entender que o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito. É o preço que se paga por ser ainda no Brasil uma função recente e em construção.

A legitimação dessa função deu-se nos anos 1990, por meio da nova LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que a referida lei foi um grande avanço para o CP, pois, no artigo 64, ela garante um modelo de gestão pedagógica em que a coordenação pedagógica passa a ser vista com uma função articuladora dentro do espaço escolar.

No tocante à formação inicial do CP, a LDBEN nº 9.394/96 enfatiza que, para atuar na coordenação, é preciso ter formação inicial em Pedagogia, ou pós-graduação na área da Educação.

No artigo 67, parágrafo único, a experiência docente para atuação como CP é colocada como pré-requisito fundamental para que o profissional atue na função, fato que une as atribuições mais ligadas à gestão da aprendizagem (BRASIL, 1996).

Embora o curso de Pedagogia seja exigido na formação do CP, de acordo com pesquisa da Fundação Victor Civita, realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), o referido curso não contempla a formação desse profissional.

As autoras apontam que compete ao CP:

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...] Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

No município de São Paulo, o cargo de coordenador pedagógico foi criado pela Lei nº 9.874/85 (SÃO PAULO, 1985), para atuação nas escolas municipais da cidade, sofrendo, desde então, alterações nas funções e nas condições de trabalho desse profissional, devidas, em parte, à descontinuidade das políticas educacionais, fato marcante nas gestões paulistanas (ROCHA, 2014).

Ressalto aqui a importância do período histórico no qual se criou o cargo de CP, pois as influências do contexto político e social têm contribuído para definir o lugar estabelecido para esses profissionais na Rede Municipal de Educação de São Paulo desde sua origem, contexto que se mantém até os dias atuais.

Atuar como CP não é uma tarefa simples. Muitos profissionais da Educação ingressam na RMESP e, sendo aprovados no concurso, deixam de ser professores em um dia para assumirem a coordenação em outro.

A transição do cargo anteriormente ocupado para o ingresso na coordenação, geralmente, é permeada de medos e inseguranças frente ao novo desafio. Para os profissionais

que não vivenciaram experiências como professores de todas as etapas de ensino, essa transição, algumas vezes, torna-se mais conflituosa, não só pelas especificidades da tarefa pedagógica exercida pelo CP, mas também pelas questões que envolvem a própria formação acadêmica, que nem sempre respalda o profissional nas ações formativas que ele deverá assumir na escola.

Havendo a oportunidade de atuação em todas as etapas, o ingresso nesse novo universo chamado “coordenação pedagógica” – no qual são exigidos saberes múltiplos, específicos e que se entrelaçam a todo o momento ao objetivo de articular o trabalho coletivo entre professores, pais e alunos – poderá ocorrer de forma mais tranquila.

O problema que se enfrenta hoje nas escolas está ligado ao fato de os CPs não serem reconhecidos como formadores, mas sim como profissionais que “fazem de tudo um pouco”. Sem que muitos percebam, isso abre espaço para um equivocado envolvimento em atividades divergentes da formação, que atrapalham sua rotina, seu planejamento e o foco de sua principal função.

Segundo Serpa (2011, p. 14), o CP “vive crise de identidade”, pois, em seu cotidiano, realiza tarefas que não concernem com sua principal função: a formação docente. Esse profissional, muitas vezes, realiza tarefas que não lhe compete, dentre as quais: cuidar de questões financeiras e burocráticas; substituir professores que faltam; ser o ajudante do diretor; ser um inspetor que detecta problemas de comportamento dos discentes e dos docentes.

Almeida e Placco (2009, p. 34) consideram que:

Embora, com frequência, o Coordenador Pedagógico seja posto, na escola, como “tomador de conta dos professores” ou como “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos do sistema, outra é nossa compreensão, dado que “ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos”.

Nessa direção, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 6) ressaltam que o CP “não pode perder de vista qual é seu papel na formação do aluno, no coletivo da escola, revendo suas práticas, construindo outras ou reafirmando as que se revelam promissoras e significativas para aqueles alunos, daquela escola, naquele momento histórico”.

O fato é que nem todos os membros que compõem a escola, sejam professores, diretores, inspetores ou secretários, têm clareza das tarefas principais e/ou exclusivas do CP. Desse modo, “a ausência de nitidez compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção” (SERPA, 2011, p. 16).

Dentre suas funções principais – por exemplo, a articulação do PPP, a formação do corpo docente e sua ação, com vistas à transformação do ambiente escolar – também surge uma

multiplicidade de demandas externas – como atividades administrativas, organização de eventos, atendimentos às solicitações do diretor (por vezes, sem ligação com a esfera pedagógica), problemas de indisciplina de alunos, falta de professores – que não estão ligadas à questão específica da formação docente e que podem causar um prejuízo aos educadores que estão nesse determinado contexto. E, infelizmente, esta é a realidade da maioria das escolas brasileiras.

Segundo Christov (2010), os CPs sentem-se frustrados por não conseguirem executar seu trabalho. As reuniões que realizam com os docentes servem apenas para passar informações e nada mais, pois, a todo momento, são chamados para resolverem problemas emergenciais que aparecem no dia a dia escolar.

Nessa direção, Placco (2003, p. 47) alerta que “o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

De acordo com Orsolon (2006), o CP é o agente de transformação no cotidiano escolar; é o responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à construção e à articulação coletiva do PPP.

Ao ter clareza de suas funções, o CP reforça sua identidade, não apenas para ele, mas para todos os profissionais com os quais atua, favorecendo a conquista de seu espaço e o reconhecimento dentro da escola, permitindo-lhe uma melhor compreensão de seu próprio trabalho.

É válido ressaltar que, a respeito do conceito de identidade, Dubar (2005, p. 135) esclarece que “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Faz-se então necessário, para mudar esse quadro, oferecer ao CP uma formação que lhe permita o fortalecimento de suas práxis. Além disso, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo tenham clareza da função principal desse profissional e vivenciem os desafios que se apresentam no cotidiano escolar com responsabilidade coletiva.

1.2.1 As atribuições reais e as vividas pelo coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação de São Paulo

Entre as atribuições reais e as vividas, o coordenador pedagógico encontra-se, por diversas vezes, em um esforço constante para planejar suas ações formativas, acompanhar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos e articular todas as ações do projeto político-

pedagógico, como forma de exercer seu papel transformador dentro da escola. No entanto, o que se vê entre o desejado por ele e o vivido em seu cotidiano são ações que extrapolam suas verdadeiras funções.

Segundo apontam Almeida, Placco e Souza (2011, p. 232):

A legislação referida às atribuições para o coordenador pedagógico é diversa, onde envolve a liderança do Projeto Político Pedagógico (PPP), com funções administrativas de assessoramento da direção e atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e a de fornecer a formação contínua aos professores, que para a maioria dos estudiosos da área, é a atribuição primordial de uma coordenação pedagógica.

O município de São Paulo já conta com legislação específica sobre as atribuições do CP. São atribuições claras e também amplas no tocante à formação, expressas, por exemplo, nos artigos 10 e 11 do Decreto nº 54.453/2013 (SÃO PAULO, 2013b), que fixa as atribuições dos profissionais da Educação que integram as equipes escolares das unidades da Rede Municipal de Educação de São Paulo⁶:

Art. 10: O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

Art. 11: São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I - coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;

II - elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;

III - coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

XIV - participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV - promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XIX - participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

⁶ Vários artigos regulamentam as atribuições do CP, no entanto, optei por fazer uma delimitação dessas ações, procurando dar mais enfoque às que envolvem a ação formativa.

Ao analisarmos as atribuições do CP, notamos que a maioria delas exige uma aproximação com os objetivos pedagógicos, tanto na dimensão docente como na discente, porém, para que esse profissional tenha condições de colocar em prática essas atribuições, ele necessita acionar saberes específicos que nortearão sua prática formadora, conforme consta nas atribuições.

Nesse sentido, podemos recorrer a Tardif (2012), que apresenta um conjunto de saberes docentes que, ao serem analisados, podem ser relacionados com muita aproximação aos saberes acionados pelos CPs em seu fazer cotidiano. O autor baseou-se em alguns fios condutores, que nos levam a refletir, de forma mais aprofundada, quais são esses saberes. São eles:

1. **Saber e trabalho:** “[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores [*e dos Coordenadores Pedagógicos*] nunca são estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF 2012, p. 17).
2. **Diversidade do saber:** “[...] o saber dos professores [*e dos Coordenadores Pedagógicos*] é plural [...], porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversos” (TARDIF 2012, p. 18).
3. **Temporalidade do saber:** “[...] não se limita à história escolar ou familiar dos professores [*e dos Coordenadores Pedagógicos*]. Ela também se aplica diretamente à sua carreira [...] compreendida como um processo marcado pela construção do saber profissional. Esse tema de carreira profissional, por sua vez, incide sobre [...] a socialização profissional, a consolidação da experiência do trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças [...] que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores [*e dos Coordenadores Pedagógicos*]” (TARDIF 2012, p. 20).
4. **Experiência do trabalho enquanto fundamento do saber:** “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor [*e para o Coordenador Pedagógico*], a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2012, p. 21).

5. **Saberes humanos a respeito de seres humanos:** “[...] é a ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (TARDIF, 2012, p. 22).
6. **Saberes e formação de professores:** “[...] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores [*e dos Coordenadores Pedagógicos*] e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (TARDIF, 2012, p. 22-23).

Desse modo, fica ressaltada a importância de o CP cuidar de sua formação para que tenha acesso a conhecimentos específicos que certamente contribuem com seu aperfeiçoamento pessoal e profissional e, assim, tome consciência dos saberes que embasam sua prática.

Tomar consciência desses saberes e compreender que eles são construídos do início ao fim de toda a trajetória profissional, por onde se acumulam experiências, conhecimentos e momentos de reflexão-ação, torna-se um elemento importante que poderá levar o CP a exercer com maturidade seu verdadeiro papel no interior das escolas.

Ainda sobre a questão da formação do CP, Placco, Almeida e Souza (2011) concordam que é urgente um investimento na formação específica desse profissional, que viabilize o aprofundamento teórico necessário para refletir acerca das concepções educacionais e as práticas de seu próprio fazer e do fazer dos professores.

Para isso, as autoras sugerem um currículo de formação que contemple:

[...] habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a *formação continuada* de seus professores na escola (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 283 – Grifo das autoras).

1.2.2 O coordenador pedagógico e os espaços da formação docente

A partir da década de 1990, com base na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Emenda Constitucional nº 14/1996 (BRASIL, 1996a), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b) e na Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996c), Estados e Municípios passaram a elaborar planos de carreira e de salários aos profissionais do magistério e a adequar os planos já existentes às novas formas de provimento da carreira docente.

Essa situação deu-se por conta de reivindicações históricas dos educadores, partindo da compreensão de que a qualidade da Educação tem relação com melhorias na carreira e nos salários de seus profissionais.

Embora desde 1967, com a instituição da carreira do professor primário, a Rede Municipal de Educação de São Paulo já contasse com alguma legislação para regulamentar a carreira docente, foi somente em 1992, na gestão da prefeita Luiza Erundina, por meio da Lei nº 11.229/92 (SÃO PAULO, 1992), que foi instituído o Estatuto do Magistério Municipal (EMM). Nesse período, a concepção da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), termo usado atualmente para os momentos de formação docente, já era clara no Estatuto de 1992, no entanto, era chamada de Jornada de Tempo Integral (JTI) de 30 horas. É importante destacar que, pela primeira vez, a RMESP conquistou uma jornada de trabalho que destinava 1/3 das horas às atividades destinadas à formação docente.

O surgimento dessa lei resultou também no advento do “Movimento de Reorientação Curricular da Rede Municipal de Educação de São Paulo” que, de acordo com Saul (2015, p. 6), caracterizou-se como:

Um amplo processo de construção coletiva, da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo. Esse movimento buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e a recriação de experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade.

O “Movimento de Reorientação Curricular” foi uma das etapas do processo de construção coletiva da educação municipal, como explica Arelaro (2012 apud SAUL, 2015, p. 4): “Mudar a cara da escola, como nos dizia Freire, em uma perspectiva democrática e participativa, implicou em viabilizar o projeto pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente de educadores”.

Entretanto, de lá para cá, a formação de professores sofreu duas importantes modificações, de forma a responder às legislações posteriores e às concepções de educação pública apresentadas pelos governos municipais subsequentes.

A primeira modificação ocorreu em 1993, no governo Paulo Maluf, com o surgimento da Lei nº 11.434/93 (SÃO PAULO, 1993), cuja proposta educacional estava pautada nos princípios da qualidade total. A segunda modificação ocorreu em 2007, na administração de Gilberto Kassab, por meio da Lei nº 14.660/07 (SÃO PAULO, 2007), criada para promover uma reorganização do Quadro dos Profissionais de Educação e consolidar o Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo.

Nesse contexto político, foram implementadas as jornadas docentes que viabilizaram a realização da formação continuada de professores dentro da jornada de trabalho.

As denominações das jornadas de trabalho docente foram alteradas, passando a ser chamadas de Jornada Básica Docente (JBD) e de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), sendo esta última composta por 25 horas-aula em regência de classe e 15 horas-aula adicionais. Do total de 15 horas-aula adicionais, 11 são cumpridas, obrigatoriamente, na escola – sendo oito de trabalho coletivo – e quatro, em local de livre escolha. Das 11 horas cumpridas na escola, quatro são destinadas à participação no Projeto Especial de Ação (PEA).

A partir de 2006, com a gestão Serra/Kassab, os discursos associados à Qualidade Social da Educação deram lugar à implantação do programa “Ler e Escrever: Prioridade na Escola Municipal”, com o objetivo de aumentar os índices de alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Educação. Dessa forma, o foco da formação de professores em serviço passou a ser o “o atendimento às necessidades dos educandos, em especial, o desenvolvimento da competência leitora e escritora” (SÃO PAULO, 2005).

Em 2013, com a gestão de Fernando Haddad, o PEA passou a ser regulamentado pela Portaria nº 901/2014 (SÃO PAULO, 2014a):

Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequentemente melhoria da qualidade social da educação atendendo as seguintes especificidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Segundo as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME), em consonância com o que está disposto na LDBEN nº 9.394/96, projeto político-pedagógico é a:

Expressão do compromisso assumido pela comunidade escolar com o objetivo de alcançar uma nova realidade possível e desejável, a partir das necessidades e expectativas locais, inspirando e norteando os demais documentos que definem e regulamentam as atividades escolares próprias (SÃO PAULO, 2013).

De acordo com essa Portaria, as ações de formação devem estar voltadas para a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos, a articulação do PPP e a implementação dos projetos e dos programas da própria SME, o que cria a possibilidade de uma formação com base na realidade da escola, fato que valoriza também a voz dos professores.

Consoante a isso, André (2016, p. 19) esclarece que: “Os professores são profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas, e são, sobretudo, ‘reinventores de práticas e construtores de sentido’ nas palavras de Canário (1998, p. 20-22)”.

Dessa forma, compreendo que o PEA se constitui um momento formativo dos professores no próprio ambiente escolar, que possibilita o diálogo, a análise e a reflexão sobre as situações vividas no cotidiano da escola, de onde surgem propostas de novas intervenções e de práticas pedagógicas contextualizadas e criadas a partir do desenvolvimento da autoria e da voz dos professores.

Nessa direção, Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Isso significa que a formação continuada precisa valorizar o saber docente – a partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, ou seja, aquilo que ele traz em sua bagagem de conhecimentos, incluindo suas práticas – e considerar a fase profissional em que ele se encontra.

É dentro dessa configuração que se faz o trabalho do CP. Planejar, estudar, articular, formar, orientar são ações pedagógicas que, se não estiverem bem consolidadas no fazer desse profissional, comprometem o trabalho docente também.

Ao aceitarmos que a formação é um processo de socialização, em que os indivíduos adquirem valores, habilidades e conhecimentos coerentes com os grupos aos quais pertencem ou pretendem pertencer, entendemos que os professores, tanto quanto os alunos, aprendem na escola. A propósito, como ressalta Canário (1998 apud SILVA 2002, p. 80): “Não apenas aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão”.

Nesse sentido, Imbernón (2001, p. 48-49) afirma que:

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

Para assumir responsabilidades tão importantes no interior da escola, há que se prever um entendimento muito claro da coordenação pedagógica, primeiramente pelo próprio CP e, depois, pelos demais funcionários da escola, a fim de que, por meio de sua função política e

transformadora na/da escola, ele, CP, seja capaz de levar a formação de forma reflexiva e crítica, como defende Imbernón (2001).

No que diz respeito à função política e transformadora do CP, recorremos a Paulo Freire (1996, p. 22), que nos lembra:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

É importante saber qual é a concepção de formação que o CP pretende adotar como fio condutor de seu trabalho, uma vez que é por meio de sua ação formativa que ele pode reformular/reorientar/ressignificar algumas práticas docentes.

Nessa perspectiva, fundamentei-me nas ideias de Imbernón (2011, p. 16-17) sobre os sentidos da formação para analisar, de forma mais reflexiva, as ações do CP frente às necessidades formativas do grupo de professores. Podemos compreender as colocações do autor acerca das mudanças que deveriam ser estimuladas em uma formação que beneficie o conjunto de professores em suas necessidades formativas:

- “‘O professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos’: [...] é necessário destacar a conveniência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos”.
- “‘A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear’: [...] a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação [...]”.
- “‘A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida’: [...] na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas”.

- “A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial’: [...] para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais”.

Dar conta de responsabilidades tão importantes como a formação de professores, em que se pretende, como diz Imbernón (2011), criar espaços de participação, reflexão e formação, são desafios que devem ser vencidos pela coordenação pedagógica, com a participação e o apoio das equipes de direção, incluindo a própria supervisão de ensino que, ao contrário do que ocorria na década de 1970, ao ser encarada como função fiscalizadora, hoje deve assumir sua função amplamente formativa.

Fusari e Garrido (2000) defendem que o trabalho ativo e intencional do CP, sempre articulado com o PPP da escola, favorece o professor na tomada de consciência sobre sua ação e sobre o contexto em que trabalha, e também o próprio repensar do CP sobre sua atuação. O professor, assim como o CP, consciente de sua prática, das teorias que a embasam e das teorias que ele próprio cria e desenvolve ao resolver problemas diários, é um profissional inserido no processo de formação contínua, em busca de mudanças e de fundamentações criteriosas para sua prática.

1.3 O coordenador pedagógico e a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental frente às orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”

Há muito tempo, discute-se a concepção de criança e de infância, no entanto a compreensão de que a infância não é uma mera passagem de tempo para a vida adulta é relativamente recente.

Na história da infância, as crianças são sempre retratadas por outros, tendo reprimidos seus desejos e suas ações, quase que exclusivamente pelo adulto.

Essa exclusão e essa marginalização provocadas pelo adulto fizeram com que as pesquisas sobre as crianças ficassem, por muitos anos, silenciadas e sem um espaço próprio de estudo, já que estudar a infância não era um tema relevante para estudo no campo da Sociologia. Os estudos da época dirigiam-se a duas vertentes: na Sociologia da Educação (criança no contexto escolar) ou na Sociologia Familiar (criança no contexto familiar).

Crianças eram vistas como “um vir a ser adulto”, reforçando a visão adultocêntrica, como apontava Durkheim (1978, p. 41): “A Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sob as gerações que não se encontram preparadas para a vida social”.

O surgimento da Sociologia da Infância, entendida como um campo de estudo da criança e da infância, trouxe importantes contribuições, pois contrapôs a ideia de indiferença e de que a criança consegue socializar-se apenas e exclusivamente na interação com adultos, e não entre as próprias crianças.

