



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GLEICE MONSORES DO AMARAL

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO
ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL

Rio de Janeiro
Janeiro de 2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GLEICE MONSORES DO AMARAL

**CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO
ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández

Rio de Janeiro

Janeiro de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 7 dias do mês de fevereiro de 2020, no Auditório da Decania do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Monografia intitulada: "Concepções de Aprendizagem sob a Perspectiva da Gestão Escolar na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental", de autoria da graduanda Gleice Monsores do Amaral, DRE 113203684, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca foi constituída pela Prof.^a Dr.^a Irene Giambiagi, a TAE Dr.^a Jordanna Castelo Branco e a Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 10:15 h, a sessão foi aberta, convidando-se a candidata a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia aprovada com a nota 9,00 (nove). A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 12:00 h. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que, lida, aprovada e assinada por todos os membros da Banca e pela candidata.

Professor Orientador

Professor examinador

Professor examinador

Candidata

Dedico este trabalho ao meu Pai e fiel amigo, Deus. A quem devo minha vida, o meu grande amor, a ele, dou o primeiro e maior destaque, pois esteve comigo em dias ensolarados e dias de grandes temporais, aquele que acreditou em mim mesmo quando eu duvidava. E onde para mim era o fim, ele escrevia: mais uma oportunidade. Não conhecemos seus desígnios e seus pensamentos, pois são mais altos que os nossos, a ele devolvo o que me foi dado, pois assim como diz em Romanos 11:36, “pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém”.

E também dedico à minha pessoa, meu coração fora do peito, a minha mãe, Eliane Monsores, que incansavelmente esteve ao meu lado, apoiando-me e acompanhando meus erros e acertos sempre que possível, mulher que tenho como referencial de integridade, fidelidade, força, resiliência e amor. A sua carga de energia com orações e apoio, e o cuidado de Deus, me ajudaram a chegar até aqui, viva, confiante, feliz e sã.

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão eterna ao meu Senhor Jesus Cristo, o maior responsável por estar nessa academia e ter chegado até aqui, pois como diz em Salmos 139:16-17 *“Os teus olhos viram o meu corpo ainda informe; e no teu livro todas estas coisas foram escritas; as quais em continuação foram formadas, quando nem ainda uma delas havia. E quão preciosos me são, ó Deus, os teus pensamentos! Quão grandes são as somas deles!”*. E por todo cuidado, misericórdia e amor para comigo, pois quando me acidentei rolando de 26 degraus ao ir trabalhar, no meado de Agosto de 2018, o que seria para morte, como os Bombeiros do SAMU disseram, se transformou em um testemunho de vida, pois Ele tem cuidado de mim.

Agradeço a minha família por estar ao meu lado em todas as fases da minha vida e por me aturar em meus momentos de desajustes e mau humor, em especial a minha riqueza Eliane Monsores, minha mãe, e a minha irmã, Karen Monsores, ela que sempre se fez presente tendo ou não condições de fazer algo por mim. Vocês, família minha, fazem parte desse lindo fim de ciclo.

A Danyelle Fontes, Cristina Maria (tia Cris), Thais Babiski, Valdicleia Araújo, Rosiane Nascimento, Rozimere Nascimento, Keli Novaes, Elizabeth Lacerda (Psicóloga), Wagner Bento, Cristiane Babiski, Tamara Gomes, Laura França, Cristiane Souza, Mirlene Vianna, Tamara Gomes, Saulo Moraes, Carolina Bárbara, Thiago Medeiros, Raphaela Custódio, Jorge Leandro, Geovana Xavier, Marcelo Vinicius, Carla Dias, Gisele Ferreira, Marize Celestino, Thayná Brilhante e Sabrina Magalhães por me darem suporte em tempos difíceis, pois para os momentos de alegria e festas são muitos, mas em tempos de dor que vemos quem são os reais amigos. Mesmo não tendo o meu sangue, meu sobrenome, fizeram valer sua amizade e cumplicidade em ações, apoiando-me, ouvindo-me e me dando sua mão e o seu tempo. Não tenho palavras para expressar a minha gratidão e alegria. Assim como aqueles que estiveram comigo nas grandes e pequenas coisas, pessoas que fazem a minha vida ser mais leve.