A Sociologia da Infância fez ressurgir uma compreensão das crianças como atores sociais e produtoras de culturas, trazendo também implicações na educação, no trabalho pedagógico e na docência.

Nesse contexto, faz-se necessário lembrar que a infância deve ser vista numa perspectiva social. Trata-se não apenas de um período em que as crianças, ao mesmo tempo que experimentam e fazem descobertas sobre a vida, também fazem parte da estrutura da sociedade, formando uma classe social, e “embora seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 42).

Assim, considerando a escola como um espaço no qual muitas de nossas crianças passam grande parte do tempo, é inevitável termos de considerar que é o local onde o sujeito encontra suas maiores experiências de socialização, pois passa a interagir em um contexto diferente do ambiente familiar.

É nesse sentido que as contribuições do campo da Sociologia da Infância legitimam a ideia de que se essa criança tem a oportunidade de construir sua cultura, de expressar seu jeito de ser e de pensar, de entrar em contato com culturas diversas, de vivenciar experiências no coletivo, ela acaba por construir e fazer valer seu papel social ativo.

Após fazer um breve resgate da criança como um ser histórico, tratarei do ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental, lembrando que este é um processo de intensa troca entre as crianças e seus pares, por isso a necessidade de ter apontado algumas contribuições da Sociologia da Infância que reforçam as ideias acerca do protagonismo infantil e da cultura de pares.

1.3.1 O ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental

Nos últimos tempos, a transição das crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) tem sido um tema muito presente no panorama educacional de nosso país. Nas escolas de EF, nos deparamos com as mesmas crianças que frequentavam a EI, porém essa

passagem de uma etapa de ensino para outra nem sempre é tratada como um processo em continuidade. As práticas comumente observadas remetem a um trabalho voltado para a escolarização e a ruptura da cultura infantil.

Trata-se, portanto, da mesma criança, que não se torna aluno por decreto, nem transforma a linguagem por meio da qual se relaciona com o mundo e aprende – a atividade que guia seu desenvolvimento –, porque passa a frequentar o Ensino Fundamental.

Algumas práticas pedagógicas ainda presentes nas instituições escolares são realizadas sob a perspectiva de que a criança deixou de ser criança porque ingressou no EF, ou seja, há uma cisão da infância pautada exclusivamente na perspectiva cronológica, e não na cultura e no protagonismo infantil. Assim, compreender e reconhecer a forma como as crianças se desenvolvem e interagem com o mundo, em toda sua particularidade, é um grande desafio para os profissionais da Educação, que frequentemente apoiam-se nas ideias de “prontidão” e de “maturidade escolar” como forma de definir o sucesso ou não desse período de transição enfrentado pela criança de seis anos.

Segundo Monteiro (2012), apoiada em Meisels (1998) e Dockett e Perry (2002), encontramos na literatura diferentes concepções de prontidão, que descrevem quatro visões sobre o conceito: a visão maturacionista, a visão contextualista, a visão sócio-construtivista e a visão interacionista.

A visão maturacionista determina que “a criança está pronta quando estiver pronta” (MONTEIRO, 2012, p. 6). Esse processo é intrínseco à criança, funcionando como que um “relógio interno”, que determinará o momento em que ela estará pronta para a escola e para aprender.

Do ponto de vista contextualista:

[...] pode-se considerar que perante uma grande variabilidade dos ambientes pré-escolares também se terá uma grande variabilidade de “estados de prontidão”. Não é tido em consideração o potencial de aprendizagem de cada criança; estas ou estão prontas para a escola, ou não estão, e é através de testes e *checklists* que se irá verificar se esse estado foi, ou não, atingido (MONTEIRO, 2012, p. 6-7).

Monteiro (2012, p. 7) explica que:

A visão sócio-construtivista defende que a prontidão é um conceito construído socialmente, que está imbuída no contexto social da criança. As crenças, expectativas, as percepções e experiências daqueles que estão envolvidos na escola e na comunidade em que a escola existe, são quem fortemente determina a prontidão escolar nesse contexto. Ter-se-á, portanto, uma definição de prontidão que varia de contexto para contexto, e que retira da criança o foco como indivíduo, centrando-se nas exigências e recursos que o contexto apresenta.

Por fim, a autora explica que, de acordo com a perspectiva interacionista, que abarca elementos das três visões anteriores:

[...] a prontidão é concebida como uma interação entre as características da criança e as características do meio em que vive (a sua família, grupo de pares, escola, professores, comunidade em geral). A prontidão é, portanto, encarada no âmbito dos relacionamentos, não fazendo sentido analisar unicamente a criança ou os restantes intervenientes sem considerar as relações entre eles (o que implica que seja feita uma avaliação ao longo do tempo, para permitir o estabelecimento de relações). A variabilidade no desenvolvimento das crianças é encarada como sendo normal, em vez de ser encarada como um déficit (MONTEIRO, 2012, p. 7).

Com a entrada das crianças no EF, as experiências primordiais e propícias a esse momento da vida parecem ser esquecidas ou atropeladas diante das novas preocupações com o ensino das habilidades de leitura e de escrita, que passam a ter um peso maior quando se inicia essa nova etapa.

Percebemos que o distanciamento existente entre as práticas pedagógicas presentes na EI e no EF podem ser resultado de lacunas na formação dos professores das séries iniciais, fato que reforça a necessidade de serem realizados mais estudos sobre questões relacionadas à discussão das concepções acerca da cultura e de currículo voltados para a infância, os tempos e os espaços.

Recentemente, com a implantação das Leis Federais nºs 11.114/2005 e 11.274/2006, já citadas, uma nova organização do Ensino Fundamental foi criada. Crianças de seis anos de idade passaram a ser matriculadas obrigatoriamente no novo EF de nove anos, fato que ocasionou um aumento do número de crianças matriculadas no Sistema Educacional Brasileiro.

Ao analisarem a Lei nº 11.274/2006, Santos e Vieira (2006, p. 778) consideram que “não se tratava tão somente de uma antecipação da escolaridade, mas de aumento da obrigatoriedade, fazendo-se acompanhar de uma ‘reforma pedagógica’”. Essa mudança no EF incide diretamente sobre a EI, que passa a atender as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, enfatizando, de forma ainda mais contundente, que a infância e sua educação não podem pensadas de forma segmentada.

Inevitavelmente, essa mudança deveria provocar em educadores e gestores um trabalho mais atento e investigativo no que diz respeito à garantia de tempos e de espaços para assegurar às crianças de seis anos, ingressantes no EF, a continuidade de uma verdadeira educação para a infância, considerando as especificidades de cada etapa de ensino.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), as modalidades da Educação Básica estão organizadas de acordo com três dimensões,

organicidade, sequencialidade e articulação, sendo necessário que as modalidades compartilhem as mesmas concepções e os mesmos princípios, para que não haja rupturas entre o CEI e a EMEI, na Educação Infantil, e desta com a EMEF, no Ensino Fundamental.

Deve-se considerar que a infância não se segmenta em compartimentos desvinculados e descontextualizados, pois a criança que segue para uma nova unidade educacional continua sendo a mesma. As experiências vivenciadas em cada unidade devem ser diversas, elaboradas e específicas para pequenos grupos, porém coerentes e contínuas, apesar de não lineares, “com o compromisso de garantir às crianças o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade” (SÃO PAULO, 2014b, p. 70).

Nesse sentido, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” esclarece que:

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos - professores, gestores e demais profissionais de educação - para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim, como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, os mobiliários e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração (BRASIL, 2006b, p. 8).

Se, por um lado, a Lei nº 11.274/2006 procura assegurar à criança uma permanência maior na escola, com vistas a oportunidades ampliadas de aprendizagem, por outro, é importante estarmos atentos para que essa decisão não seja vista apenas como uma medida política. Caberá, portanto, a todos os envolvidos no processo educativo, planejar ações para que a infância continue sendo um período em desenvolvimento também no Ensino Fundamental de nove anos.

Nesse contexto, em que um novo desafio se apresenta, a Rede Municipal de Educação de São Paulo anunciou, no ano de 2015, o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015), como forma de possibilitar um processo contínuo de aprendizagem da criança que sai da Educação Infantil e entra no Ensino Fundamental.

Segundo o documento, falar das concepções de infância e de criança não deve ser pauta apenas das formações de EI, mas de estudos e de reflexões também por parte dos educadores que atuam no 1º ano do EF, ou seja, por aqueles que trabalham no Ciclo de Alfabetização, que recebem as crianças que saíram da EI e ingressaram no EF.

As reflexões sugeridas no documento levam todos os envolvidos no processo de transição a refletir sobre o equilíbrio necessário das ações pedagógicas diante das mudanças que se inserem, visando à continuidade das aprendizagens e destacando a importância do acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa seja construída com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Ao entendermos que essas ações precisam ser contempladas, oportunizamos à criança condições de superar com sucesso os desafios da transição.

Na perspectiva do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, a “constituição de um currículo que trate de modo integrado bebês e crianças que ingressam na Educação Infantil e prosseguem seus estudos no Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2015, p. 8) deve basear-se no compartilhamento de concepções e princípios sobre as diferentes maneiras como as crianças vivem a infância e sobre seus direitos. Isso “pressupõe que o trabalho coletivo das unidades educacionais se fundamente no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças” (SÃO PAULO, 2015, p. 8) e abra-lhes espaço para a formação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas que não são hereditárias, mas aprendidas na atividade socialmente mediada de acesso à cultura.

Nesse sentido, a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais, e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, assim como a integração do conhecimento histórico socialmente acumulado, em permanente comunicação com as linguagens de expressão de bebês e de crianças até 12 anos de idade. Ainda conforme o documento, “a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância” (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

O “Currículo Integrador da Infância Paulistana” não pretende apresentar aos gestores e aos educadores uma receita, para que seja executada com as orientações que nele constam, mas sim oferecer subsídios para que todos os envolvidos na transição das crianças da EI para o EF tenham oportunidades de refletir acerca do que essa reorganização no ensino traz, além de auxiliar o coordenador pedagógico a fomentar discussões e a propor formações para problematizar as questões da infância, na escola de Ensino Fundamental, principalmente.

Nessa perspectiva, conforme aponta o documento:

[...] o desafio que se apresenta é o de superar a hierarquização e o caráter instrucional que privilegia a fala de professores sobre o conhecimento; de superar os treinos de linguagem escrita e o silenciamento das demais linguagens e dos demais conteúdos;

de superar a lógica da divisão de trabalho fabril presente na escola, que separa, de um lado, o educador que pensa e, de outro, as crianças que não são chamadas a pensar, mas apenas a executar o que foi pensado para elas. Trata-se de promover, no dia a dia da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o protagonismo dos educadores como organizadores de experiências em que bebês e crianças são igualmente protagonistas (brincantes, artistas e cientistas) que pensam, projetam, agem, descobrem, criam e recriam o mundo, e expressam tudo isso de forma ativa, rica e autoral (SÃO PAULO, 2015, p. 17-18).

Nessa direção, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” aponta que:

Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos (BRASIL, 2006b, p. 7).

Nessa perspectiva, consideramos a necessidade de professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental compartilharem princípios e concepções envolvendo o papel da Educação, o processo de aprender nas diferentes idades, a concepção de criança, de modo a promover a formação e o desenvolvimento de todo o potencial das crianças.

Sob esse ponto de vista, as proposições apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) explicitam aspectos que contribuem para o diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, ao salientar a necessidade de contemplar também no EF os aspectos lúdicos presentes na vida das crianças como fundamentais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, ao dizerem que:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 53).

O documento expressa uma grande preocupação com a integração entre EI e EF e aponta para o fato de que para essa integração realmente ocorrer, é necessário que haja um aprofundamento acerca das concepções de infância, bem como do direito à Educação, que será vivido pelos estudantes ao longo de sua vida escolar.

Diante desse contexto, os CPs têm pela frente uma grande responsabilidade de promover espaços de formação, diálogo e mediação, para que, junto dos professores e dos demais profissionais que atuam com as crianças que estão no período de transição da EI para o EF (como inspetores, merendeiras, apoio técnico, direção), possam favorecer um processo respeitoso e adequado às especificidades das crianças de seis anos.

Nesse sentido, é imprescindível pensarmos sobre as formas de acolhimento das crianças, de maneira que a nova etapa seja alicerçada no respeito por aquilo que elas já sabem e são capazes de fazer, e com o objetivo de que continuem trilhando seu percurso educativo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Franco (2008), a metodologia de pesquisa deve ser entendida como um processo que organiza a reflexão, a partir de sua cientificidade, articulando a teoria à sua utilidade prática. A pesquisa é, portanto, fundamental, tendo em vista que é responsável por gerar conhecimento.

Nessa direção, a autora pondera que a metodologia deve funcionar “como cientificizadora dos movimentos reflexivos do sujeito na práxis investigativa, em perfeita articulação com o sujeito da práxis educativa, buscando compreender as mediações que permitiram a construção dos saberes construídos em processo” (FRANCO, 2008, p. 49).

Considerando o tema deste estudo e a busca de respostas para os questionamentos nele propostos, optei pela realização de uma pesquisa qualitativa, a partir da concepção defendida por Bogdan e Biklen (1994, p. 16), para os quais a expressão “investigação qualitativa” é usada:

[...] como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista em profundidade.

Dentre os instrumentos de coleta de dados sugeridos pelos autores, optei pela realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Recorri também à análise documental, conforme explicitarei um pouco mais adiante, ainda neste capítulo.

2.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram, inicialmente, duas professoras regentes das turmas de 1º ano do Ciclo de Alfabetização. Ambas têm a JEIF como jornada de trabalho, o que inclui a participação no PEA.

A escolha pelas professoras que atuam com as crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental, na EMEF lócus de pesquisa – que será caracterizada ainda neste capítulo –, deu-se por conta do objetivo de conhecer quais são suas percepções acerca do trabalho que desenvolvem com as crianças, ou seja, o que pensam e o que sentem com relação a isso.

No decorrer da pesquisa, percebi a importância que teria a participação de uma coordenadora pedagógica atuante na EI, por considerar que tal etapa antecede a entrada da criança no EF, uma condição que pode auxiliar na compreensão das relações que se estabelecem nesse processo de transição.

Pensando nisso, busquei a EMEI situada próximo à EMEF na qual as entrevistas com as duas professoras foram realizadas. Minha escolha se deu pelo seguinte motivo: por ambas as unidades escolares estarem situadas no mesmo território educativo, as crianças, ao saírem dessa EMEI, são, em grande parte, matriculadas na referida EMEF.

Já nos primeiros contatos com a escola, fui informada de que a coordenadora pedagógica entrevistada estava substituindo a coordenadora efetiva, que, até o momento de finalização desta pesquisa, estava afastada por motivos de saúde. Dessa forma, a CP entrevistada está até hoje designada⁷, por eleição em Conselho de Escola, para assumir as funções da CP afastada.

As três participantes da pesquisa ingressaram na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP) por meio de concurso de provas e títulos e possuem cargo efetivo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Devido ao tempo em que atuam como professoras da RMESP, percebi que elas formam um coletivo de profissionais da Educação significativamente experiente.

2.1.1 As professoras

As professoras sujeitos da pesquisa, aqui denominadas “P1” e “P2”, para preservação de suas identidades, atuam em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da escola lócus de pesquisa desde que esta foi criada, em 2009.

As turmas das professoras são compostas de 30 crianças (Quadro 1), todas oriundas de escolas de Educação Infantil do próprio bairro, que estão na faixa etária dos seis anos.

7 Lei nº 8.989/79, art. 56 – “O funcionário poderá ser designado para exercer transitoriamente cargo que comporte substituição e que se encontre vago, para cujo provimento definitivo não exista candidato legalmente habilitado, desde que atenda aos requisitos para o seu exercício”. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/Servidores%20-%20Estatuto_1265987442.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.

Quadro 1 – Turmas atendidas pelas professoras participantes da pesquisa

PROFESSORAS	ALUNOS (Nº)
P1	13 meninas 17 meninos
P2	12 meninas 18 meninos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme dados apresentados no Quadro 2, a seguir, a professora P1 tem 41 anos de idade e a professora P2 tem 45. Ambas têm a mesma formação: cursaram Magistério (nível médio) e Pedagogia (nível superior).

P1 tem 15 anos de experiência como docente na RMESP e P2 tem 18 anos. As duas professoras são concursadas, e apenas P2 acumula cargo, na mesma rede.

Ao selecionar as professoras, considerei como principal critério o tempo de atuação como professora alfabetizadora e a experiência docente com as antigas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de 8 anos.

Quadro 2 – Professoras sujeitos da pesquisa

“NOME” FICTÍCIO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	CARGA-HORÁRIA SEMANAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NO 1º ANO
P1	41	Magistério e Pedagogia	15 anos	JEIF	11 anos
P2	45	Magistério e Pedagogia	18 anos	JBD + JEIF	17 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.1.2 A coordenadora pedagógica

O Quadro 3, a seguir, apresenta dados da coordenadora pedagógica entrevistada, nomeada nesta pesquisa como “CP”⁸.

⁸ A partir de agora, o que diferenciará a sigla CP referente a “coordenador pedagógico” do termo CP que identifica a coordenadora pedagógica sujeito da pesquisa, será o artigo definido que os antecede. Dessa forma, quando escrever, “o CP” ou “os CPs”, estarei me referindo ao profissional coordenador pedagógico de modo geral; quando escrever “a CP”, estarei me remetendo à coordenadora que participou deste estudo.

Quadro 3 – Coordenadora pedagógica sujeito da pesquisa

“NOME” FICTÍCIO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	CARGA- HORÁRIA SEMANAL	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO CP
CP	50	Magistério e Pedagogia	31 anos	J40	1 ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

CP tem 50 anos de idade. Seu tempo de atuação como professora na Educação Infantil é de 31 anos. Ela trabalhou por 17 anos na rede privada de ensino, inclusive com o Ensino Fundamental I, e está há 15 anos na RMESP, na qual ocupa o cargo de coordenação há um ano.

Assim, pude formar um grupo heterogêneo de sujeitos, pois trata-se de duas professoras de Ensino Fundamental e uma CP de Educação Infantil, de duas escolas do mesmo bairro, pertencentes à mesma Diretoria Regional de Educação (DRE), o que me permitiu evidenciar semelhanças e peculiaridades, no que diz respeito à transição das crianças que saem da EI e ingressam no EF, bem como sobre a atuação do CP nesse período.

2.2 Lócus da pesquisa⁹

O cenário da pesquisa é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na Zona Noroeste da cidade de São Paulo, que faz parte da DRE Pirituba/Jaraguá.

A escola foi criada para atender à demanda da região, visto que, pela proposta do governo, as escolas existentes passaram a atender em dois ou três turnos, e os alunos excedentes foram então remanejados para essa unidade escolar, ou para outras unidades igualmente criadas no entorno. Sendo assim, a escola recebeu alunos no final do mês de outubro de 2009, começando seu funcionamento em 23 de outubro daquele ano, com apenas 10 salas de aula.

Atualmente, a escola atende em dois turnos diurnos (Quadro 4) e tem um total de 34 salas de aula, sendo: 16 no período da manhã, com os Ciclos Interdisciplinar e Autoral (do 6º ao 9º ano), e 18 no período da tarde, com os Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar (do 1º ao 5º ano).

⁹ Considerando o tipo de problema estudado, optei por não caracterizar a EMEI onde foi realizada a entrevista com a CP, uma vez que o objetivo não era estudar, especificamente, o contexto escolar da EI, mas fazer um levantamento das necessidades formativas dos CPs, para viabilizar as ações propostas no documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

Quadro 4 – Organização das turmas

MATUTINO	VESPERTINO
4 turmas de 6º ano	2 turmas de 1º ano
5 turmas de 7º ano	3 turmas de 2º ano
4 turmas de 8º ano	5 turmas de 3º ano
3 turmas de 9º ano	4 turmas de 4º ano
	4 turmas de 5º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As informações apresentadas a seguir (Figura 1) oferecem um panorama do número de alunos matriculados na escola pesquisada.

Figura 1 – Alunos atendidos por série

Série	Total Turmas	Vagas Oferecidas	Atendimentos	Em Processo de Matrícula	Vagas Remanescentes	Média Atendimentos/Turma
ENS FUNDIA	35	1122	1068	8	48	30
1º Ano	4	120	120	1	-1	30
2º Ano	2	60	59	1	0	30
3º Ano	3	90	90	1	-1	30
4º ANO	5	181	181	0	0	32
5º ANO	4	128	119	2	7	30
6º ANO	4	134	134	0	0	34
7º ANO	4	132	120	3	9	30
8º ANO	5	185	139	0	28	28
9º ANO	4	132	124	0	8	31

Fonte: eol.prefeitura.sp.gov.br – Escola Online (EOL) – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A escola faz parte de uma comunidade que apresenta problemas referentes a moradia, saneamento básico e vulnerabilidade social. Assim, nem todos os estudantes possuem moradia adequada, sendo que muitos residem em locais ocupados¹⁰.

No que diz respeito à infraestrutura da escola, no *site* Escola Online (EOL), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, visualiza-se o seguinte perfil (Figura 2):

¹⁰ Em linhas gerais, a expressão “locais ocupados” refere-se à formação de assentamentos urbanos a partir da ocupação coletiva não consentida em terrenos urbanos vazios, por famílias de baixa renda, para fins de moradia. Em sua maioria, as formações são estruturadas por líderes de movimentos sociais de bairro.

Figura 2 – Infraestrutura da escola

Modalidades Praticadas	Total de Vagas e Matrículas por Série	Alunos por Série/Turno	Turmas por Série/Turno	Total de Ambientes	Total Educadores por Grau Escolaridade	Total Servidores por Área de Atuação	Servidores por Área de Atuação	Candidatos Cadastrados	Consulta Atendidos no Período	Consulta Posição Individual
Total de Ambientes										
<small>Data de referência: 23/05/2011</small>										
Ambiente										Total
Elevador										1
Laboratório Informática										1
Laboratórios Diversos										1
Quadra										2
Sala de Aula										18
Sala de Leitura										1
Sanitário Deficiente										6

Fonte: eol.prefeitura.sp.gov.br – Escola Online (EOL) – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Fora do horário de aula, boa parte dos responsáveis pelos alunos deixa as crianças menores sob os cuidados de irmãos mais velhos, ou de parentes próximos. Por vezes, em alguns casos, esses responsáveis deixam-nas sozinhas, ou complementam sua criação com o auxílio de Organizações Não Governamentais (ONGs), Centros de Convivência da Juventude (CCJs), entre outros.

A relação escola-comunidade está em ascensão, mantendo-se de forma democrática. A comunidade sente-se acolhida e participa de decisões importantes; a escola, por sua vez, desenvolve ações que promovem a cidadania consciente. O diálogo ocorre de maneira próxima; a comunidade sente-se mais valorizada e vê na escola uma parceira na busca de direitos em comum.

As concepções de criança e de jovem expressas no projeto político-pedagógico (PPP) da escola consideram-nos seres sociais, criadores e recriadores de cultura. Embora ainda esteja presente, nos dias atuais, um reconhecimento desses sujeitos pautado em uma concepção de “vir a ser” no futuro, o PPP pensa a criança no presente, pautado em uma concepção de “ser agora”. Considera no presente o que ela é; sua vida, seu olhar e sua formação no presente; seus saberes e sua cultura, que traz para a escola.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Conforme mencionado no início deste capítulo, esta pesquisa dispõe de análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com as três participantes.

2.3.1 Análise documental

Para contextualizar a função do coordenador pedagógico, foi necessário que eu conhecesse a legislação do município de São Paulo que regulamenta as atribuições desse profissional no interior das escolas em que desenvolve seu trabalho.

Por meio da análise da legislação, foi possível compreender de que forma o referido município reconhece a função do CP, o que implica a construção de determinada identidade profissional, desenvolvida pelo próprio CP e também pelos demais profissionais que com ele atuam.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Cabe esclarecer que a análise documental não exaustiva foi um instrumento importante para o planejamento da entrevista realizada com a CP, e que os resultados dessa análise serão apresentados de forma integrada à análise dados obtidos na entrevista.

2.3.2 As entrevistas

O instrumento utilizado para a coleta de dados das professoras e da CP foram as entrevistas semiestruturadas, o que atendeu às necessidades do presente estudo.

Conforme explicam Lüdke e André (1986, p. 46), “uma das grandes vantagens deste instrumento é que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado”. As autoras destacam, ainda, que a entrevista semiestruturada possibilita que outros questionamentos sejam realizados, a partir das respostas dos entrevistados às perguntas previamente elaboradas, o que favorece um aprofundamento e uma coleta de informações mais abrangentes e claras.

Nessa direção, May (2004, p. 149) aponta que, embora a entrevista semiestruturada tenha um “caráter aberto” que possibilita ao entrevistado responder às perguntas dentro de sua concepção, isso não significa que o pesquisador deve deixá-lo falar livremente, sob o risco de perder de vista seu foco.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram organizadas por meio da elaboração de roteiros (Apêndices C e D), envolvendo questionamentos referentes ao tema e aos objetivos do estudo, que serviram como um guia para a coleta dos dados.

As entrevistas – gravadas e, posteriormente, transcritas (Apêndices E, F e G) – foram realizadas nas escolas onde as participantes atuam. A gravação permitiu-me uma captação mais fidedigna das respostas dadas pelas participantes, propiciando uma análise mais consistente dos dados.

Nas entrevistas com as professoras, foram coletados dados pessoais e outros, referentes a: formação acadêmica; tempo de trabalho com crianças de Ensino Fundamental I; tempo de trabalho com crianças de seis anos e expectativas em relação ao trabalho que desenvolve com o grupo-classe.

Na entrevista com a CP, os questionamentos focalizaram seu entendimento sobre coordenação pedagógica e sobre formação continuada, e também acerca da participação dos professores da Educação Infantil, juntamente com os professores do 1º ano do Ensino Fundamental, em encontros formativos sobre o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”. Além disso, na entrevista, também busquei apreender que sentimento tem a CP ao pensar sobre a “transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental”.

As entrevistas com as professoras foram realizadas após elas terem realizado a Reunião de Pais. Optei por realizá-las nesse dia, uma vez que houve mais disponibilidade de tempo das participantes, já que, em outros momentos, elas estariam em horário de formação ou em sala de aula com as crianças.

Cabe mencionar que as entrevistas ocorreram individualmente, dada a necessidade de as entrevistadas sentirem-se à vontade para expressar suas ideias e seus sentimentos. Essa estratégia dialoga com as ideias defendidas por Bogdan e Biklen (1994, p. 17), que apontam que “o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”.

Todo o processo de coleta de dados foi concluído com a entrevista realizada com a CP da Educação Infantil, que me atendeu no dia e no horário combinados. De posse de todas as documentações necessárias, desloquei-me até sua unidade de trabalho, onde demos início à nossa conversa.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Categorias de análise

Por meio da análise dos dados, foi possível compreender os diferentes pontos de vista e as diferentes concepções das participantes da pesquisa – duas professoras que recebem os alunos que saem da Educação Infantil e ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental e uma coordenadora de EI que orienta e oferece a formação em serviço aos professores que atuam com as crianças que estão no último estágio da EI – sobre o ingresso da criança, aos seis anos, na escola de EF.

Os depoimentos obtidos nas entrevistas foram analisados com base no entrelaçamento das respostas, à luz de teóricos como Moss (2011), Krammer (2007), Nascimento (2007) e Goulart (2007), incluindo os pressupostos do Documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015), de forma a atender os objetivos propostos para esta pesquisa.

Desse modo, as categorias de análise foram tecidas a partir das vozes/falas das participantes e dos referenciais teóricos que deram sustentação à pesquisa.

As falas foram transcritas a partir do conceito de “unidades de mensagem”, o que significa não considerar as formas gramaticais da escrita. A unidade de mensagem é definida como a “unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão, identificados por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos” (GUMPERZ, 1982 apud RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 149).

Após a leitura detalhada das entrevistas, e com base no acervo de respostas obtidas, foram constituídas oito categorias de análise, de forma que fosse possível a compreensão dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Primeiramente, foram criadas as categorias de análise a partir dos agrupamentos de informações obtidas por meio das entrevistas com as professoras; depois, foram criadas as categorias de análise a partir dos agrupamentos de informações obtidas na entrevista com a coordenadora pedagógica. Assim, temos:

1. Categorias de análise a partir das entrevistas com as professoras:
 - Conceção de criança e infância
 - Conceção de maturidade cognitiva e prontidão escolar
 - Conceção de currículo e alfabetização
 - Conceção de transição da EMEI para a EMEF
 - Conceção de papel da coordenação pedagógica

2. Categorias de análise a partir da entrevista com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil:

- Concepção de trabalho da coordenação pedagógica e formação continuada dos professores
- Concepção de transição de Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o “Currículo Integrador”
- Concepção de espaços de formação direcionados aos coordenadores pedagógicos

Nas subseções a seguir, serão apresentadas, primeiramente, as categorias de análise relacionadas às entrevistas realizadas com as professoras de EF. Na sequência, as categorias de análise referentes à entrevista realizada com a coordenadora pedagógica.

3.2 As entrevistas realizadas com as professoras do Ensino Fundamental I

A inserção da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental abriu espaço para dois importantes aspectos: (1) atendeu às prescrições contidas nas diretrizes e nos documentos oficiais e (2) possibilitou uma melhor compreensão de como as professoras das salas de 1º ano do EF estão lidando com as questões que envolvem a transição dessas crianças de uma etapa para a outra, reforçando a necessidade de uma real articulação entre EI e EF.

Dessa forma, as falas apresentadas nas categorias a seguir fornecem dados bastante significativos, que se traduzem também nas concepções que permeiam o trabalho das professoras entrevistadas.

As categorias aqui apresentadas são as seguintes: Concepção de criança e infância; Concepção de maturidade cognitiva e prontidão escolar; Concepção de currículo e alfabetização; Concepção de transição da EMEI para EMEF e Concepção de papel da coordenação pedagógica.

3.2.1 Concepção de criança e infância

O ingresso da criança de seis anos provoca uma série de inquietações, especialmente nos professores, sobre como acolher e desenvolver um trabalho que respeite a criança nas diversas dimensões de seu desenvolvimento: afetiva, cognitiva, física e motora.

Assim, as concepções de **criança e infância** refletem a maneira como as professoras percebem a criança e qual sua visão sobre a infância.

Ficou evidente que ambas as entrevistadas têm uma imagem de criança e de infância como fases que já não condizem com o período de entrada no Ensino Fundamental. Nota-se a ausência de um olhar que seja capaz de enxergar nas crianças seus desejos, seus sonhos e suas realidades e da compreensão da infância como um tempo vivido, sentido e em desenvolvimento, mesmo com a entrada da criança na escola de EF.

Tal ideia fica muito clara quando P2 coloca que:

Na EMEI, é mais brincadeira. Então, na hora de fazer uma atividade de escrita, por exemplo, tem criança que se recusa, guarda as coisas, fala que está cansada, não quer fazer, tem criança que não sabe segurar um lápis, pegar uma tesoura; eles vêm totalmente crus, sem noção nenhuma [...] (P2).

Ideia semelhante ocorre na fala de P1:

Eles vêm pra cá com seis anos; eles querem brincar. Então eu vejo com naturalidade eles quererem brincar, tanto é que eu brinco, não o tempo todo, mas eu brinco (P1).

O que se percebe, com bastante clareza, é que as narrativas são ambíguas, pois as professoras reconhecem a importância das brincadeiras, mas, na maior parte do tempo, agem como se as crianças já tivessem crescido e superado a necessidade do brincar.

Com esses depoimentos, fica reforçada a necessidade de uma compreensão mais ampla da instituição escolar como um lugar de convívio histórico e cultural. Pensar nessa transição, portanto, é pensar em afeto, em acolhimento e em prazer, pois a criança que está hoje no 1º ano do EF é sujeito de direitos, inclusive do direito de brincar e de viver sua infância.

A supervalorização das práticas escolarizantes, marcada nas falas acima, leva à compreensão de que o ingresso da criança no EF apaga e sufoca a infância e suas especificidades.

Refletir sobre a infância, na escola, diante do atual contexto, em que vemos por exemplo, carteiras enfileiradas e não adaptadas à altura das crianças, é um grande desafio. É notória a desconsideração do universo lúdico, dos jogos e das brincadeiras como aspectos fundamentais para a aprendizagem.

Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), a falta de articulação entre as etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. O momento da entrada da criança na escola é

muito delicado e merece toda a atenção. É essencial, portanto, que os educadores se apropriem de elementos que favoreçam o acolhimento dos pequenos, respeitando seu tempo e seu espaço.

A esse respeito, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006, p. 30) explicita que:

[...] faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto.

3.2.2 Concepção de maturidade cognitiva e prontidão escolar

Fica evidente, nos trechos das falas das professoras, apresentados a seguir, uma variedade de pensamentos em relação ao desenvolvimento das crianças de seis anos, bem como de práticas escolares embasadas em concepções de **maturidade cognitiva e prontidão escolar**.

Eu percebo que as crianças chegam muito imaturas, pensam muito no brincar. É... na cabecinha deles o horário é muito extenso, então, pra eles, é um pouco maçante, então eu percebo muita essa dificuldade, pelo menos agora no começo, eles chegam meio imaturos mesmo (P1).

O primeiro desafio é o de fazer eles se adaptarem ao espaço da EMEF que é bem diferente da EMEI, [...] tem criança que parece que nunca viu letras na vida, parece que é o primeiro contato que ele está tendo naquele momento [...] (P2).

Em ambas as falas, percebe-se uma concepção de **prontidão** imbricada nos discursos das professoras, que tem profunda relação com a perspectiva interacionista¹¹, a qual compreende que o meio e as características individuais da criança definem sua “prontidão”.

De acordo com Pianta e Walsh (1996 apud ANDRADA et al., 2008), existem alguns fatores que emolduram a condição de uma criança que se encontra pronta para a escola. Esses fatores se constituem e são apresentados quando a criança: a) teve contato com pessoas adultas estáveis, que investiram emocionalmente nela; b) esteve exposta a um ambiente físico previsível e seguro; c) vivenciou rotinas regulares e atividades que apresentaram ritmos; d) esteve em contato com pares competentes e com materiais que estimularam sua capacidade de

¹¹ Sobre a perspectiva interacionista, ver página 40.

explorar e apreciar os objetos do mundo que a cerca, bem como sua capacidade de obter um senso de controle sobre esses objetos.

Comportar-se, interagir bem com os colegas e os adultos da nova escola e manter-se sempre envolvida com as atividades oferecidas são comportamentos esperados pelas professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, para as entrevistadas, preparar as crianças para ingressarem no EF constitui-se uma condição que deveria ter sido adquirida na Educação Infantil:

[...] hoje mesmo falei para os pais na reunião de pais, porque agora o que acontece? Eles chegam aqui e qualquer atividade quer você vai fazer com eles, eles querem brincar. Eles não querem escrever, não querem prestar atenção naquilo (P1).

Nessa direção, Moss (2011) cita Kagan (1990) para delinear, histórica e conceitualmente, alguns significados do termo prontidão:

Desde a primeira vez que foi usado, o termo “prontidão” assumiu uma quantidade de significados diferentes, provocou inúmeros debates e confundiu pais e professores (Kagan, 1990). O termo apareceu impresso pela primeira vez nos anos 1920, com dois construtos disputando a proeminência – prontidão para aprender e prontidão para a escola. Proposta por desenvolvimentistas, a prontidão para aprender era vista como o nível de desenvolvimento no qual o indivíduo tem a capacidade de aprender uma determinada matéria – interpretada como a idade em que um grupo médio de indivíduos adquiriu determinada capacidade [...] A prontidão para a escola é um construto bem mais finito, abarcando habilidades cognitivas e linguísticas específicas (como identificar cores, distinguir um triângulo de um quadrado). Independente de domínio acadêmico, a prontidão para a escola de maneira geral sanciona padrões de desenvolvimento físico, intelectual e social suficientes para que as crianças possam atender aos requisitos escolares (MOSS, 2007, p. 16).

A ideia de prontidão e de supervalorização das questões da alfabetização permanece no discurso de ambas as entrevistadas como algo muito marcante. Outro aspecto que também pode ser observado é que a importância do brincar está presente nas narrativas, mas sempre como uma ideia implícita do brincar pelo brincar, sem que seja reconhecido, nesse ato, toda a sua potencialidade de desenvolvimento da aprendizagem:

Eu falei com os pais hoje, uma hora ou outra eu tiro sempre um tempo pra brincar, no final da aula ou naquela hora depois do recreio quando eles estão muito agitados, a gente brinca de alguma coisa, entende... Então eu não deixo o brincar de lado, mas ele fica em uma hora mais reduzida, eu não sei como é o trabalho da EMEI, mas no caso eu acho que é um trabalho mais dirigido (P1).

Nesse sentido, Teixeira (2010, p. 65) aponta o seguinte: “Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a

criança, o que indica a necessidade de esse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-las e orientá-las”.

Ao refletir sobre a fala anterior de P1 e a contribuição de Teixeira (2010), recorri ao “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015, p. 8), que traz como perspectiva o fato de que “a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância”.

A maneira clara e direta das professoras, ao abordarem a necessidade de brincar também no 1º ano, revela uma busca por respeitar as especificidades da criança de seis anos.

Para Nascimento (2007, p. 30):

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase: “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens.

É justamente no âmbito dessa consideração do perfil dos alunos que não se deve esquecer que as crianças de seis anos, que estão saindo da Educação Infantil e entrando no Ensino Fundamental, são justamente aquelas que estão no período chamado por Piaget (1973) de “pré-operatório”. É nessa fase que ocorre o desenvolvimento da função simbólica, entendida como a capacidade de representação de um objeto em sua ausência, que precisa ser vivida e estimulada, para que a criança tenha condições de ampliar sua linguagem. É, portanto, nesse período, que a criança mais precisa da brincadeira, do lúdico, do jogo de faz-de-conta, para reinterpretar o mundo ao seu redor, o que lhe possibilitará a construção de novos conhecimentos e de novas aprendizagens.

Nessa direção, o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” reforça a necessidade do brincar nas escolas de EF quando afirma que “um currículo integrador da infância supera também a cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende” (SÃO PAULO, 2015, p. 22).

Ao serem indagadas sobre as diferenças e as dificuldades de trabalhar com uma criança de sete e uma de seis anos no 1º ano do EF, a professora P1, demonstrando muita certeza em sua fala, responde que:

Sim, é bem diferente sim. Acho que a criança de sete anos está madura. A diferença é de um ano, mas a gente percebe, sim (P1).

Na mesma direção da fala de P1, a professora P2 comenta que:

As de sete anos também tinham essas dificuldades, mas se adaptavam mais rápido; já as crianças de seis anos são mais ativas e agitadas. É difícil, pois a mesma atividade que você trabalha com crianças de sete anos não flui com a criança de seis anos, então assim...a de seis anos precisa de muito mais ludicidade, muito mais música, mais movimento, é isso!