A minha tia Raquel Amaral que sempre foi uma referência para mim, além de ter sido a primeira da família Amaral a se formar pela UERJ em Pedagogia e quem me deu muito incentivo a não desistir do que eu acreditava, e ao seu esposo Valmir Vale, que juntos me

apoiaram na fase que mais necessitei me manter na universidade, ao me concederem a oportunidade de estagiar durante oito meses no Instituto Musiva, ONG da qual são fundadores e gestores.

Agradeço aos professores da Academia que estiveram comigo nessa longa caminhada e compuseram minha trajetória neste lugar chamado Faculdade de Educação, não poderei citar nomes para não tirar o valor de nenhum, pois posso deixar alguém passar despercebido, tive a alegria de conviver com seres humanos lindos que mudaram meu olhar. Cada um me presenteou com um pedaço de si, uns contribuindo mais positivamente que outros, aprendi a não julgar alguém por uma ação, pois a vida se transforma e em sua transformação as práticas também. E reconhecendo toda a dedicação e investimento feito, não só em mim, mas na vida de diversos alunos, reservo a esses homens e mulheres este espaço.

E ao pensar em professores, quero agradecer a professora Andréia que levarei com muito carinho em minha memória, a professora Mirian da sala de leitura e a diretora Sônia Regina da Escola Municipal Miguel Gustavo, na Zona Norte, na qual estudei no Ensino Fundamental I, pessoas que me marcaram de maneira significativa e as guardo em minha trajetória como exemplos de profissionais e que me impeliram a seguir a carreira de professora de Escola Municipal. Também à gestão passada do Espaço de Educação Infantil em que atuo, assim como a gestão atual, tendo a segunda citada, tentado se fazer presente nessa construção da maneira que lhe foi possível, e mesmo em seu tão pouco tempo de gestão, se dispuseram a buscar maneiras de criar um ambiente acolhedor e, à sua medida, mais participativo e democrático. Aos colegas de trabalho, em especial ao grupo que trabalhei em 2019: Suianny, Dayse, Fátima e Maria Luiza, que me apoiaram tanto. Assim como à equipe diretiva da escola de estágio e também de minha pesquisa, por toda atenção e colaboração.

Ao Itamar, do Palácio, e à Luciana, do DCE, pois muitas foram as vezes que precisei tirar fotocópias, às vezes com o dinheiro a menos e eles sempre atenciosos, acessíveis e parceiros.

Ao Gustavo da Gerência de Educação Infantil, que se dispôs a me enviar materiais e pesquisar assuntos que pudessem agregar no meu trabalho monográfico. Sua presteza em me ajudar, tamanha educação e coração generoso, me encantam.

Em especial, minha gratidão à minha querida orientadora, Professora Doutora Silvana Julia Fernández, com quem me identifiquei e me encantei por sua humildade, tamanho

conhecimento e educação. Uma pessoa ética, profissional comprometida e disposta a ensinar, além de seu coração quente e acolhedor. Muito obrigada por toda a paciência, pois em meus complexos não consegui dar-lhe mais, porém não me segregou por minhas faltas, mas me mostrou o potencial que não parecia meu. Por me receber em sua pesquisa, por me receber com um tema tão amplo, mas que lapidou para se fizesse possível dar uma direção a ele. Minha gratidão!

Ao grupo de pesquisa que me recebeu com carinho e, por fim, aos integrantes da Secretaria Acadêmica, Coordenação Acadêmica, demais departamentos e ao ex-Reitor da Universidade Federal do Rio Janeiro, Prof. Roberto Leher.