A partir desses trechos, pode-se refletir sobre o que ambas as professoras compreendem por maturidade cognitiva, ao defenderem que as crianças de sete anos aprendem mais que as de seis anos quando matriculadas no 1º ano do EF, o que pode ser fundamentado pelas ideias de Asbahr e Nascimento (2013, p. 416-417 – Grifo das autoras), quando as autoras apontam que:

A explicação sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento baseada no conceito de maturação expressa a aparência dessa relação e, ao mesmo tempo, uma profunda biologização desses processos. A biologização das explicações sobre o fracasso escolar, incorporada de forma hegemônica no discurso do senso comum, está presente em diferentes teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano, teorias essas que, em última instância, servem de fundamento para o próprio discurso do senso comum. Ao dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete-se a teorias do desenvolvimento infantil estudadas durante seu curso de formação que retratam o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear, determinístico. E, mesmo sem ter estudado profundamente tais teorias do desenvolvimento, são elas que embasam seu trabalho. Sendo assim, apenas cabe ao professor esperar que seu aluno *amadureça*.

Nesse sentido, o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015, p. 36) ressalta que:

Estudos atuais sobre como os bebês e as crianças aprendem mostram, no entanto, que elas aprendem por meio da interação com as pessoas e com as coisas. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas [...] e o contexto histórico e cultural em que está inserida [*que*] contribuem com a sua aprendizagem.

A expectativa pela maturidade, pela independência e por alguns conhecimentos prévios para o sucesso da criança no Ensino Fundamental I pode ser constatada nos trechos a seguir,

em que as duas professoras reforçam essa ideia, quando são questionadas sobre suas expectativas iniciais ao receberem as turmas de 1º ano:

Olha, minha expectativa é sempre positiva. [...] Eu penso assim: são alunos de seis anos, não tem como esperar que uma criança de seis anos se comporte de um jeito que não seja o de uma criança. Então, não vou esperar que a criança de seis anos chegue aqui sabendo de coisas que ainda não tem como. [...] Eu também não fico querendo esperar... [*a professora silencia*] mais do que eles podem responder. [...] Eu... demorei pra enxergar dessa forma, porque quando eu recebia as crianças de seis anos, virava e mexia, eu tinha que pensar: “Ela não tem sete anos” [...] e aí eu parei um pouco com essa ansiedade e aí eu coloco na minha cabeça... “Eu tenho que alfabetizá-los”, disso eu sei, mas não com aquela pressão, tanto é que eu falo isso pros pais (P1).

A minha expectativa é que a criança goste de ficar naquele espaço, num primeiro momento. Porque se ela não ficar atraída pelo lugar que ela está, pelas atividades, pela professora, aí é muito mais difícil, porque a criança chora, a criança não quer ficar, as atividades que você oferece deixam de ser interessantes. Pode ser uma atividade que ela amava na EMEI, mas se não gostou do local, do ambiente, da professora, aquilo não vai (P2).

Nessa direção, Pinto (2005, p. 59) reforça que:

Se entendermos que a organização do tempo e do espaço escolares é construção humana, que foi elaborada no decorrer da história e que, portanto, expressa as relações sociais que aqui se estabelecem, podemos vislumbrar a possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das escolas de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e formação das crianças, respeitando-os como sujeitos de direitos.

As falas de P1 e de P2 demonstram que, embora seja enfatizada certa preocupação com a questão da alfabetização, isso parece não ser o mais importante, ao menos não no início do ano. Para as professoras, estabelecer um vínculo afetivo e uma parceria com as famílias são ações indispensáveis, que demonstram respeito e conhecimentos básicos sobre as especificidades dessa faixa etária, o que garante, minimamente, que as crianças sejam entendidas como crianças, e não como estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) sobrelevam a criança como sujeito histórico e de direito, ativa em seus processos de desenvolvimento, uma vez que, nas interações e nas práticas cotidianas, constitui sua identidade. Dessa forma, a Educação Infantil não pode ser espaço para etapa de antecipação à escolaridade.

3.2.3 Concepção de currículo e alfabetização

Quanto às concepções de **currículo e alfabetização**, essa categoria foi construída tendo como base as falas iniciais das professoras quando se referiam às suas concepções sobre alfabetização.

Pode-se perceber nas vozes das duas entrevistadas que a maior parte do discurso proferido gira em torno da necessidade de se fazer um trabalho voltado à alfabetização, fato que também denuncia um aspecto marcante quanto à falta de clareza acerca das especificidades do trabalho com as crianças de seis anos.

Embora o objetivo aqui não seja aprofundar as ideias voltadas à alfabetização, faz-se necessário discutir quais concepções de alfabetização estão imbricadas nas narrativas que se apresentam.

Por meio das falas das professoras, nota-se que ainda há uma visão tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita, baseada em exercícios trabalhados de forma mais mecânica que reflexiva. Fica evidente que o trabalho com a leitura e a escrita, em um contexto no qual a criança pense como se escreve, para quem e para quem, ainda é frágil, conforme revelam os trechos a seguir:

Espero que ela entenda, que seja uma criança que tenha compreensão, que tenha noção do que são letras, noção do nome, noção do cuidado com o próprio material [...] (P1).

Eu acho que seria interessante que eles, pelo menos, tivessem contato com as letras, soubessem o que são letras, o que é número, que acho que já é um passo. Tem criança que não sabe escrever o nome, mas, assim, eu acho que isso ele vai conseguir, mas pelo menos saber essa diferenciação, ter noção de quantidade que eles... tem muitos que também não têm noção; às vezes, eles falam decorados os numerais, mas não sabem o quanto que é 1, 2, 3, né... Eu acho que falta muito a questão da lateralidade, da... como se diz... da coordenação motora... Em conversa com os professores de Educação Física, eles falam que faltou isso. Brincar de corda é muito importante; desenvolve muito essa parte... Tem criança que vem totalmente sem coordenação e aí fica mais difícil até de desenvolver as atividades, porque eles não conseguem (P2).

No entanto, as orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015, p. 41) lembram que:

O fato de no Ensino Fundamental emergir o direito à aprendizagem da cultura da escrita não significa a exigência de corpos imóveis, o silenciamento das múltiplas linguagens (incluindo o brincar) e ações focadas no treino da linguagem escrita. No documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2012), evidenciam-se as dimensões lúdica e interdisciplinar que não

associam a técnica da escrita à garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, mas concebem o processo de formação de crianças leitoras e autoras de textos a partir de sua inserção no universo da cultura escrita utilizada em larga escala em nossa sociedade em sua função social.

O documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) traz em seu bojo o trabalho com a alfabetização como uma das prioridades nacionais para o atual cenário da Educação brasileira. Com isso, endossa que o professor alfabetizador precisa desempenhar a função e o objetivo de ser o mediador desse processo, e que, para exercer sua função de forma plena, necessita ter clareza do que ensina e de como ensina.

No entanto, as professoras, ao mesmo tempo que relatam a importância da participação da criança, de desenvolver com elas atividades significativas, também relatam momentos em que o foco continua sendo treinar para a escrita, por meio de atividades de reprodução, com pouca reflexão sobre a língua. Isso se revela nas falas a seguir, quando, solicitadas a citar, no mínimo, cinco objetivos que pretendiam alcançar com o grupo de crianças com as quais atuam neste ano, as professoras respondem:

[*Pensativa*] Esse ano...? Ah, eu pretendo alcançar que sempre se alfabetizem até o final do ano, a minha intenção é sempre essa, que eles consigam ler e escrever até o final do ano, que eles tenham mais autonomia...que estejam preparados para o segundo ano, para continuar o processo de alfabetização, porque se no primeiro ano eles já ficarem em defasagem, quando chegarem no segundo ano vão ficar mais em defasagem ainda, então eu espero que eles consigam acompanhar (P1).

Eu acho que...um objetivo, não sei se é um objetivo, mas uma coisa que eu sempre prezo é que eles se sintam bem, gostem de mim, da professora, dos amigos, se sintam bem nesse espaço, pra poder desenvolver as atividades e que eles saibam essa diferenciação de letras e números, porque às vezes a criança chega com tanta dificuldade, que chega no final do ano ela não está alfabetizada; mas você, comparando como ela chegou e como ela saiu, você percebe como ela avançou, como ela consegue fazer essa diferenciação, consegue identificar cor; tem criança que vem sem saber cor. Então, assim, o meu objetivo é que eles saiam alfabetizados, mas nem todos; cada um tem o seu tempo de aprendizagem e eles estão bem novos ainda, né? Mas, assim, se eles saírem alfabetizados, seria muito bom, mas não é assim, nessa idade não é o objetivo principal, eu acho (P2).

Fica evidenciado, por mais de uma vez, que a alfabetização é o objetivo principal do trabalho que as professoras pretendem desenvolver com as crianças. Fica explícito, também, o fato de que elas valorizam o aspecto lúdico no fazer pedagógico e a questão do vínculo afetivo e do pertencimento ao novo espaço escolar como condições essenciais ao sucesso de suas aprendizagens.

Tendo como pano de fundo o cenário da alfabetização, a criança oriunda da Educação Infantil deve ter sua infância respeitada na escola, nos três primeiros anos do Ensino

Fundamental, assim como deve ser sujeito de uma aprendizagem que priorize a leitura, a escrita, a matemática – com relação às quatro operações – e a possibilidade de viver sua infância de forma lúdica e bem cuidada.

Goulart (2007, p. 89) reforça a importância do trabalho pedagógico ao alertar que:

[...] o planejamento pedagógico deve ser pensando em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimento, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. [...] Tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, lúdicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação.

Segundo Frade (2007), as crianças de seis anos, na atualidade, chegam à escola com experiências de usos sociais da escrita diferentes daquelas crianças que ingressavam na escola no início do século XX. As crianças de hoje sofrem os efeitos da disseminação da cultura escrita na publicidade, na burocracia, na circulação de bens de consumo, nas telas de televisão, dentre outros, o que facilita o processo de escrita para os educandos. Nas palavras da autora: “O letramento está surtindo os seus efeitos, a sociedade da escrita está realmente penetrando e modificando habilidades de crianças que chegam à escola” (FRADE, 2007, p. 106).

Ao serem questionadas sobre o conhecimento do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, ambas as professoras responderam que não conheciam o material. No entanto, embora elas não conheçam o documento, a professora P1 aponta que a EMEF dá importância ao ingresso da criança de seis anos no EF, preocupa-se com essa transição:

Então, eu trabalhei em outras EMEFs e eu não via a preocupação que essa EMEF aqui tem. Desde que eu cheguei aqui, embora na gestão anterior a gente não visse muito isso [...] A gestão atual e a coordenação estão tendo essa preocupação agora (P1).

3.2.4 Concepção de transição da EMEI para a EMEF

Dando continuidade ao trabalho de análise dos achados desta pesquisa, nesta categoria discutirei a concepção de **transição das crianças** que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental.

De acordo com os estudos que constam no “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, a Educação Infantil está pautada em um trabalho de valorização da infância e de suas peculiaridades, as quais envolvem o jogo, a imaginação, o brincar, as múltiplas linguagens.

Portanto, reiterando o que dizem os autores estudados e as orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas

indissociáveis: ambos envolvem um trabalho voltado ao acolhimento, ao afeto, ao cuidar e ao educar como ações que se complementam e que fazem de ambas as etapas um período de conquistas, de desafios e de construção de conhecimentos para toda a vida.

Considero que esse achado pode ser visto como um dos elementos mais importantes ao se discutir a transição das crianças, pois, sem que tenha havido a intenção de problematizar as questões da transição pela ótica da Educação Infantil, essa descoberta leva-me a refletir sobre a necessidade de problematizar o trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil também. Não se pode achar que a “responsabilidade” de os alunos não chegarem preparados no EF deve ser atribuída à EI, como também não é cabível deixar que a entrada das crianças no EF represente a desconsideração de um período em desenvolvimento tão importante como a infância. O que procuro ressaltar com o desenvolvimento desta pesquisa é que não está em jogo apenas a melhor forma de promover a transição, mas, para além disso, é fundamental colocar o elemento humano como tão importante quanto a aquisição de um ou de outro conhecimento escolar.

Quando indagada sobre o que pensava a respeito da “transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental”, a professora P1 responde que:

A impressão que dá é que a criança deixou de ser criança. Ela saiu da EMEI e vai ser outra criança, só que eu não vejo dessa maneira. Ela apenas mudou de escola, está no processo, começou o processo lá e vai continuar a se desenvolver aqui. Só que do jeito que se coloca, parece que há uma ruptura [*faz gesto com a mão*]; até a família coloca desse jeito. Hoje na reunião, quando eu falei que sexta-feira é dia do brinquedo, todos se assustaram. Os pais falaram: “Ah, tem dia do brinquedo aqui também?”. Falei que não são todos os dias; a gente vai brincar sim, mas também com outras atividades que não só com os brinquedos que eles vão trazer (P1).

Embora seus pressupostos apontem para uma continuidade nas propostas pedagógicas, o 1º ano do EF ainda se encontra sob a lógica da escolarização com a função de instruir a criança, essencialmente, nas primeiras letras. Assim, a criança é vista como criança na Educação Infantil e passa ser o aluno/o aprendiz, por natureza, no Ensino Fundamental, conforme se constata nas falas a seguir:

Então, eu vejo como se fosse uma coisa desconexa; parece que está se falando de outro mundo, e eu não vejo assim. Teve uma mãe que disse pra mim que o filho estava com muito medo de vir pra escola. Depois que as aulas começaram, ele chegou em casa pedindo para que a mãe não tirasse mais ele desta escola [*sorri e expressa felicidade, satisfação*]. [...] Bom, eu vejo dessa maneira. Até quando fazemos PNAIC [*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*]. O sistema separa [*faz referência à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental*]. Eu acho que a EMEI deveria fazer também. Por que não? Pra conhecer o lado de cá [*refere-se à EMEF*]. A gente conhecer o lado de lá [*refere-se à EMEI*] (P1).

Pensando enquanto criança, eu acho que eles não gostam, a princípio... Agora, não tem tanto aquela coisa de ficar só brincando, cantando; “Agora eu vou sentar, vou fazer lição”, né... Tem muitos que ficam perguntando, a hora do parque, a hora do filme, a hora de recreio. Então, a princípio, para eles, eu acho que não é uma boa. Mas depois, quando você vê, com o passar do tempo, às vezes conversando com outras colegas, a gente repara: “Nossa, do jeito que essa criança está, ela não caberia mais na EMEI, porque ela já está diferente, ela é outra criança”; pelo menos no final do 2º bimestre, você já percebe uma mudança. Você vê que se ela ficasse ali naquele espaço, aquele espaço já ia ser pouco pra ela. Ela pede mais (P2).

Nos trechos apresentados, ambas as professoras se colocam como mediadoras entre as expectativas da família e as da escola, e abrem possibilidades para um espaço de acolhimento, de vínculo e de confiança, ações fundamentais para uma transição respeitosa.

Nessa direção, Krammer (2007) leva-nos a pensar que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que, muitas vezes, colocam em oposição as duas etapas.

Assim, é responsabilidade de todos os envolvidos no trabalho pedagógico com as crianças de seis anos buscar, por intermédio do PPP da escola e da legitimação da atuação do coordenador pedagógico, ações que fortaleçam a integração dos objetivos traçados para a EI e o EF, em um único sentido.

3.2.5 Concepção de papel da coordenação pedagógica

Nesta categoria de análise, discutirei a concepção de **coordenação pedagógica**, ainda pelo olhar das professoras, buscando analisar, por essa ótica, qual é a importância do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no processo de transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental, uma vez que ele assume a função de mediador das práticas educativas no espaço escolar.

Vale ressaltar que, por fazer parte da unidade escolar em que esta pesquisa foi realizada, e também por acompanhar o trabalho desenvolvido pelas duas professoras entrevistadas, procurei me manter atenta, o máximo possível, para me distanciar o necessário e colocar-me, de fato, no papel de pesquisadora, uma vez que minha atenção esteve voltada o tempo todo ao discurso e às percepções expressos pelas professoras.

Ao serem questionadas sobre a forma como o CP pode contribuir com o fazer docente dos professores que recebem as crianças de seis anos na EMEF, as professoras responderam o seguinte:

Acho que é o que você faz, é o acolhimento, é ficar junto com a gente pra acolher esse aluno [...] acho que a coordenação pedagógica tem que apoiar a gente nisso e... no planejamento também; eu acho que é necessário pra gente ver, deixar certo o que vai ser trabalhado, quais são os objetivos que a gente quer atingir com os alunos, acho que a coordenação deve estar junto nisso também, né. Acho que tem que ser um trabalho em conjunto (P1).

Eu acho que, primeiro, conhecer as crianças que estão chegando, saber quais são as dificuldades, procurando orientar o professor. Às vezes, o professor não percebe uma coisinha que poderia estar auxiliando ali, naquela dificuldade com aquela criança, e de repente, um toque que ele dá, já ajuda (P2).

Nas falas das professoras, fica claro que a coordenação pedagógica representa a figura de “par mais avançado”, o que não significa que ela tenha sempre todas as respostas e os meios para solucionar todos os problemas dos professores. No entanto, as falas apresentadas reiteram a questão da parceria como fator fundamental para a atuação do CP. De acordo com as professoras, o apoio e a parceria com esse profissional são muito importantes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, fato que conduz o CP a estar sempre atento aos saberes necessários não somente à sua prática, enquanto mediador, mas à prática do professor envolvido com o trabalho pedagógico desenvolvido no 1º ano do EF.

Por outro lado, os trechos das falas mostram também que as intervenções formativas desenvolvidas pelo CP, como alguém que contribui com a formação continuada dessas professoras, levando-as a ressignificar suas práticas como forma de valorizar, de fato, o que é colocado no “Currículo Integrador”, não foram mencionadas como relevantes nesse momento, quando se discute a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

3.3 A entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil

As categorias de análise aqui apresentadas são fruto dos dados obtidos na entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e das relações estabelecidas com o aporte teórico desta pesquisa. Além disso, estão também relacionadas às ações do CP e à identificação das necessidades formativas dos coordenadores, no processo de transição das crianças que saem da EI e ingressam na escola de EF para viabilizarem as ações propostas no documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

As categorias aqui apresentadas são as seguintes: Concepção do trabalho da coordenação pedagógica e a formação continuada de professores; Concepção sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o “Currículo Integrador” e Concepção de espaços de formação direcionados aos coordenadores pedagógicos.

3.3.1 Concepção de trabalho da coordenação pedagógica e formação continuada dos professores

O primeiro questionamento feito à coordenadora pedagógica, na entrevista, dizia respeito ao seu entendimento acerca da função desempenhada por ela na escola onde atua.

O depoimento da CP mostra que existe um esforço individual e uma clareza das funções que devem ser exercidas por um coordenador pedagógico:

O ideal seria que eu pudesse formar mesmo, que eu pudesse ter um espaço onde eu estivesse mais perto dos professores, que eu pudesse observar mais as crianças, porque, né, esse trabalho de entrar em sala de aula, fazer esse trabalho de observar, o que não é controle, é partilhar, eu acredito no coordenador como mediador, de estar ali andando junto, de dar forma, de ajudar esse professor a descobrir um caminho bacana para que a criança tenha um aprendizado mais significativo, uma vez que a gente entende que isso é muito importante (CP).

Ao ser indagada sobre seu entendimento de formação continuada, a CP responde que:

A formação continuada é permanente, o nome já diz. A gente precisa inclusive resgatar dessa formação e tirar mesmo debaixo do tapete, posturas, ações. Porque eu não vejo a formação só com teorias; a formação também tem que se dar nas ações. Eu me formo teoricamente, mas, e na prática? O que eu apliquei? O que eu preciso redescobrir? Ou redimensionar? Transformar? Então, para mim, a formação continuada é isso; ela é muito maior do que, né... do que só entrar na JEIF... é muito mais que só registrar o que a gente fez ou “Vamos ler esse texto no PEA”; não! A formação é essa coisa de transformar... Eu não acredito nesse PEA que só a gente estuda, ou que as pessoas só se preocupam com o registrar do que foi no PEA, ler o texto do PEA. Eu não acredito nesse PEA que a gente só estuda. Às vezes, as pessoas se preocupam só em registrar o que foi falado, sem pensar em levar aquilo pra prática. Se eu não levar pra prática, não tem sentindo (CP).

Na direção do que aponta a CP, recorremos às ideias de Geglio (2012, p. 114-115) sobre formação continuada:

A formação continuada é uma das etapas de preparação do profissional da educação e, de acordo com a própria nomenclatura, ela é contínua. Quer dizer, não tem fim, é uma constante.

[...] Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

Ao ser questionada sobre como é feita a formação na escola onde atua, a entrevistada respondeu o seguinte:

A gente faz assim: tem dois dias na semana que são exclusivos pra PEA. Então são duas horas aula por dia, quatro horas aula na semana; então a gente tem 3 grupos de trabalho, com quase 30 e poucos professores, módulo também participa. A gente garante que esses horários aconteçam, e eu pelo menos faço de tudo para que ele aconteça de uma forma ou de outra, porque é importante, nem que for pra desabafar, pra resolver um problema muito sério que aconteceu. Uma prática que a gente precisa rever, pra mim, isso é PEA também. As pessoas às vezes falam, mas isso não é PEA. Pra mim, isso é sim! É nosso problema, é pedagógico. Tudo o que é pedagógico, faz parte (CP).

Por meio dessa declaração, percebe-se que as formações se constituem quando o CP organiza um espaço de formação e de estudo, porém, a entrevistada deixa clara uma preocupação com o que está implícito no fazer docente, levando para o debate e a reflexão alguns pontos que podem ser problematizados em espaços formativos como a JEIF.

Sobre essa questão, Geglio (2012, p. 117) aponta que:

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com os professores.

As palavras do autor corroboram as de Libâneo (2002), cuja análise aponta que o CP é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e a articulação do trabalho pedagógico.

Reconhecendo a existência da necessidade, por parte da coordenação pedagógica, de saber como coordenar, como planejar os horários de formação e que estratégias formativas utilizar, ou seja, de saber qual é o ponto de partida e o ponto de chegada da formação, indaguei se a entrevistada tinha um plano de formação, ao que ela respondeu:

Então... [risos] Pra onde eu quero chegar, eu sei...Essa coisa do querer é mais fácil, no sentido de você ver o que precisa melhorar e traçar uma meta; agora, assim, um plano descritivo, eu não tenho; não tenho porque eu preciso muito dessa coisa do dia a dia, até porque tem o acaso, as emergências, e tem os problemas, as professoras que, às vezes, na hora, precisam de auxílio e aí quando você vê... você pensa que está acontecendo a maior tragédia, e não... aquilo lá não é nada.... Você moveu quase a escola inteira por causa daquilo e não é nada... e por causa disso, perde-se muito tempo. Então a gente, às vezes, tem que mudar esse plano de trabalho; eu sei aonde eu quero chegar, mas preciso ficar mudando os caminhos o tempo todo, as rotas, as prioridades, voltando... começar de novo, né (CP).

Por meio desse depoimento, a CP expressa um conhecimento de suas reais funções, mas deixa-se levar pelas emergências do dia a dia, exercendo uma multiplicidade de papéis e

distanciando-se de sua real função, que seria agir sobre as práticas pedagógicas e a formação continuada dos docentes da escola.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o profissional que passa a maior parte do tempo centrado em responder, satisfatória e principalmente, às necessidades da prática, corre um grande risco de subtrair desta o tempo necessário dedicado à reflexão crítica e ao estudo teórico que lhe propiciariam adquirir saberes necessários da coordenação pedagógica.

Nesse sentido, Placco (2003, p. 44) alerta que: “O coordenador pedagógico, para elaborar sua proposta de trabalho, e não ficar à mercê das emergências que aparecem, terá de selecionar alternativas ligadas ao que deseja atingir, ao que pretende atingir e ao quanto atingiu”.

Embora, em outro momento da entrevista, a coordenadora já tivesse afirmado acompanhar os três grupos de JEIF, perguntei se ela priorizava algum tipo de atendimento, por haver, por exemplo, grupos ou professores que demandavam mais suas intervenções. Diante desse questionamento, a CP expressou o seguinte:

Eu sinto que, ao contrário, o grupo que mais precisa de mim, pelo menos no pedagógico é o grupo que menos me solicita e o que é mais proativo, porque elas têm mais vontade, elas são novas na escola e ainda não têm vícios. Então, elas se preocupam muito em querer dar conta, querer entender, mas eu procuro sanar e, por incrível que pareça, nos dois outros grupos eu preciso sempre estar intervindo mais, porque são grupos que um questiona muito e pouco faz pra tantos questionamentos; o outro precisa de intervenção porque é um grupo do intermediário, que atende os outros dois. Então os combinados precisam estar sempre muito claros, principalmente os pedagógicos, que eu acho que é o primordial... A gente tem que olhar o tempo todo pro pedagógico. E acho que essa coisa de ter que retomar, eu sempre pego pela coisa pedagógica; às vezes, tem um assunto do operacional e a gente pensa que não, mas é pedagógico também, né. Uma troca de horário, um atraso no lanche, quando um atrasa, todos atrasam também, porque a escola não comporta, então tudo pra mim é pedagógico. Então, nesse momento, são dois grupos, dos três que eu preciso ficar mais atenta, estar sempre de olho, estar sempre pedindo coisas...Elas têm um grupo no WhatsApp e aí tem coisas que, a gente tem um grupo grande da escola, que eu acho pertinente colocar, mas não é o suficiente; eu tenho que sempre pedir pra elas passarem pros outros, porque é uma coisa que nunca está todo mundo junto ao mesmo tempo; e aí, quando você vê, você não falou pra todo mundo. Essa dificuldade da comunicação, eu sinto muito também; é uma coisa que, por mais que você tente, escapa... Aí tem gente que ouviu você dando um comunicado, aí depois fala que não sabia daquela informação, e assim, hoje eu tenho clareza de que isso não é minha culpa, porque, quando eu comecei, eu achava que tudo era por minha culpa, e eu falava “Gente, eu não tô dando conta...” Hoje eu sei que isso não é verdade; eu tenho clareza de que não é minha culpa; é a própria organização e o próprio sistema que acabam fazendo com que isso aconteça. E os próprios professores entram nesse sistema, nesse movimento, e essa coisa de delegar para a gestão, isso pra mim é muito complicado; ter que passar tudo para todo mundo, o tempo todo, é surreal; o professor também precisa ser mais proativo e ir em busca das questões coletivas da escola também, porque quando a gente não consegue, a gente se sente muito culpado; você vai pra casa pensando em tudo o que você tem que fazer, vai tomar banho, vai dormir pensando em tudo e chega uma hora que você fala “Meu Deus, calma!”. Agora eu estou tentando deixar os problemas na escola. Eu coloco tudo no papel, o que eu

preciso fazer, o que eu dei conta de fazer, o que não dei e o porquê que não consegui, e aí eu vou tentando, mas, mesmo assim, é difícil a gente garantir; mesmo assim, a gente se cobra, a gente tem o desejo de sanar os problemas, mas muitas vezes não acontece (CP).

O depoimento da CP expõe uma grande inquietude frente à diversidade de contextos e aos inúmeros desafios que são enfrentados na realização da formação de professores na escola. Seu relato também reforça a ideia de que cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e as adversidades comumente encontradas em sua atuação profissional, buscando aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos quanto dos docentes, no intuito de potencializar a essência de sua função pedagógica em prol de sua valorização profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 16) assegura que o processo “identitário” desses profissionais é composto por três princípios:

[...] a adesão que implica na adoção de valores e investimentos no seu objeto de trabalho; a ação que implica em escolhas pelos métodos de trabalho, em que sucessos e insucessos acabam definindo a postura profissional e a autoconsciência que decide o processo reflexivo do docente diante das mudanças da profissão.

Segundo Placco (1994), o coordenador pedagógico é também um agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão, visando à proposição de alternativas para superar os problemas práticos do cotidiano escolar, atuando numa lógica de mediação, de diálogo, de intervenção, de atuação qualitativa, avaliando sua práxis para alcançar suas metas através de suas ações educativas enxergadas em seu processo de identidade profissional e em sua atuação.

3.3.2 Concepção de transição de Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o “Currículo Integrador”

Devido ao interesse desta pesquisa na discussão dos aspectos colocados pelo “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, a coordenadora pedagógica foi indagada sobre sua participação ou não de alguma formação, na DRE ou na própria escola, como CP ou como professora da Educação Infantil, na qual o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” tivesse sido pauta da formação. Diante desse questionamento, a CP respondeu:

Ainda não! Em nenhum momento. Especialmente com esse tema, não (CP).

Pelo fato de a resposta ter se mostrado incipiente, questionei novamente a entrevistada buscando saber se, quando ela era professora – mesmo em 2015, quando o “Currículo Integrador” foi lançado –, ela havia participado de alguma formação na qual tivesse sido realizada a leitura e a discussão do documento. Diante da pergunta, a CP expressou:

Também não! A coordenadora até falou: “Vocês sabem, né! Está acontecendo a implantação do ‘Currículo Integrador’. O livrinho chegou e está aqui para vocês darem uma lidinha, tá bom? Era bom todo mundo dar uma olhada, porque isso é importante. Se chegar um caderninho pra cada um...” Mas a coisa de olhar e discutir, nem que fosse para apresentar o material, mesmo que não houvesse tempo para discutir e estudar, eu até entendo, porque não há mesmo, mas falar que tivemos um momento pra falar do material, isso não; não teve mesmo. Ele não é a base, mas dá um norte, ampara, completa (CP).

Esse relato é altamente revelador e traz à tona alguns aspectos já discutidos quanto à necessidade de se fazer valer os momentos de formação como encontros realmente produtivos e de qualidade. Se o CP, de modo geral, ainda não se considera responsável pela formação continuada na escola e não lança mão de estratégias formativas para refletir com os professores sobre os assuntos pertinentes à realidade em que estão inseridos, bem como para conhecer e para estudar as propostas que estão sendo implementadas na rede, entendo que esse profissional tem uma necessidade formativa que precisa ser vista e sanada.

Como forma de investigar as percepções que os envolvidos no processo de transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental e, sendo um deles, o CP, indaguei a entrevistada quanto ao seu sentimento em relação ao fato de que, no ano seguinte, as crianças do 6º ano¹² estariam na EMEF. Sua resposta foi:

É assustador. A gente tem muito medo [*ênfatisa os gestos, as expressões e o tom de voz*], porque existe... A gente sabe, e é fato, que por mais que os educadores e coordenadores das EMEFs estejam começando a olhar diferente, porque anos atrás, quando essa coisa de eles irem mais cedo pro primeiro, os professores de Fundamental não estavam mesmo, isso é fato, preparados, e agora me parece que há um desejo muito grande, mas que também muita gente só fica na fala, né... Vamos integrar, vamos fazer uma coisa parecida e aí a gente se sente um pouco na Educação Infantil, muito responsável em ter que mandar as crianças o mais autônomo possível, o mais descolado possível, e isso não é possível (CP).

A resposta da CP mostra quanto Educação Infantil e Ensino Fundamental ainda funcionam em um descompasso, no que se refere às suas propostas educacionais. Além disso, o trecho apresentado referenda o que já se viu nos discursos emitidos pelas professoras

¹² 6º ano, neste estudo, refere-se ao último estágio da Educação Infantil, que antecede o ingresso da criança no Ensino Fundamental.

entrevistadas a respeito da prontidão escolar, pois os profissionais que atuam nas escolas de EI também concordam com a ideia de que as expectativas dos profissionais da escola de EF possuem sobre a preparação dos alunos para a nova fase.

Nas entrevistas realizadas com as professoras de 1º ano, duas das palavras que mais apareceram foram “autonomia” e “prontidão”, e algumas queixas sobre, por exemplo, o não conhecimento, pelas crianças, dos números, da noção de quantificação, do alfabeto, e também o fato de muitas delas não saberem escrever o próprio nome ainda. Ao ser questionada sobre isso, a CP respondeu:

Então, aqui eles brincam... eles sabem os números na oralidade, na quantificação, mas aí, se a gente se dedica aqui... Olha, aqui eu tenho professores que se preocupam e que dão umas atividades super direcionadas, mas aí ele deixa de fazer coisas que a gente considera primordiais, pois, através da brincadeira, ele se apropria desses conceitos. A escrita do nome, por exemplo, é um nó. Porque tem professora, por exemplo, que logo que a criança sai da creche, ela já quer ensinar, mas antes ela precisa ensinar eles a falarem porque eles vêm da creche “grunhando” [*pede desculpa pelo termo usado*], mas eles não conseguem, ou porque as mães não estimulam, ou porque têm uma dificuldade, ou porque são bebês e as mães, a família considera bebês e aqui eles vão deixar de ser bebês. Então nós temos um trabalho muito longo, de dar autonomia, de oralidade, de lúdico, porque é a brincadeira que vai fazer isso; eles são pequeninhos. São 35 alunos; a sala menor que eu tenho tem 28; tem as inclusões, às vezes, duas ou três crianças autistas por sala, então não dá! A gente precisa da brincadeira, da música, claro que tudo está dentro de um contexto pedagógico e embasado nos referenciais, nas linguagens, que a gente considera importante, mas a gente não dá conta dessa parte de registro escrito e a gente não prioriza mesmo, até porque eles não têm nem maturidade. Quem estuda minimamente sabe que a metacognição até os sete anos ainda está no concreto e que o abstrair ainda está longe neurologicamente. É preciso que a gente pense nisso! E priorizar aqui o máximo que a gente pode trabalhar a autonomia, porque isso também é importante; que eles aprendam a se comunicar, que eles percebam a rotina, para dar conta na EMEF... Porque aqui as coisas parecem mais soltas, mas no 6º ano a gente costuma direcionar, mas é tudo de uma forma muito lúdica; primeiro a gente brinca; a criança não precisa começar a escrever; vamos brincar um pouco mais, vamos levar um pouco pro concreto e depois vamos transformando. Porque, antigamente, a Educação Infantil alfabetizava, então a gente tinha esse trabalho, mas é importante brincar, porque começar essa alfabetização de uma vez, saindo daqui com cinco anos, é pior ainda (CP).

Foi possível perceber nessa fala a preocupação da coordenadora quanto às diferentes práticas docentes exercidas com as crianças. Enquanto algumas professoras dirigem muito o trabalho e acabam focando na preparação para o Ensino Fundamental, outras parecem dar prioridade ao lúdico. A esse respeito, o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” nos lembra que:

Muitas professoras e professores, e também muitas famílias, continuam a apresentar a escrita treinando a criança para que ela faça a relação entre som e letra (ênfatizando a aprendizagem do alfabeto, o treino da escrita de letras que mais tarde viram sílabas), sem saber que com isso, ensinam as crianças a ler. Isso porque, ao ler, é necessário buscar o sentido daquilo que se lê em seu conjunto. Ao ler, o leitor não pode se preocupar em reconhecer sons, mas deve compreender a ideia do que lê (SÃO PAULO, 2015, p. 61).

Outro aspecto central na fala da coordenadora reside em suas reflexões sobre o elemento lúdico, que já revela em si um ponto de convergência com os pressupostos do “Currículo Integrador”.

Ao ser solicitada a expressar um sentimento sobre a transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental, a CP assim se expressou:

O meu sentimento é de angústia. A gente se aflige muito porque existe esse ranço de EMEF que recebe. Não é pessoal, mas se instituiu essa coisa da EMEF esperar eles muito prontos, completamente preparados para esse mundo da escrita que eles ainda não estão prontos. Então é de aflição mesmo; a palavra é essa! (CP).

Mais uma vez, a ideia de prontidão surge na fala da entrevistada, de forma a confirmar que a criança precisa estar pronta para ingressar na EMEF, fato que denuncia a distância entre as concepções de criança das propostas curriculares integradoras entre os dois segmentos.

De acordo com o que pontuam Zanatta, Marcon e Maraschin (2015, p. 5624):

Acredita-se, pois, que os ordenamentos sinalizam que essa entrada, “mais cedo”, na escola, não significa que a educação infantil deva ocupar-se da preparação das crianças para a entrada no ensino fundamental, mas que em cada movimento faça-se o possível para atender às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em suas diferentes faixas etárias e processos formativos, salvaguardando o jogo, o brincar e a ludicidade como perspectiva formativa.

Frente ao exposto, entendo que há um grande desafio a ser enfrentado por todos os envolvidos nesse processo de transição, no sentido de pensar e de repensar uma proposta formativa a ser construída, que possibilite a reflexão sobre as práticas na busca de compreender os pressupostos do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

3.3.3 Concepção de espaços de formação direcionados aos coordenadores pedagógicos

Ao tratar dos assuntos pertinentes à formação continuada do coordenador pedagógico, é necessário compreendê-la como um processo contínuo, que emerge na formação inicial e segue durante toda a sua carreira profissional, pois, para se desenvolver profissionalmente, não basta que o docente adquira apenas a formação inicial.

Vimos, no entanto, no capítulo 1 deste estudo, que, ao assumir a função de coordenador pedagógico, frequentemente o profissional não está preparado para exercer um cargo com tantas complexidades em seu fazer, e que a formação inicial vivenciada por ele nem sempre lhe oferece o suporte necessário para o enfrentamento dos desafios do cargo.

Dessa forma, o CP também necessita de estudos e de espaços formativos reflexivos que contribuam com o aprofundamento teórico, para que ele possa repensar as práticas, criar novos modos de colaboração e conduzir com qualidade a formação continuada na escola.

Nesse sentido, ao ser indagada quanto à necessidade de espaços formativos como uma das estratégias para estabelecer parceria e melhor articulação entre EMEI e EMEF, a CP relatou o seguinte:

Totalmente, sou super a fim, voto a favor. Se tivesse espaço e oportunidade nessas formações que a gente tem na DRE, e que às vezes, não menosprezando a qualidade, nem o que eles programam, mas vamos otimizar, fazer uma vez por semestre um encontro de coordenadores pra trocar mesmo ideias sobre o currículo, saber o que está sendo feito na EMEF e na EMEI (CP).

Como já evidenciado, a CP manifestou a importância dada às formações oferecidas pela DRE, no entanto, ela faz uma crítica aos moldes como essas formações acontecem, pois, para ela, o fato de não se privilegiar encontros com equipes de EMEI e de EMEF, para os profissionais partilharem novas ideias, concepções e propostas teóricas frente às demandas da transição, enfraquece o trabalho pedagógico realizado tanto pela Educação Infantil como pelo Ensino Fundamental. O depoimento que segue ilustra essa ideia:

[...] esse seria um dos movimentos. A gente tinha que trocar mais, tinha que ter mais professor da EMEF vindo aqui e usar a JEIF, o PEA pra vir na Educação Infantil; vamos olhar uma atividade, vamos ver como eles trabalham, programar uma atividade com uma linguagem específica (CP).

Ainda sobre a importância das ações formativas dirigidas para coordenadores e para professores das EMEIs e das EMEFs, nas quais poderiam despontar possibilidades de compartilhamento de experiências pedagógicas entre os pares, a coordenadora manifestou uma dada compreensão de que é nesse momento de interação que todos os envolvidos no processo de transição das crianças são levados a reestruturar e reformular novas organizações e reflexões acerca de seu fazer no interior da escola e a aproximar-se da construção de um currículo verdadeiramente integrador, procurando vencer os obstáculos para superar a descontinuidade do trabalho desenvolvido pela EI, que prossegue no EF.

Endossando essa ideia, Tardif (2012) lembra que a atividade docente é marcada pelas relações humanas, que constituem o fazer cotidiano do professor, por isso a importância das trocas na construção das relações docentes.