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubens Alves

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	
1.1 Educação Infantil: Entre cuidar e Educar	15
1.2 Ensino Fundamental: O Lugar da Disciplina e da “Aprendizagem”	19
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA E ANALISE DE DADOS	
2.1 Metodologia	25
2.2 Os Espaços Educacionais e o Entorno Social e Urbano	28
2.3 Perspectivas de Escolarização e de Aprendizagem no Espaço de Desenvolvimento Infantil	30
2.4 Perspectivas de Escolarização e de Aprendizagem na Escola de Ensino Fundamental	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	60
ANEXOS	61
APÊNDICE	65

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou seja, da Pré-Escola II para o 1º ano do Ensino Fundamental das crianças do ensino público do Município do Rio de Janeiro. Durante a pesquisa, focalizamos na “transição” das crianças entre duas escolas localizadas em um bairro da Zona Norte. Assim, o objetivo desta monografia é pensar essa transição a partir da perspectiva da equipe gestora e dos profissionais de educação que lidam diretamente com essas crianças nas salas de aula das escolas pesquisadas. Cabe destacar que o processo de transição de cada segmento citado tem suas peculiaridades, já que as escolas, mesmo sendo do mesmo Sistema de Ensino, possuem propostas específicas em função de cada realidade educacional e pedagógica. Nessas propostas, a organização e o planejamento das escolas frente a esse processo é nosso objeto de pesquisa, para que a partir das contribuições obtidas através dos documentos e processos evidenciados para essas etapas, com olhar no planejamento e na gestão escolar, se faça possível traçar, a partir deles, um perfil que nos aproxime da identidade de cada escola e de seus processos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Transição, Gestão Escolar, Planejamento.

INTRODUÇÃO

Ao pensar num ponto de partida para minha monografia, meu coração se inclinou a questões originadas no exercício diário de trabalho com a Educação Infantil. Como iniciei minha caminhada aos 19 anos em uma Creche Municipal, como contratada em regime de trabalho de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tive contato com muitas questões a serem refletidas e que muito me inquietavam. Hoje atuo em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), também do Município do Rio de Janeiro, porém como servidora pública, no cargo de Agente de Educação Infantil (AEI), cargo de apoio, que tem por atribuição auxiliar o professor em exercício das atividades pedagógicas com as crianças da Educação Infantil, e não mais como recriadora. Em minha jornada de trabalho na Educação Infantil me deparei com questões que perpassam da profissão docente às políticas educacionais, mas algo que mexeu comigo e desejei me debruçar, e isso foi o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Comecei a trabalhar em uma Creche Municipal, ainda em um período em que se viam os espaços de educação de crianças menores como um lugar de assistência aos pais trabalhadores e às crianças em vulnerabilidade social, tendo como ideal proposto para o atendimento em Creches os cuidados com higiene, alimentação, proteção e guarda até o retorno dos adultos responsáveis por essas crianças.

As Creches eram mantidas pela assistência social até que a realidade desses espaços mudou, ainda na administração do então prefeito da época, César Maia. Porém essa não foi uma proposta realizada em sua gestão apenas por seu desejo de atender de maneira qualitativa a esse segmento, mas a um processo que vinha se desdobrando a partir da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96.

A LDB nº 9394/96, que ainda está em vigor, foi formulada com propostas que partem da gestão democrática do ensino público, da autonomia pedagógica e administrativa das instituições, até diversos pontos importantes que se desdobraram em outros avanços e ganhos para a educação, que refletem os embates vividos até sua sanção, deste modo tornando o processo educacional mais humano, inclusivo e próximo das necessidades da escola de hoje. Essas características permanecem apesar de que a sua primeira versão não foi aprovada em sua integralidade, versão advinda das propostas trazidas pelas consultas à sociedade, através

de consultas públicas e do Fórum Nacional em Defesa a Escola Pública (FUNDEP), defensor da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, mas primando o texto elaborado por Darcy Ribeiro e os demais relatores desta lei.