As “trocas de experiências” são comumente consideradas pelos coordenadores pedagógicos como momentos fundamentais da formação, pois permitem tanto aos docentes

como aos próprios CPs o compartilhamento de situações e a criação de possibilidades para uma transição mais bem-sucedida, uma ideia defendida pela entrevistada, ao dizer que:

[...] então, eu acho que essa integração é primordial. A gente tem que dar conta de pelo menos um pouquinho, uma, duas vezes no semestre, pra que a gente comece; tanto a gente aqui, pra começar a desmistificar algumas coisas, e a gente ir lá na JEIF da EMEF explicar, contar, apresentar uma atividade, mostrar pros professores como que a gente prepara eles pra esse outro mundo, e o que é importante garantir na EMEF, porque é pouca coisa; é um pouco de brincadeira, um pouco do lúdico, porque isso vai facilitar... Eu acho que é a concepção também que precisa mudar (CP).

As “trocas” aqui mencionadas pela entrevistada vão ao encontro da ideia defendida por Schön (2000), pois propiciam a valorização dos saberes docentes, o fortalecimento do grupo e o diálogo do professor com seus próprios saberes, de forma reflexiva.

Nóvoa (1997, p. 28) também reforça essa ideia ao afirmar que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Assim, a formação oferecida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo, ou por aquela que é procurada pelo CP, em outros contextos ou em outras instituições, passa a ser fundamental para que ele tenha plenas condições de apropriar-se de um amplo repertório que seja capaz de auxiliá-lo a desenvolver um trabalho de excelência com os professores.

O depoimento da coordenadora sinaliza o desejo de aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas não somente na EMEI, mas também na EMEF, mediante um aprendizado que pode se desenvolver no contexto em que se vivenciam essas práticas, com indagações e reflexões, na busca pelas repostas.

Além disso, é possível perceber, em sua fala, a importância da formação contínua como grande norteadora do trabalho que envolve a transição dos alunos da EMEI para a EMEF, desde que seja pautada em reflexões críticas sobre os saberes e os fazeres desenvolvidos na EI e que prosseguem no EF.

A voz que emerge por meio do depoimento dessa coordenadora endossa os espaços coletivos de discussão e de formação como importantíssimos para o processo formativo, uma vez que também é necessário reconhecer que professores e coordenadores formam-se, inclusive, nos diversos momentos de troca e de intervenções entre os pares.

Apresento, a seguir, uma sugestão de Plano de Formação com base nos achados desta pesquisa, que poderá, talvez, subsidiar o trabalho formativo da coordenação pedagógica, para que as ações desenvolvidas pelos professores atuantes nas turmas de 1º ano estejam mais próximas das orientações constantes no documento “Currículo Integrador”.

3.4 Plano de formação

Este plano de formação foi pensado a partir do diagnóstico das necessidades formativas detectadas nas entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, envolvidos no processo de transição das crianças. Neste estudo, foi possível identificar a necessidade de se estabelecer um diálogo entre formação continuada, saberes docentes e práticas pedagógicas como etapa imprescindível no processo de organização do trabalho pedagógico, não somente dos professores, mas também dos coordenadores pedagógicos.

Considerando a multiplicidade de pontos de vista acerca do assunto em questão e a dimensão humana como fatores imprescindíveis de serem levados em conta nas ações formativas, há que se pensar, de maneira especial, na problematização das situações por meio do diálogo e da escuta dos professores, que são os profissionais que mais se relacionam diretamente com os alunos, e também da escuta dos coordenadores pedagógicos, que são os responsáveis pela formação continuada desses professores. Vale ressaltar que, nesse processo, não devem ser desconsiderados os saberes teóricos e experienciais vivenciados ao longo das formações, nem os contextos de trabalho dos profissionais envolvidos.

Dessa forma, é possível que com este plano de formação sejam viáveis algumas ações:

Construir com a coordenação pedagógica algumas sugestões voltadas às estratégias pedagógicas que podem ser pensadas como forma de minimizar os impactos causados no processo de transição das crianças que saem da Educação Infantil (EI) e entram no Ensino Fundamental (EF), conforme as necessidades formativas destacadas nas considerações finais desta pesquisa.

- Colaborar com novos estudos, bem como promover a troca dos saberes docentes, para que professores e coordenadores de ambas as etapas caminhem lado a lado, pensando juntos, contando o que fazem e o que não conseguem fazer.
- Contribuir com a elaboração de uma proposta de formação continuada em contexto de trabalho, visando, especialmente, à continuidade dos processos de ensino que acontecem na EI e transcorrem por todo o EF.

Pensando nisso, descrevo, a seguir, as etapas que alicerçam este plano de formação.

3.4.1 Diagnóstico das necessidades formativas

A partir da análise dos depoimentos oferecidos pelos três sujeitos pesquisados, revelaram-se as necessidades formativas que irão se constituir em instrumentos para se pensar, discutir e problematizar o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, refletindo sobre o que é função da Educação Infantil e o que é função do 1º ano do EF. Essas reflexões serão realizadas por grupos de trabalho compostos pelos professores e pelos coordenadores da EMEI e da EMEF envolvidas nesta pesquisa, com o objetivo de levantar as dificuldades e as facilidades encontradas no processo de transição das crianças.

Figura 3 – Diagnóstico das necessidades formativas



Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.2 Planejamento das ações formativas

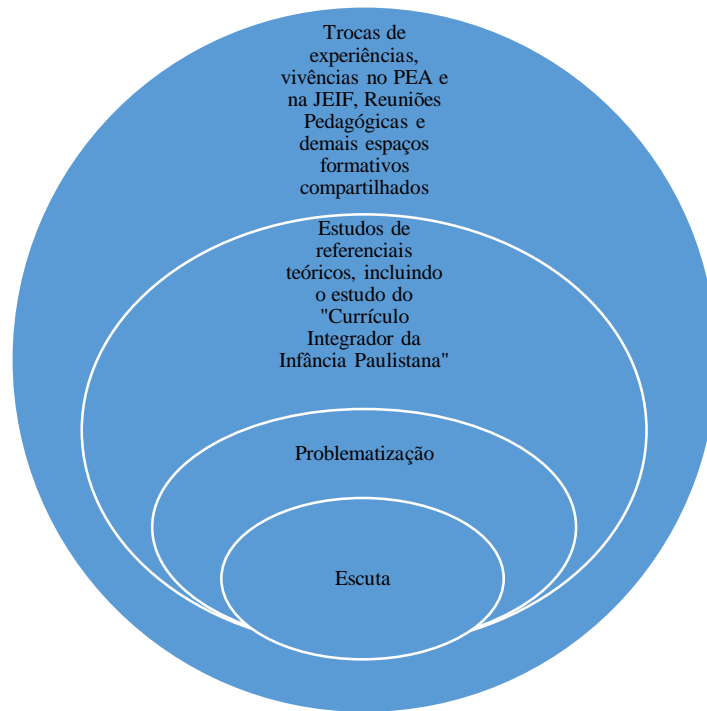
Para que a troca de experiências e os estudos fundamentados por meio de um aporte teórico que inclua o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” possam ser realizados, é condição necessária proporcionar, aos envolvidos na formação, momentos em possam manifestar suas ideias, suas concepções e seus fazeres, encontrando na diversidade de opiniões uma forma enriquecedora de ampliação das propostas a serem desenvolvidas.

Outro aspecto fundamental dessa etapa da formação é o compartilhamento dos espaços formativos que acontecem na escola. O que se pretende aqui é que professores e coordenadores

pedagógicos das EMEIs visitem as EMEFs e vice-versa, para que se consiga romper com a cultura da descontinuidade existente nas duas etapas de ensino (EI e EF).

Vale ressaltar que não se espera uma rigidez frente a esse planejamento, já que se pretende a flexibilização das ações, porém, não se deve perder de vista os objetivos da formação.

Figura 4 – Planejamento das ações

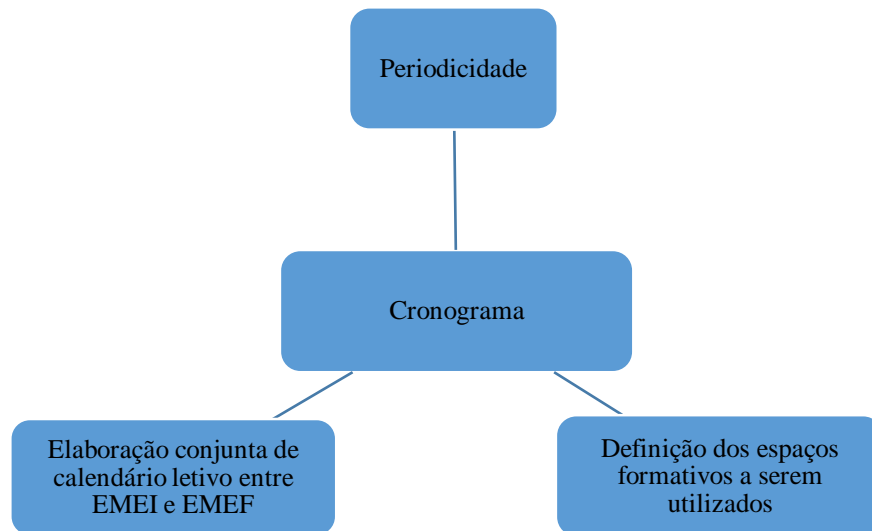


Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.3 Etapas do cronograma

O cronograma prevê uma parte importante do processo, com destaque para a elaboração de um calendário de atividades escolares compartilhado que contenha datas comuns para os dois segmentos (EI e EF), nas quais possa haver as reuniões pedagógicas e/ou demais formações nos horários de estudo propiciados pelo PEA e nos horários coletivos.

Há que se pensar também na periodicidade e na duração dos encontros, bem como na elaboração das pautas a serem desenvolvidas.

Figura 5 – Cronograma

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.4 Registro

Uma das etapas previstas no plano de formação diz respeito aos registros, que deverão levar em consideração as práticas docentes, as discussões feitas, os estudos realizados, de forma a revelarem as ações propostas para minimizar os impactos da transição e, dessa forma, anunciarem quais foram as possíveis mudanças que a formação proporcionou, quais as que merecem ajustes.

Os registros deverão ser elaborados desde os primeiros encontros, a começar pelos registros das necessidades formativas. Tendo-se realizado todos os encontros programados, e de posse de todos os registros, o objetivo é que se crie uma memória reflexiva de todo o percurso formativo realizado pelos grupos, com relevância para a prática docente, de maneira a revelar as mudanças desencadeadas pelo processo.

3.4.5 Avaliação

As avaliações ocorrerão ao final de cada encontro e deverão ser realizadas por todos os integrantes do processo formativo, pois servirão como registros importantes que indicarão os pontos convergentes e os pontos divergentes daquilo que se propôs em cada encontro, contribuindo para as tomadas de decisões para aprimoramento do processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem sido, nos últimos tempos, um tema recorrente, especialmente do ponto de vista político e pedagógico, trazendo repercussões tanto para uma etapa quanto para a outra.

A homologação da Lei nº 11.274/2006, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF, gerou uma série de inquietações e questionamentos, principalmente entre professores e coordenadores pedagógicos. Tal fato é compreensível frente à nova estrutura, haja vista que a criança que ora estava sendo atendida na EI (cuja proposta do cuidar e do educar como atos indissociáveis é premissa de qualidade educacional), passa a ser inserida no contexto do EF, sem que nenhuma mudança organizacional, estrutural e curricular seja valorizada como deveria.

Desse modo, após as reflexões propiciadas com a realização desta pesquisa, retomo aqui o objetivo geral deste trabalho: *averiguar como as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico nos espaços de formação continuada podem ser redimensionadas de modo a contribuir com as práticas cotidianas dos professores que atuam com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com base nas orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”*.

A seguir, descrevo, em tópicos, os resultados encontrados neste estudo:

- O trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de seis anos, pelas professoras pesquisadas, ainda está excessivamente voltado às práticas de alfabetização e, portanto, apontam para a necessidade de consolidação das orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015), documento que propõe a consolidação de uma pedagogia da infância.
- Grande expectativa, por parte do professor de Ensino Fundamental, que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil prepare a criança para o 1º ano.
- Falta de diálogo e de articulação para que os espaços formativos presentes na organização da EMEI e da EMEF sejam utilizados conjuntamente.
- Invisibilidade do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, tanto pelos profissionais da Educação Infantil como pelos profissionais do Ensino Fundamental.
- Desqualificação do trabalho formativo do coordenador pedagógico e da clareza de sua função.

- Necessidade de investimento na formação dos coordenadores pedagógicos, tanto dos que atuam na EMEI como dos que atuam na EMEF, para que ambos tenham reais condições de exercer suas funções formativas e articuladoras no interior das escolas e, assim, possam auxiliar os professores a promover, de fato, um currículo voltado à infância.
- Necessidade de ações formativas em um nível maior de discussão, viabilizadas pelas Diretorias Regionais de Educação, por meio das quais professores e gestores envolvidos no processo de transição das crianças possam ter encontros formativos para discutirem as ações propostas no documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

Diante dessas lacunas, permeadas por enganos que denunciam um investimento frágil em formações que realmente priorizem a continuidade dos processos de ensino e a valorização da cultura da infância também no EF, fica ratificada a necessidade de maior aprofundamento sobre o assunto. Torna-se cada vez mais perceptível que o CP é um dos profissionais fundamentais nesse processo de transição das crianças. Nesse sentido, deve partir dele a articulação dos espaços de discussão e de reflexão sobre a prática, de modo que consiga oportunizar aos professores uma mudança de pensamento a respeito de uma transição sem rupturas bruscas e mediadas pela ludicidade.

A formação continuada em serviço pode ser considerada uma das principais estratégias para se alcançar essa mudança de pensamento dos professores envolvidos na transição das crianças, visto que o processo educativo demanda um trabalho de formação na escola, de forma crítica e reflexiva. No entanto, vimos que, nos moldes como vem sendo realizada hoje, a formação em serviço pouco alcança os professores. Conforme já foi dito, a formação continuada está posta, porém a ausência de processos reflexivos contribui para que ela não seja, de fato, significativa e não leve à verdadeira mudança de práticas e de concepções.

A esse respeito, Imbernón (2010, p. 39) aponta que:

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Mudar esse panorama não é tarefa simples para o coordenador pedagógico, que, além de exercer tarefas complexas, muitas vezes é levado a assumir responsabilidades que não são suas, ou seja, ele ainda precisa lidar com a complexa questão da sua identidade profissional e

das lacunas de sua formação inicial e, mais tarde, com as fragilidades encontradas pela pouca formação oferecida pela própria rede em que atua.

Com relação à formação oferecida aos CPs, acredito que ela deva ser desenvolvida com base em uma perspectiva que valorize a identidade desse profissional, para que sua atuação seja pautada em uma clareza conceitual e teórica da função que exerce.

Ao reconhecer que o CP é um sujeito histórico e que, ao longo dessa construção histórica, seu fazer foi determinado por diferentes configurações da função que exerce, é possível identificar a relação que se estabelece entre as atribuições que lhe são dadas pelo decreto e as atribuições por ele vividas em seu dia a dia, isto é, entre uma situação desejada e uma situação vivida; entre o ideal e o real.

Portanto, percebo quanto ainda é importante discutirmos o processo de construção da identidade do CP, já que todos os autores citados nesta pesquisa apontam para esse profissional como um dos atores fundamentais na articulação de políticas públicas – no caso deste estudo, às políticas voltadas à transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental e à relação que se pode estabelecer desse processo com a questão da formação docente em serviço.

Assim, com embasamento teórico legal, e conscientes de sua função na escola e fora dela, e não apenas guiados pelo senso comum, os CPs podem e devem reivindicar por formações que lhes sejam oferecidas como forma de fortalecer seu papel pedagógico e político, exercido dentro da escola, para que sejam encorajados também a agir com maior conhecimento de suas reais atribuições, fortalecendo seu trabalho e refletindo sobre o trabalho dos professores e de toda a escola, como consequência.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, concluí que, embora a articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental seja interpretada pela legislação como um processo natural, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, isso ocorra. Problematizar esse assunto ainda é uma necessidade nas escolas – tanto nas de EI como nas de EF – e isso deve ocorrer por meio de uma formação que contribua com a ampliação das reflexões e/ou das intervenções que se fazem necessárias, garantindo as singularidades da infância e as peculiaridades dessa faixa etária, direitos que, pelos achados deste trabalho, ainda não estão sendo defendidos.

A articulação que procurei defender durante o processo de escrita desta pesquisa é vista como uma transição sem rupturas de um exercício ético pedagógico, que assume e respeita a infância como processo, tendo como base os estudos do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”. Entendo que esse documento pode e deve ser discutido nas pautas de formação das

EMEI e das EMEFs, não de forma separada, e sim unificada, com reuniões e encontros formativos conjuntos, pois, apesar de se diferenciarem no currículo e nas especificidades dos processos, ficou evidente que EMEI e EMEF não podem mais andar por caminhos separados, divergentes e contraditórios.

Não posso deixar de expressar, portanto, que a realização desta pesquisa contribuiu significativamente para que eu, como profissional da Educação que sou, em pleno exercício de minha função como coordenadora pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental, ao me deparar com questões teóricas, pudesse ampliar meu olhar frente aos obstáculos que enfrento em minha atuação com “outros olhos”. Dessa forma, pude refletir sobre a multiplicidade de saberes que estão imbricados em meu fazer, algo que, de fato, possibilitou o fortalecimento e a consolidação de minha identidade profissional, em meio aos turbilhões de desafios que eu – assim como tantos CPs –, nos dias de hoje, preciso superar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, ano 12, n. 142, fev. 2009.

ANDRADA, E. G. C. et al. Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. **Psicologia, ciência e profissão**, 2008, 28 (3), p. 536-547. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v28n3/v28n3a08.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. – (Prática pedagógica).

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia, ciência e profissão**, 2013, 33 (2), p. 414-427. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a12.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-setembro-1996-372814-exposicaodemotivos-148871-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF, 1996c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** terceira versão. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base-2017>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1999.

CHRISTOV, L. H. S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, M. M. O.; CASTRO, S. B. D.; LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da coordenação pedagógica:** uma análise histórica, 2009. Disponível em: http://share.pdfonline.com/4617741f962a436dbd50eb90fcfe3306/Texto_1_Caminhos_da_Coordenacao_Pedagogica_uma_analise_historica.htm. Acesso em: 01 maio 2018.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. I. **Formação continuada**: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto Especial de Ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_007cadacbb24c32aa90aad2da87f163c. Acesso em: 19 jan. 2018.

FUSARI, J. C.; GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

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

_____. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2011.

KLEIN, S. B. **Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo**: um estudo de caso. 2011. 233 f. Tese (Doutorado em Educação: Estado, Sociedade e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_6ba336af1421af98afd1fed25f41dbe. Acesso em: 04 fev. 2018.

KRAMMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

LIBANEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MANTOVANINI, R. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental I: subsídios para uma proposta em análise.** 2009. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10176>. Acesso em: 17 fev. 2018.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRELLES, V. A. S. P. **Repercussões da implementação do ensino fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do 1º ano de rede municipal de ensino de São Paulo.** 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/537>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MONTEIRO, J. P. A. N. **A prontidão escolar de crianças em transição para o 1º ciclo: crenças de pais e professores.** 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7825/1/ulfpie043045_tm_tese.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 142, v. 41, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/122/126>. Acesso em: 23 mar. 2018.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

NICOLAU, M. L. M. O Ensino Fundamental de nove anos: reflexões sobre a intersecção Educação Infantil/Ensino Fundamental. In: RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na Educação Infantil: formação e experiência profissional.** São Paulo: Phorte Editora, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Porto: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, A. B. **Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I.** 2017. 165 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_095aee88f6d5f934187bc8d97e88d419. Acesso em: 24 jan. 2018.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIAGET, J. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINTO, M. R. B. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd. 2005, Caxambu. **Anais...** Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt13423int.rtf. Acesso em: 13 abr. 2018.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador**: confrontos e questionamentos. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. de (Coord.). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

PRADO, G. S. **A formação continuada pela via do coordenador pedagógico**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_c6108949a9a7daed0f93f7b061d74faf. Acesso em: 20 dez. 2017.