A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a exemplo do que ocorreu durante o processo Constituinte para a elaboração da nova Constituição Federal, não se deu sem embates e divergências entre, de um lado parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associações da sociedade civil, com representantes no parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspiradas nos ideais dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública. (BATISTA, 2002, p. 5).

Na sua formulação, as Creches, antes vistas como espaços apenas de cuidado e guarda, tornaram-se espaços educacionais mantidos pela Secretaria Municipal de Educação, com propostas educativas, num viés de reorganização, pois foi gestada baseada no princípio do direito universal à educação para todos. Portanto, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão do primeiro concurso para o segmento Creche: o concurso de Agente Auxiliar de Creche em 2007. Concurso com alguns erros de formulação, pois o nível e configuração pensada com relação à titulação exigida para sua participação não respeitava a LDB 9394/96, que institui como nível mínimo de escolaridade dos profissionais da educação, o nível médio normal, como afirma no seu Artigo 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)¹

Foi nessa conjuntura histórico-educacional que ingressei na Educação Infantil e, posteriormente, no segundo semestre de 2013, ao ingressar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), me vi imersa em muitas questões trazidas em aulas, trocas em rodas de conversas e semanas acadêmicas do curso de Pedagogia. Assuntos como Educação Inclusiva, acessibilidade à Universidade Pública, ingresso e permanência, a ação da Pedagogia além das salas de aula, entre outros temas que estão presentes dentro e fora das escolas públicas do país. Com esses assuntos, alguns dos que senti ausência de maior aprofundamento ao

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

longo da minha formação, fui mudando meu olhar e inclinando meu coração para outras direções. Assuntos esses, trazidos pela academia e com enfoques que poderiam ser tão ricos a serem discutidos em minha monografia, alguns passados de maneira superficial pelos docentes, outros mais aprofundados, mas que foram me levando a buscar outras possibilidades...

Comecei, então, a me debruçar sobre eles, porém, entendi que não podia fugir de uma das minhas preocupações iniciais, pois era algo que sempre me causou muito estranhamento. Assim, ao encontrar com as crianças que saíam da Escola de Educação Infantil Pública e iam para a Escola de Ensino Fundamental Pública, eu me perguntava: O que acontece nessa mudança de segmentos? Porque que algumas das crianças da Educação Infantil não conseguem se adaptar com facilidade ao 1º ano do Ensino Fundamental? Por que é tão ruim assim, por que tanto choro e desejo de sair da escola? Essas eram questões que pairavam em minha mente ao ouvir seus relatos.

Nos momentos de conversa com as crianças que iam nos visitar ou que eu encontrava nas ruas do bairro, era percebida em uma grande parte deles uma fala carregada de pesar e reiteradamente com um mesmo enfoque, “não gosto de estudar, estudar é muito chato”, “na escola é ruim”, ou “não quero ir para aquela escola”. Era difícil ver o descontentamento por terem de ir para outra escola, expressando da sua maneira que não era bom estudar, enquanto pensava no quanto eles eram produtivos, curiosos e interessados em aprender. Tudo isso me deixava muito mexida com suas falas. E por desejar saber o que acontecia para todo aquele gozo percebido por grande parte das crianças que saíam da Educação Infantil, ser trocado por um movimento de desânimo e descontentamento, eu me propus a debruçar sobre o tema, na busca por respostas ou por uma centelha de luz que pudesse me ajudar a compreender o porquê desse movimento. Onde de fato está o fio solto nesse processo de transição e de ensino-aprendizagem?

Ao conversar com alguns familiares e crianças sobre essa transição, percebi que esse era um processo a ser pensado mais cuidadosamente, pois olhando através da perspectiva desses sujeitos, os familiares e as crianças, o movimento visto no processo vivido nessa transição não raramente se mostra sendo conduzido como um movimento de ruptura e de não continuidade entre os segmentos.

Meu primeiro enfoque foi em pensar no processo a partir das experiências vividas pelas crianças e famílias para daí partir para a análise junto aos docentes e coordenadores.

Porém, em uma conversa com a minha orientadora, Profa. Dra. Silvina Julia Fernández, sobre o meu projeto de monografia, ela me ajudou a traçar um outro percurso, de olhar essa transição na perspectiva dos gestores e pensar no processo de maneira mais ampla, não apenas me atendo às relações desajustadas dessa transição, mas a um contexto político, social, organizacional e institucional desse processo. Assim, nesta outra perspectiva, os entraves dessa transição podem ser entendidos a partir das construções e questões gestadas no campo educacional e institucional da escola, pensando a partir das políticas educacionais que são administradas pela gestão e vividas no “chão” da escola.

Desta forma, tendo um caminho para direcionar minha pesquisa, foi possível a construção de um tema que abrangesse o assunto que desejava tratar, mas partindo do processo dessa transição na perspectiva da gestão escolar. Tal caminho me abriu um leque de possibilidades de análise, pois, o processo de transição vivido por essas crianças não será mais fechado apenas às experiências vividas pelas mesmas, como havia idealizado, mas às propostas curriculares e educacionais pensadas para ambos os segmentos e à organização de cada espaço institucional para atender essa demanda. Obviamente, essas propostas e organizações diferenciadas condiciona a atuação dos profissionais, dificultando ou facilitando possibilidades para seu grupo docente.

Assim, neste trabalho, não venho analisar as defasagens, os problemas ou as vantagens e realizações individuais do processo, mas os caminhos pensados pela gestão e as contribuições que podemos identificar desta relação entre gestão e o cotidiano escolar, as propostas educacionais e o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem faz sentido quando me lembro de ter ouvido da coordenadora pedagógica da escola de Ensino Fundamental na qual estagiei em gestão educacional, ao tratar da indisciplina de um aluno com a professora do referido aluno, em suas considerações sobre tal postura, que ali era lugar de “coisa séria, de aprender e não de brincar, porque não estava mais na creche”. Essa fala, junto com outras similares, cheias de um ideário que desconhecia na Educação Infantil, muito me surpreenderam, já que não sabia que este nível educacional era tão mal interpretado pelos profissionais de Ensino Fundamental. Tudo isso me impulsionou ainda mais para seguir esse caminho, sobretudo, pelo desejo de mostrar através deste trabalho, como singela contribuição, que o caminho que penso para a escola é retratado no trecho de Michel de Montaigne (2002, p.224), que diz: “não se trata apenas de ter uma ‘cabeça bem cheia’ de conhecimentos, mas de ter uma ‘cabeça bem-feita’, ou melhor, trata-se da formação da

personalidade humana”. Podemos perceber através da expressão usada por Montaigne que seu anseio é por uma educação que prime pela formação de identidade do sujeito, e que lhe possibilite criar caminhos para uma mente mais crítica.

Como fica em claro até aqui, o problema central deste trabalho focaliza em como se dá o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos gestores de cada unidade escolar. Em função dele, buscamos responder às seguintes questões:

- Como ocorre o processo de transição de alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na percepção das gestoras?
- Como a gestão do Ensino Fundamental entende os processos educacionais da Educação Infantil?
- Como a Gestão da Educação Infantil entende os processos educacionais do primeiro segmento do Ensino Fundamental?
- Como as escolas investigadas percebem a transição dessas crianças na perspectiva do Projeto Político Pedagógico (PPP)?
- Como são pensados pelos gestores os caminhos para garantir um processo transitório entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de maneira significativa, inclusiva e emancipadora para as crianças?

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal: analisar o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva da gestão de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) e de uma Escola Municipal (EM) da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, dado que a maior parte das crianças que saem deste EDI são recebidas por essa EM. Da mesma forma, definimos como objetivo específico: identificar os processos utilizados pelas diferentes gestoras, de ambos os níveis, para a realização da transição das crianças entre espaços educacionais.