RANIRO, C. **Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental**: o que revelam crianças, pais e professores. 2009. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_f1642c4326f166b7f3ba4ae5de033976. Acesso em: 31 jan. 2018.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROCHA, S. S. **Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo**: implicações políticas e sofrimento no trabalho. 134 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27 (96) – Especial. 2006.

SANTOS, L. D. N. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória**: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6859>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 9.874, de 18 de janeiro de 1985**. Dispõe sobre a reestruturação da carreira do magistério municipal, transforma a função de auxiliar pedagógico em cargo de coordenador pedagógico de Educação Infantil. Diário Oficial do Município de São Paulo, 19/01/1985, p. 1.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992.** Dispõe sobre o estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, 27/06/1992, p. 1.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993.** Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, 13/11/1993, p. 1.

_____. Prefeitura Municipal. **Portaria nº 6328/05.** Institui, para o ano de 2006, o Programa “Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal”, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27092005P%20063282005SME. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013.** Institui na Secretaria Municipal de Educação o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. 2013a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7077.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013.** Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. 2013b. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 11/10/2013, p. 1.

_____. Prefeitura Municipal. **Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014.** Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/246-organizacao-escolar/pea/3575-portaria-n-901-de-24-01-2014-artigos-4-e-9-dispoe-sobre-projetos-especiais-de-acao-peas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo:** subsídios para implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10017.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SAUL, A. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores:** uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SENSATO, M. G. **Contribuições do Projeto Especial de Ação para a formação de professores do Ciclo de Alfabetização.** 2017. 120 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_4c3895554494a9c50bb7a9d19779184e. Acesso em: 10 fev. 2018.

SERPA, D. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. **Revista Nova Escola – Gestão escolar.** Fundação Victor Civita: estudos e pesquisas educacionais, São Paulo, n. 6, jun./2011.

SILVA, M. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **Relações interpessoais na formação de professores.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, F. J; SEIXAS, G. O; MARQUES, T. G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. In: **Dossiê temático: Políticas e gestão da educação.** 2016. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1958/1695>. Acesso em: 15 maio 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA. S. R. O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ZANATTA, J; MARCON, V. I.; MARASCHIN, M. L. O processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. In: Educere. XII Congresso Nacional de Educação. 2015, Curitiba. Anais... p. 5622-5640. **Anais...** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21717_9248.pdf. Acesso em: 24 maio 2018.

APÊNDICE A

Artigos, dissertações (DM) e teses (TD) produzidos entre 2008 e 2017

Descritores: “transição”, “educação infantil” e “ensino fundamental”

ANO	TÍTULO E FONTE	TIPO
2017	1- Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano Fonte: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1146	DM
2015	2- “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (ARTIGO) Fonte: http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00309.pdf	Artigo
2014	3- Educação Infantil - Ensino Fundamental I: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar Fonte: https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/rosalva-de-cc3a1ssia-rita-drummond-rita-de-cc3a1ssia-prazeres-frangella.pdf	Artigo
2013	4- A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental Fonte: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-99JKEF	DM
2011	5- Repercussões da Lei nº 11.274/06 na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora Fonte: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2675	DM
2010	6- Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de seis anos no Ensino Fundamental Fonte: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/18329	DM
	7- As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância Fonte: http://hdl.handle.net/10183/23753	TD
	8- Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso Fonte: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8FNP4D	TD
	9- Transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental: percepções do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar Fonte: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_stasiak.pdf	DM
	10- Um ano mais cedo ou um ano a mais: representações sociais de referencial curricular de professores alfabetizadores no Ensino Fundamental ampliado Fonte: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2010/348573_1_1.pdf	DM
2009	11- Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem as professoras do primeiro ano? Fonte: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16520/11005	TD

2008	12- Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar Fonte: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-104724/pt-br.php	DM
	13- Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200010&script=sci_abstract	Artigo

APÊNDICE B

Artigos, dissertações (DM) e teses (TD) produzidos entre 2008 e 2017

Descritores: “papel formador e articulador do coordenador pedagógico” e “transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”

ANO	TÍTULO E FONTE	TIPO
2017	1- O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico Fonte: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20058	DM
2016	2- Legislado <i>versus</i> executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico Fonte: http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i64.3647	Artigo
2015	3- O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações Fonte: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10246	DM
	4- A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional Fonte: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18797	DM
	5- O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza Fonte: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3706.pdf	Artigo
2014	6- Coordenação Pedagógica: entre o desejado e o vivido Fonte: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/797	DM
2013	7- Coordenação Pedagógica: contribuições para sua formação Fonte: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9727	DM
	8- A identidade profissional do Coordenador Pedagógico: caminhos incertos Fonte: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8173_6489.pdf	Artigo
	9- O coordenador pedagógico e sua identidade profissional Fonte: http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1958/1695	Artigo
	10- Contribuições da Coordenação Pedagógica para a formação continuada de professores no Ensino Fundamental I na área da Matemática Fonte: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9721	DM
	11- Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional Fonte: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200007&lng=pt&nrm=iso	Artigo
2012	12- O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades Fonte: http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-182.pdf	Artigo

2011	13- A ação do coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades Fonte: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9610	DM
2009	14- O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola Fonte: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php	TD

APÊNDICE C

Roteiro da entrevista com as professoras

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação inicial:
4. Há quanto tempo você trabalha com crianças do Ensino Fundamental I?
5. Há quanto tempo você trabalha com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?
6. Quais são seus desafios ao assumir uma sala de aula com crianças de seis anos?
7. Para você, quais são as diferenças entre trabalhar com uma criança de seis anos e uma de sete anos?
8. Qual sua expectativa inicial ao receber as crianças de sua turma?
9. Considerando que as crianças com as quais atua já frequentaram a Educação Infantil, como espera que elas estejam, no que diz respeito ao desenvolvimento integral delas?
10. Diga quais objetivos pretende alcançar com seu grupo de crianças (no mínimo, cinco).
11. Você conhece o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”? Se sim, quais são os pontos desse documento que merecem destaque, em sua opinião?
12. Já estudou sobre ele em alguma formação? Se sim, em qual?
13. De que forma você coloca o “Currículo Integrador” em prática?
14. Como é, para você, saber que no próximo ano as crianças estarão matriculadas no Ensino Fundamental?
15. Em sua opinião, de que forma, o coordenador pedagógico pode contribuir com o seu trabalho?
16. Em que você pensa quando ouve a expressão “transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental”?

APÊNDICE D

Roteiro da entrevista com a coordenadora pedagógica

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação inicial:
4. Qual sua função principal como coordenadora pedagógica, na escola onde atua?
5. Nesse tempo de coordenação, você se sente respeitada?
6. Qual é seu entendimento de “formação continuada”? E você acompanha os três grupos¹³?
7. Você tem um plano de formação?
8. Apesar de você ter falado que entra nos três grupos, eu gostaria de saber se há algum grupo que você sente que precisa fazer mais intervenções, ou sente que os professores precisam mais de você.
9. Você já participou de alguma formação, como coordenadora pedagógica ou como professora da Educação Infantil, seja na DRE ou na própria escola, em que o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” tenha sido pauta da formação?
10. Mesmo tendo pouco conhecimento do documento, de que forma você percebe que o “Currículo Integrador” é colocado em prática na atuação das professoras com as crianças?
11. Como é, para você, saber que no próximo ano as crianças do 6º ano¹⁴ estarão na EMEF?
12. Em algumas entrevistas que realizei com as professoras de 1º ano, duas das palavras que mais apareceram foram “autonomia” e “prontidão”, além de queixas sobre o não conhecimento dos números, de quantificação, sobre elas não saberem escrever o nome... O que você pensa disso?
13. Quando você ouve a expressão “transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental”, que sentimento você tem?
14. Você considera necessário esse trabalho de parceria, de articulação maior, entre EMEI e EMEF?

¹³ Grupos de professores que optaram pela JEIF e que, portanto, participam da formação continuada em serviço.

¹⁴ 6º ano, neste estudo, refere-se ao último estágio da Educação Infantil, que antecede o ingresso da criança no Ensino Fundamental.

APÊNDICE E

Transcrição da entrevista realizada com a professora 1 (P1)

Ao iniciar a entrevista, avisei que iria gravá-la, e não houve nenhum tipo de impedimento com relação a isso. Após coletar os primeiros dados (nome, idade e formação pessoal), parti para a próxima questão do roteiro, dando sequência à entrevista, conforme segue.

Pesquisadora: Quais desafios você enfrenta ao assumir uma sala de aula com crianças de seis anos?

[Após alguns segundos e uma forte respirada, a professora responde]

P1: Eu percebo que as crianças vêm muito imaturas, pensam muito no brincar. Na cabecinha deles, o horário é muito extenso, então para eles é um pouco maçante. Eu percebo muita essa dificuldade; pelo menos agora, no começo, eles chegam meio imaturos mesmo.

[A pesquisadora intervém...]

Pesquisadora: Entendi... sua dificuldade maior está ligada à linha do tempo da EMEF, que é bem diferente da EMEI.

P1: Exato. Hoje mesmo falei para os pais, na reunião de pais; porque, agora, o que acontece? Eles chegam aqui e qualquer atividade quer você vai fazer com eles, eles querem brincar. Eles não querem escrever, não querem prestar atenção naquilo.

Pesquisadora: E por que você acha que, quando as crianças de seis anos chegam na EMEF, elas só querem brincar?

P1: Em primeiro lugar, porque eu acho que é essa a fase deles, a fase de brincar. Eles vêm para cá com seis anos, eles querem brincar. Então, eu vejo com naturalidade eles quererem brincar, tanto que é que eu brinco; eu não brinco o tempo todo, mas eu brinco.

Eu falei com os pais, hoje, que uma hora ou outra, eu tiro sempre um tempo para brincar, no final da aula ou naquela hora depois do recreio, quando eles estão muito agitados; a gente brinca de alguma coisa, entende... Então, eu não deixo o brincar de lado, mas ele fica em uma hora mais reduzida. Eu não sei como é o trabalho da EMEI, mas, no caso, eu acho que é um trabalho mais dirigido.

Pesquisadora: E por que você sente essa necessidade, não só pelo fato do brincar, que você já explicou, e deu para entender que você já notou essa necessidade? Por que você precisa do brincar?

P1: Justamente, porque eles se cansam muito rápido. Se você vai fazer uma leitura, não pode ser muito extensa; deve ser algo mais curto; se você vai fazer uma atividade de escrita. Porque, se demora muito, eles se cansam, perdem o interesse.

Pesquisadora: Você percebe alguma diferença no trabalho com as crianças de seis e de sete anos?

P1: Sim, é bem diferente, sim. Acho que a criança de sete anos está madura. A diferença é de um ano, mas a gente percebe, sim.

Pesquisadora: Você percebe como? Ela fica mais tempo concentrada, brinca menos?

P1: É verdade. Eu lembro que eu peguei a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos e foi uma das últimas salas que teve aqui na escola com alunos de sete anos. Eu lembro que a sala era lotada e eu me lembro que eles se alfabetizaram, com, não digo rapidez, mas o processo não foi tão demorado.

Eu percebo isso. Pode ver, os meus alunos do ano passado, que estão no segundo ano com a Professora Renata, estão diferentes, estão mais amadurecidos. E, com certeza, aqueles que não conseguiram alcançar vão conseguir agora, com certeza.

Pesquisadora: Fale um pouco sobre as suas expectativas ao receber a turma deste ano.

P1: [*Com ar pensativo, responde*] Olha, minha expectativa é sempre positiva. “Ah, vai ser uma turma legal, eu vou conseguir trabalhar”; eu nunca penso “Ah, meu Deus, e agora, o que vai ser?”. Eu penso assim “São alunos de seis anos; não tem como esperar que uma criança de seis anos se comporte de um jeito que não seja o de uma criança”. Então, não vou esperar que a criança de seis anos chegue aqui sabendo de coisas que ainda não tem como. Então, não é que eu não crio expectativas. Eu crio, sim, mas eu também não fico querendo esperar... [*a professora silencia*] mais do que eles podem responder.

Demorou para enxergar dessa forma, porque quando eu recebia as crianças de seis anos, eu virava e mexia, e tinha que pensar “Ela não tem sete anos”; eu ficava achando que eu tinha que... e aí eu parei um pouco com essa ansiedade, e aí eu coloco na minha cabeça... “Eu tenho que alfabetizá-los”, disse eu sei, mas não com aquela pressão, tanto é que eu passo isso para os pais. Eu falo “Não adianta ficar com essa ansiedade toda, porque isso passa para as crianças também”; então, eu crio expectativas.

Pesquisadora: Pensando que as crianças já frequentaram a Educação Infantil, como você espera que elas cheguem na EMEF, em relação ao seu desenvolvimento integral?

P1: Eu espero que ela esteja apta para frequentar o primeiro ano. Espero que ela entenda, que seja uma criança que tenha compreensão, que tenha noção do que são letras, noção do nome, noção do cuidado com o próprio material, ir ao banheiro sozinha; que tenha, pelo menos,

um pouco de autonomia; e é assim que elas chegam para gente. Dificilmente chega uma criança que não esteja desse jeito, mesmo para poder acompanhar o primeiro ano, porque eu acredito que a gente percebe que ela não frequentou a EMEI, ou que algumas questões não foram tão bem trabalhadas. Ela tem mais dificuldade para acompanhar.

Pesquisadora: Você pode me dizer, no mínimo, cinco objetivos que pretende alcançar com o seu grupo de crianças?

P1: [*Fica pensativa*]... Esse ano? Ah, eu pretendo alcançar que sempre se alfabetizem até o final do ano. A minha intenção é sempre essa, que eles consigam ler e escrever até o final do ano, que eles tenham mais autonomia... e que eles estejam preparados para o segundo ano, para continuar o processo de alfabetização; porque, se no primeiro ano, eles já ficarem em defasagem, quando chega no segundo ano, vão ficar mais em defasagem ainda, então eu espero que eles consigam acompanhar.

Pesquisadora: Você conhece o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”?

P1: Não, eu achei que fosse só para Educação Infantil. Então, eu trabalhei em outras EMEFs e eu não via a preocupação que essa EMEF aqui tem, desde que eu cheguei aqui, embora na gestão anterior a gente não visse muito isso. Eram muitos primeiros anos e a gente não via essa preocupação com isso, não por parte da coordenação, porque a coordenação e a gestão trabalham juntas. É... 2014 ou 2015, quando a gente tinha cinco salas de primeiros anos, a gente falava, falava, e não era dada importância. Agora, a gente tem poucas salas, porque a escola precisa ter um lugar adequado para essas crianças. O que a escola tem para oferecer para essas crianças?

[*Neste momento, a pesquisadora lembra a professora da construção do parque*]

Então, por isso que eu estou falando que a gestão, a coordenação está tendo essa preocupação.

Pesquisadora: Como você acha que o coordenador pedagógico pode contribuir com o seu trabalho?

P1: Acho que é o que você faz; é o acolhimento, é ficar junto com a gente para acolher esse aluno, é analisar os alunos. Quando você fala que a gente tem que ver os alunos, ver se tem aluno que precisa de encaminhamento, conversar com os pais, ver o que essa criança tem, acho que a coordenação pedagógica tem que apoiar a gente nisso e... no planejamento também. Eu acho que é necessário pra gente ver, deixar certo o que vai ser trabalhado, quais são os objetivos que a gente quer atingir com os alunos. Acho que a coordenação deve estar junto nisso também, né.

Pesquisadora: Quando você ouve a frase “transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental”, em que você pensa?

P1: A impressão que dá é que a criança deixou de ser criança; ela saiu de lá e vai ser outra criança. Só que eu não vejo dessa maneira. Ela apenas mudou de escola, está no processo, começou o processo lá, ela faz as atividades lá, está se desenvolvendo lá e vai continuar a se desenvolver aqui. Só que, do jeito que se coloca, parece que há uma ruptura [*faz gesto com a mão, imitando um corte*]; até a família coloca desse jeito. Tanto é que quando eu falei, hoje, na reunião, que sexta-feira é dia do brinquedo; todos se assustaram. Eles falaram “Ah, tem dia do brinquedo também?” Falei que não são todos os dias; a gente vai brincar, sim, mas também com outras atividades que não só com os brinquedos que eles vão trazer.

Então, eu vejo como se fosse uma coisa desconexa, parece que está se falando de outro mundo, e eu não vejo assim. É... por isso as crianças ficam com medo. Tem criança que chega com medo, porque parece que tem alguma coisa na vida dela que vai mudar e ela não sabe o que é. Muda muito, é verdade! Ela chega aqui e não sabe o que vai acontecer com ela.

Teve uma mãe que disse para mim que o filho estava com muito medo de vir para escola. Depois que as aulas começaram, ele chegou em casa pedindo para que a mãe não tirasse mais ele desta escola. [*Professora sorri e expressa felicidade*] E eu falei para ela: “E olha que nossa escola não tem muito atrativo, só um parquinho”. Imagina se a nossa escola ficar do jeito que nós queremos que ela fique. Ela vai ficar!

Mas isso acontece porque chega aqui, eles não sabem de nada. E, outra coisa: os pais também colocam ansiedade nas crianças.

Bom, eu vejo dessa maneira. Até quando fazemos PNAIC [*Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*]. O sistema separa [*faz referência à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental*]. Eu acho que a EMEI deveria fazer também. Por que não? Para conhecer o lado de cá [*refere-se à EMEF*]. A gente tem que conhecer o lado de lá [*refere-se à EMEI*], e eles precisam conhecer o lado de cá.

Pesquisadora: E você considera que trazer as crianças da EMEI para uma visita aqui na EMEF seria uma ação significativa?

P1: Também! Acho legal! Uma boa!

APÊNDICE F

Transcrição da entrevista realizada com a professora 2 (P2)

Ao iniciar a entrevista, avisei que iria gravá-la, e não houve nenhum tipo de impedimento com relação a isso. Após coletar os primeiros dados (nome, idade e formação pessoal), parti para a próxima questão do roteiro, dando sequência à entrevista, conforme segue.

Pesquisadora: Quais desafios você enfrenta ao assumir uma sala de aula com crianças de seis anos?

P2: Acho que um dos desafios é que eles [*as crianças*] precisam se adaptar ao espaço da EMEF, que é bem diferente da EMEI; às atividades. Na EMEI, é mais brincadeira. Então, na hora de fazer uma atividade de escrita, por exemplo, tem criança que se recusa, guarda as coisas, fala que está cansado, não quer fazer; tem criança que não sabe segurar um lápis, pegar uma tesoura. Eles vem totalmente crus, sem noção nenhuma. Tem criança que parece que nunca viu letras na vida, parece que é o primeiro contato que ele está tendo naquele momento; nunca tinha visto aquilo.

Pesquisadora: Então você acha que encarar a criança assim, quando chega mais imatura, é o seu maior desafio na EMEF?

P2: É, porque, para eles, é tudo muito novo; é um ambiente totalmente diferente daquele que eles estavam acostumados.

Pesquisadora: Você percebe alguma diferença no trabalho com as crianças de seis e de sete anos?

P2: Tem diferença. As de sete anos também tinham essa dificuldade, mas se adaptavam mais rápido, e as crianças de seis anos são mais ativas e agitadas. É difícil, pois a mesma atividade que você trabalha com crianças de sete anos não flui com a criança de seis anos. Então, assim, a de seis anos precisa de muito mais ludicidade, muito mais música, mais movimento. É isso.