Metodologicamente, foi utilizada uma abordagem qualitativa através de entrevistas semiestruturadas com as gestoras e os professores das turmas de Pré-escola II da Educação Infantil e a turma de 1º ano do Ensino Fundamental e observação realizada nas escolas de ambos os segmentos com a finalidade de extrair o máximo de informações dos gestores e dos professores para que se possa perceber como se dá esse processo e ver as relações existentes dentro desse universo escolar.

CAPÍTULO 1.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1. EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CUIDAR E EDUCAR

Antes de falar sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, retomo um conhecimento que não está dissociado dos avanços hoje vividos e que se relaciona aos sujeitos do passado, às relações e movimentos sociais vividos há décadas atrás, que culminaram com uma infância como a configurada hoje. Isto é importante porque a Educação Básica, que hoje é dever do Estado, não era vista assim. Nesse sentido, por exemplo, “Raramente as municipalidades assumiram a responsabilidade de recursos. Havia de fato descaso, omissão, pouca disposição para com esse serviço que dava muito trabalho” (MARCÍLIO, 2006, p. 54).

É preciso entender que, para chegarmos à estrutura social e escolar atual, fizeram-se necessário alguns processos para compor essa história, momentos de luta e discussões políticas em busca de proteção, cuidado e uma educação integral para as crianças pobres. Educação integral que se entende como uma educação que seja pensada com base no cuidar que não se dissocia do educar. No entanto, outrora, sua intenção não tinha a finalidade social de hoje, de maneira que as crianças pequenas de famílias pobres não eram colocadas em pauta no processo de ensino e aprendizagem, não com o viés de desenvolvimento dos saberes dessas crianças, nem tampouco da sua capacidade cognitiva, física e motora, que se desenvolvem através das interações, pois a criança tem a necessidade de desenvolver-se com as partilhas e as relações com o meio social, cultural e os seus pares.

A percepção que se tinha naquele momento histórico era um movimento de se pensar nos fatos vividos como um desajuste, um problema das famílias que não tinham como cuidar de seus filhos, pois devido à pobreza e às condições de precariedade vividas pelos escravos do século XVIII e XIX, essas crianças eram privadas de educação e cuidados básicos. Por causa de tal quadro instaurado, muitas dessas crianças eram abandonadas, algumas mães deixavam seus bebês nas rodas dos expostos ou rodas dos enjeitados – espaços criados para receber crianças abandonadas, uma prática europeia, das mulheres brancas que abandonaram seus filhos por pobreza ou honra, dado que

Em casos menos frequentes, porém não incomuns, as mães dos expostos poderiam ser também mulheres das camadas abastadas ou remediadas da cidade, vexadas pelo inconveniente de uma gravidez indesejada, ocorrida fora dos vínculos do casamento, e forçadas a abrir mão de seus filhos em nome do decoro, da adequação à rígida moralidade vigente e da preservação de seu status social. Nestes casos, os filhos entregues à caridade frequentemente vinham acompanhados de enxovais novos e completos, e muitas vezes traziam consigo bilhetes anônimos em que se informava que a família da criança faria contribuições regulares à Santa Casa de modo a arcar com as despesas de sua criação. (MARCÍLIO, 1998,138)

Essas casas mantenedoras de crianças advinda de famílias pobres ou de mães que não poderiam assumir sua gravidez e as escondiam para não se expor, algo que se espalhou pela Europa, foi trazido ao Brasil pelos europeus, e aqui, foi a saída encontrada para muitas mães negras ou mestiças, devido à grande pobreza que viviam. Porém, muitas dessas crianças não resistiam muito tempo e morriam por doenças e outras razões advindas da falta de cuidados adequados. Assim, nessa configuração de sociedade, a necessidade de ter políticas voltadas ao cuidado de crianças se fazia necessária, mesmo o estado não tomando para si esta responsabilidade.