Pesquisadora: Fale um pouco sobre as suas expectativas ao receber a turma deste ano.

P2: A minha expectativa é que a criança goste de ficar naquele espaço, num primeiro momento. Porque se ele não sentir atraído pelo lugar que ele está, pelas atividades, pela professora, aí é muito mais difícil, porque a criança chora, a criança não quer ficar, as atividades que você oferece deixam de ser interessantes. Pode ser uma atividade que ele amava na EMEI, mas se ele não gostou do local, do ambiente, da professora, aquilo não vai.

Pesquisadora: Pensando que as crianças já frequentaram a Educação Infantil, como você espera que elas cheguem na EMEF, em relação ao seu desenvolvimento integral?

P2: Eu acho que é... seria interessante que ele, pelo menos, tivesse contato com as letras, soubesse o que são letras, o que é número; que acho que já é um passo. Tem criança que não sabe escrever o nome; mas, assim, eu acho que isso ele vai conseguir. Mas pelo menos saber essa diferenciação, ter noção de quantidade, que eles... tem muitos que também não têm noção. Às vezes, eles falam decorado os numerais, mas não sabem o quanto que é 1, 2, 3, né, e... Eu acho que falta muito a questão da lateralidade, da coordenação motora... Em conversa com os professores de educação física, eles falam que faltou. Brincar de corda, é muito importante, desenvolve muito essa parte... Tem criança que vêm totalmente sem coordenação e aí fica mais difícil até de desenvolver as atividades, porque eles não conseguem. Tem criança que não tem repertório musical; você vai trabalhar uma música, tem criança que não conhece, nunca viu; aí, de repente, nem é tão interessante para ele. Brincadeiras também; eles não sabem; não tem mais aquelas brincadeiras de roda, né. Eles ficam muito na mídia, celular. Então falta muito essa parte motora, porque eles ficam muito mecânicos, nessa parte de mídia, de tecnologia.

Pesquisadora: Você pode me dizer, no mínimo, cinco objetivos que pretende alcançar com o seu grupo de crianças?

P2: [A professora suspira antes de responder] Eu acho que... um objetivo, não sei se é um objetivo, mas uma coisa que eu sempre prezo é que eles se sintam bem, gostem de mim, da professora, dos amigos; se sintam bem naquele espaço, para poder desenvolver as atividades. E que saibam essa diferenciação de letras e números, porque, às vezes, a criança chega com tanta dificuldade, que chega no final do ano, ela não está alfabetizada, mas você, comparando como ela chegou e como ela saiu, você percebe como ela avançou, como ela consegue fazer essa diferenciação, consegue identificar cor; tem criança que vem sem saber cor. Então, assim, o meu objetivo é que eles saíssem alfabetizados, mas nem todos; cada um tem o seu tempo de aprendizagem, e também eles estão bem novos ainda, né. Mas, assim, se eles saírem alfabetizados, seria muito bom, mas não é assim; nessa idade, não é o objetivo principal.

Pesquisadora: Você conhece o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”?

P2: Não.

Pesquisadora: Como você acha que o coordenador pedagógico pode contribuir com o seu trabalho?

P2: Eu acho que, primeiro, conhecer as crianças que estão chegando, né, saber quais são as dificuldades, procurando orientar o professor. Até mesmo quando o professor não percebe

uma coisinha, poderia estar auxiliando ali, naquela dificuldade com aquela criança; de repente, um toque que ele dá já ajuda.

Pesquisadora: Quando você ouve a frase “transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental”, em que você pensa?

P2: Eu acho assim, pensando enquanto criança, eu acho que eles não gostam a princípio... Aí, agora, não tem tanto aquela coisa de ficar só brincando cantando. “Agora eu vou sentar, vou fazer lição”, né... Tem muitos que ficam perguntando, a hora do parque, a hora do filme, a hora de recreio. Então, a princípio, para eles, eu acho que não é uma boa. Mas, depois, quando você vê, com o passar do tempo, às vezes conversando com outras colegas, a gente repara “Nossa, do jeito que essa criança está, ela não caberia mais na EMEI, porque ela já está diferente, ela já é outra criança”; pelo menos ao final do 2º bimestre, você já percebe uma mudança. Você vê que, se ela ficasse ali naquele espaço, aquele espaço já ia ser pouco para ela. Ela pede mais.

APÊNDICE G

Transcrição da entrevista realizada com a coordenadora (CP) de Educação Infantil

Ao iniciar a entrevista, avisei que iria gravá-la, e não houve nenhum tipo de impedimento com relação a isso. Após coletar os primeiros dados (nome, idade e formação pessoal), parti para a próxima questão do roteiro, dando sequência à entrevista, conforme segue.

Pesquisadora: Qual sua função principal como coordenadora pedagógica na escola onde atua?

CP: O ideal seria que eu pudesse formar mesmo, que eu pudesse ter um espaço onde eu estivesse mais perto dos professores; que eu pudesse observar mais as crianças, porque, né, esse trabalho de entrar em sala de aula, fazer esse trabalho de observar, o que não é controle, é partilhar; eu acredito no coordenador como mediador, de estar ali andando junto, de dar forma, de ajudar esse professor a descobrir um caminho bacana para que a criança tenha um aprendizado mais significativo, uma vez que a gente entende que isso é muito importante.

Pesquisadora: Nesse tempo de coordenação, você se sente respeitada?

CP: No momento de formação, por exemplo, ou quando vai fazer uma intervenção, quando você faz uma intervenção, ou quando vai comunicar o professor sobre aquilo que observou e você sente que pode ajudar... Eu sinto que eu sou, em partes.... Em partes, eu sou respeitada; em partes, não... Eu acho que, em alguns momentos, o professor não tem uma visão... E eu, como professora, posso te dizer; eu falei muito mal de gestores, quando eu estava do lado de lá [*fazendo referência a época em que atuava como professora*], porque a gente tem uma utopia de achar que é uma mágica, que a gestão tem tudo pronto, que a gestão só tem que aplicar e mandar ele controlar. Então, quando isso não acontece, ou então, a gente, enquanto professor, não é satisfeito ali nas suas questões; é como se a gente não quisesse trabalhar, então eu me sinto desrespeitada assim, nesse sentido. O trabalho do coordenador, e até da gestão, como um todo, às vezes não é feito da melhor forma. As pessoas não têm uma visão real; é uma visão utópica; ela tem que dar conta de tudo; e, quando não dá, ela é vista como “Não quer nada com nada”; ou “Ela é controladora; ela quer controlar”. Eu acho que, nesse momento, a gente é desrespeitada, porque não somos tidos como um mediador, um parceiro. Se o coordenar é andar, é trabalhar junto, então eu não entendo. Eu acho que esse é o nó.

Pesquisadora: Qual é seu entendimento de formação continuada?

CP: A formação continuada é permanente, o nome já diz. A gente precisa, inclusive, resgatar dessa formação, e tirar mesmo debaixo do tapete, posturas, ações. Porque eu não vejo

a formação só com teorias; a formação também tem que se dar nas ações. Eu me formo teoricamente, mas, e na prática? O que eu apliquei? O que eu preciso redescobrir? Ou redimensionar? Transformar? Então, pra mim, a formação continuada é isso; ela é muito maior do que, né... A gente pode... [*a pesquisadora faz uma intervenção e continua*] ... do que só entrar na JEIF.... E a CP concorda... É isso... É muito mais que só registrar o que a gente fez, ou “Vamos ler esse texto no PEA”. Não! A formação é essa coisa de transformar... Eu não acredito nesse PEA que só a gente estuda, ou que as pessoas só se preocupam com o registrar do que foi feito; registrar o que foi feito no PEA, ler o texto do PEA. Eu não acredito nesse PEA que a gente só estuda. Às vezes, as pessoas se preocupam só em registrar o que foi falado, sem pensar em levar aquilo pra prática. Se eu não levar pra prática, não tem sentido.

Pesquisadora: Como é feita a formação aqui na sua escola?

CP: A gente faz assim: tem dois dias na semana que são exclusivos pra PEA. Então são duas horas-aula por dia, quatro horas-aula na semana. Então a gente tem três grupos de trabalho, com quase 30 e poucos professores; módulo também participa.

A gente garante que esses horários aconteçam, e eu, pelo menos, faço de tudo para que ele aconteça, de uma forma ou de outra, porque é importante, nem que for pra desabafar, pra resolver um problema muito sério que aconteceu; uma prática que a gente precisa rever. Pra mim, isso é PEA também. As pessoas, às vezes, falam “Mas isso não é PEA”. Pra mim, isso é sim! É nosso problema, é pedagógico. Tudo o que é pedagógico, faz parte. A PMSP dá esse horário pra gente. E na JEIF coletiva, a gente acaba entrando não junto, mas na sequência... e aí tem dias a mais, que é pra completar.

Pesquisadora: E você acompanha os três grupos?

CP: Eu entro nos três grupos; eu tento estar nos três grupos. É bem difícil, mas eu tenho que estar.

Pesquisadora: Você tem um plano de formação?

CP: Então... [*risos*] Aonde eu quero chegar, eu sei... Essa coisa do querer é mais fácil, no sentido de você ver o que precisa melhorar e traçar uma meta. Agora, assim, um plano descritivo, eu não tenho; não tenho porque eu preciso muito dessa coisa do dia a dia, até porque tem o acaso, as emergências, e tem os problemas, as professoras que, às vezes, na hora, precisam de auxílio e aí, quando você vê... você pensa que está acontecendo a maior tragédia, e não... aquilo lá não é nada.... Você moveu quase a escola inteira por causa daquilo e não é nada...e por causa disso, perde-se muito tempo. Então a gente, às vezes, tem que mudar esse plano de trabalho; eu sei aonde eu quero chegar, mas preciso ficar mudando os caminhos o tempo todo, as rotas, os caminhos as prioridades, voltando.... começa de novo, né.

Pesquisadora: Apesar de você ter falado que entra nos três grupos, eu quero saber se tem algum grupo que você sente que precisa fazer mais intervenções, ou que você sente que os professores precisam mais de você.

CP: Eu sinto que, ao contrário, o grupo que mais precisa de mim, pelo menos no pedagógico, é o grupo que menos me solicita e o que é mais proativo, porque elas têm mais vontade, elas são novas na escola e ainda não têm vícios. Então, elas se preocupam muito em querer dar conta, querer entender, mas eu procuro sanar e, por incrível que pareça, nos dois outros grupos eu preciso sempre estar intervindo mais, porque são grupos que um questiona muito e pouco faz pra tantos questionamentos; o outro precisa de intervenção porque é um grupo do intermediário, que atende os outros dois. Então os combinados precisam estar sempre muito claros, principalmente os pedagógicos, que eu acho que é o primordial... A gente tem que olhar o tempo todo pro pedagógico. E acho que essa coisa de ter que retomar, eu sempre pego pela coisa pedagógica; às vezes, tem um assunto do operacional e a gente pensa que não, mas é pedagógico também, né. Uma troca de horário, um atraso no lanche, quando um atrasa, todos atrasam também, porque a escola não comporta, então tudo pra mim é pedagógico. Então, nesse momento, são dois grupos, dos três que eu preciso ficar mais atenta, estar sempre de olho, estar sempre pedindo coisas... Elas têm um grupo no WhatsApp e aí tem coisas, que a gente tem um grupo grande da escola, que eu acho pertinente colocar, mas não é o suficiente; eu tenho que sempre pedir pra elas passarem pros outros, porque é uma coisa que nunca está todo mundo junto ao mesmo tempo; e aí, quando você vê, você não falou pra todo mundo. Essa dificuldade da comunicação, eu sinto muito também; é uma coisa que, por mais que você tente, escapa... Aí tem gente que ouviu você dando um comunicado, aí depois fala que não sabia daquela informação, e assim, hoje eu tenho clareza de que isso não é minha culpa, porque, quando eu comecei, eu achava que tudo era por minha culpa, e eu falava “Gente, eu não tô dando conta...” Hoje eu sei que isso não é verdade; eu tenho clareza de que não é minha culpa; é a própria organização e o próprio sistema que acabam fazendo com que isso aconteça. E os próprios professores entram nesse sistema, nesse movimento, e essa coisa de delegar para a gestão, isso pra mim é muito complicado; ter que passar tudo para todo mundo, o tempo todo, é surreal; o professor também precisa ser mais proativo e ir em busca das questões coletivas da escola também, porque quando a gente não consegue, a gente se sente muito culpado; você vai pra casa pensando em tudo o que você tem que fazer, vai tomar banho, vai dormir pensando em tudo e chega uma hora que você fala “Meu Deus, calma!”. Agora eu estou tentando deixar os problemas na escola. Eu coloco tudo no papel, o que eu preciso fazer, o que eu dei conta de fazer, o que não dei e o porquê que não consegui, e aí eu vou tentando, mas, mesmo assim, é

difícil a gente garantir; mesmo assim, a gente se cobra, a gente tem o desejo de sanar os problemas, mas muitas vezes não acontece.

Pesquisadora: Você já participou de alguma formação, como CP, ou como professora da EI, seja na DRE ou na própria escola, em que o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” tenha sido pauta da formação?

CP: Ainda não! Em nenhum momento. Especialmente com esse tema, não.

Pesquisadora: Quando você era professora, algum CP, mesmo lá em 2015, quando o “Currículo Integrador” foi lançado, você participou de alguma formação em que houve a leitura e a discussão do documento?

CP: Também não! A coordenadora até falou: “Vocês sabem, né! Está acontecendo a implantação do “Currículo Integrador”. O livrinho chegou e está aqui para vocês darem uma lidinha, tá bom? Era bom todo mundo dar uma olhada, porque isso é importante. Se chegar um caderninho pra cada um...” Mas a coisa de olhar e discutir, nem que fosse para apresentar o material, mesmo que não houvesse tempo para discutir e estudar, eu até entendo, porque não há mesmo, mas falar que tivemos um momento pra falar do material, isso não; não teve mesmo. Ele não é a base, mas dá um norte, ampara, completa.

Pesquisadora: Mesmo tendo pouco conhecimento do documento, de que forma você percebe que o “Currículo Integrador” é colocado em prática na atuação das professoras com as crianças?

CP: É... é complicado, é até difícil responder isso, porque eu não percebo essas ações num primeiro momento. E, se aparecem, aparecem de uma forma muito sutil, porque tem professoras que se interessam; e a gente sabe, tem gente boa sim, tem gente que se dedica e que acaba se interessando, mas é muito pouco e fica difícil visualizar.

Pesquisadora: Como é, para você, saber que no ano que vem as crianças do 6º ano estarão na EMEF.

CP: É assustador. A gente tem muito medo [*ênfatisa os gestos, as expressões e o tom de voz*], porque existe... A gente sabe, e é fato, que por mais que os educadores e coordenadores das EMEFs estejam começando a olhar diferente, porque anos atrás, quando essa coisa de eles irem mais cedo pro primeiro, os professores de Fundamental não estavam mesmo, isso é fato, preparados, e agora me parece que há um desejo muito grande, mas que também muita gente só fica na fala, né... Vamos integrar, vamos fazer uma coisa parecida e aí a gente se sente um pouco na Educação Infantil, muito responsável em ter que mandar as crianças o mais autônomo possível, o mais descolado possível, e isso não é possível.

Pesquisadora: Em algumas entrevistas que realizei com as professoras de 1º ano, duas das palavras que mais apareceram foram “autonomia” e “prontidão”, além de queixas sobre o não conhecimento dos números, de quantificação, sobre elas não saberem escrever o nome... O que você pensa disso?

CP: Então, aqui eles brincam... eles sabem os números na oralidade, na quantificação, mas aí, se a gente se dedica aqui... Olha, aqui eu tenho professores que se preocupam e que dão umas atividades super direcionadas, mas aí ele deixa de fazer coisas que a gente considera primordiais, pois, através da brincadeira, ele se apropria desses conceitos. A escrita do nome, por exemplo, é um nó. Porque tem professora, por exemplo, que logo que a criança sai da creche, ela já quer ensinar, mas antes ela precisa ensinar eles a falarem porque eles vêm da creche “grunhando” [*pede desculpa pelo termo usado*], mas eles não conseguem, ou porque as mães não estimulam, ou porque têm uma dificuldade, ou porque são bebês e as mães, a família considera bebês e aqui eles vão deixar de ser bebês. Então nós temos um trabalho muito longo, de dar autonomia, de oralidade, de lúdico, porque é a brincadeira que vai fazer isso; eles são pequenininhos. São 35 alunos; a sala menor que eu tenho tem 28; tem as inclusões, às vezes, duas ou três crianças autistas por sala, então não dá! A gente precisa da brincadeira, da música, claro que tudo está dentro de um contexto pedagógico e embasado nos referenciais, nas linguagens, que a gente considera importante, mas a gente não dá conta dessa parte de registro escrito e a gente não prioriza mesmo, até porque eles não têm nem maturidade. Quem estuda minimamente sabe que a metacognição até os sete anos ainda está no concreto e que o abstrair ainda está longe neurologicamente. É preciso que a gente pense nisso! E priorizar aqui o máximo que a gente pode trabalhar a autonomia, porque isso também é importante; que eles aprendam a se comunicar, que eles percebam a rotina, para dar conta na EMEF... Porque aqui as coisas parecem mais soltas, mas no 6º ano a gente costuma direcionar, mas é tudo de uma forma muito lúdica; primeiro a gente brinca; a criança não precisa começar a escrever; vamos brincar um pouco mais, vamos levar um pouco pro concreto e depois vamos transformando. Porque, antigamente, a Educação Infantil alfabetizava, então a gente tinha esse trabalho, mas é importante brincar, porque começar essa alfabetização de uma vez, saindo daqui com cinco anos, é pior ainda.

Pesquisadora: Quando você ouve a expressão “transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental”, qual é o sentimento que você tem?

CP: O meu sentimento é de angústia. A gente se aflige muito porque existe esse ranço de EMEF que recebe. Não é pessoal, mas se instituiu essa coisa da EMEF esperar eles muito

prontos, completamente preparados para esse mundo da escrita que eles ainda não estão prontos. Então é de aflição mesmo; a palavra é essa!

Pesquisadora: Você considera necessário esse trabalho de parceria de articulação maior entre EMEI e EMEF?

CP: Totalmente, sou super a fim, voto a favor. Se tivesse espaço e oportunidade nessas formações que a gente tem na DRE, e que às vezes, não menosprezando a qualidade, nem o que eles programam, mas vamos otimizar, fazer uma vez por semestre um encontro de coordenadores pra trocar mesmo ideias sobre o currículo, saber o que está sendo feito na EMEF e na EMEI; esse seria um dos movimentos. A gente tinha que trocar mais, tinha que ter mais professor da EMEF vindo aqui e usar a JEIF, o PEA pra vir na Educação Infantil; vamos olhar uma atividade, vamos ver como eles trabalham, programar uma atividade com uma linguagem específica [*nesse momento, a entrevista é interrompida, pois o período da manhã havia sido encerrado e a professora do período intermediário, que assumiria a sala em seguida, ainda não havia chegado*]. Então eu acho que essa integração é primordial. A gente tem que dar conta de pelo menos um pouquinho, uma, duas vezes no semestre, pra que a gente comece; tanto a gente aqui, pra começar a desmistificar algumas coisas, e a gente ir lá na JEIF da EMEF explicar, contar, apresentar uma atividade, mostrar pros professores como que a gente prepara eles pra esse outro mundo, e o que é importante garantir na EMEF, porque é pouca coisa; é um pouco de brincadeira, um pouco do lúdico, porque isso vai facilitar... Eu acho que é a concepção também que precisa mudar.