Com o advento de muitos operários recém-chegados da Europa, imersos em tantas mudanças sociais e movimentos organizados destes lugares, iniciou-se um processo de conscientização e organização do proletariado que se mobilizava por buscar melhores condições trabalhistas junto às forças sindicais e movimentos sociais dos empregados frente à realidade vivida, já que a sociedade, não mais em um contexto cafeeiro, mas em contexto fabril, buscava por condições melhores de trabalho. Frente a essa configuração social, alguns empregadores optaram por enfrentar e pressionar os sindicatos, já outros, foram criando movimentos contrários e optaram por buscar meios de trazer esses empregados para seu lado, conquistando-os com a assistência reivindicada, assim criando um estado de “bem-estar” de concessão de favor, criando espaços para guarda das crianças, praças e até moradias, na intenção de tornar os empregados subservientes. Vale destacar que a visão ainda não era a de propiciar o desenvolvimento das crianças, mas um movimento da elite em atender seus interesses, por verem que nesse movimento os empregados – e sobretudo as mulheres trabalhadoras – produziam mais, passando assim a manter uma educação compensatória de forma a influenciar significativamente nas decisões políticas para a educação infantil. Assim,

[...] foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda...[...] visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no

entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 109).

Dáí decorre que ao falar de Educação Infantil para muitos, ainda hoje, haja um viés assistencialista. Contudo, mesmo que essa concepção seja pensada e reproduzida por alguns sujeitos ou grupos, não é esse o viés que desejamos pensar e viver na educação de crianças, porém precisamos pensar historicamente para entender, de fato, o que levou e leva as pessoas a terem tal ideia do processo de educação infantil. Pois ao pensar na infância pensando em crianças pequenas ocupando os espaços como cidadãos de direito e tendo progressivos avanços nas políticas educacionais e sociais que hoje os assistem, precisamos voltar um pouco na história e perceber como isso se dava em uma outra configuração de sociedade. As crianças pequenas, muitas delas de famílias muito pobres, não tinham muitas chances de sobrevivência, e até mesmo acesso à Educação Básica, quem dirá de qualidade, como foi partilhado anteriormente. E por uma visão carregada de preconceitos, sejam por serem crianças pobres, negras ou mestiças – penso que por serem crianças – não eram pensadas como pessoas, não eram valorizadas por não serem úteis como força de trabalho, não tinham lugar nem vez, isto porque

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMANN Jr., 2002, p.8)

Em contraposição, em 1875, inaugurava-se no Rio de Janeiro o primeiro Jardim de Infância, e em 1877, em São Paulo, mantidos pela iniciativa privada, já que não era visto como um dever do Estado. Alguns anos depois surgiram os primeiros Jardins de Infância públicos, mas eram destinados ao atendimento de crianças de camadas sociais mais afortunadas, com um programa pedagógico inspirado em Froebel. Cabe destacar que foi Rui Barbosa quem propôs mudanças nessa configuração, mobilizando debates que se inclinaram por pensar no atendimento aos menos afortunados. Rui Barbosa entendia o Jardim de Infância como a primeira etapa da educação, algo que gerava muitas discussões, pois os mesmos eram confundidos “com asilos franceses” ou como “início de escolarização precoce”, até “prejudiciais à unidade familiar por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente doméstico,

sendo admitido apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras”. (OLIVEIRA, 2002, p. 109).

No decorrer deste debate, até meados da década de 1970, “[...] as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional” (KUHLMANN Jr., 2002, p.8). Ainda segundo este autor, pensar essa relação de Jardim de Infância engendrado no processo de aprendizagens, e não apenas assistencial, teve muitos embates, muitas discussões até ser reconfigurado, como relata ao dizer que:

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da pedagogia da submissão, que ocorre em instituições que segregam a pobreza. Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança (CAMPOS, 1985, p. 48).

Passava-se, então, a se pensar na criança como uma pessoa, um sujeito dotado de direitos e não mais um favorecido por estar sob a guarda de sua mãe que tem a garantia de tais direitos e, por sua vez, favorece seu filho por estar assegurada a eles. Assim, tornou-se questionável a forma como se via a educação de crianças pequenas já que o foco não era apenas no cuidado, guarda e proteção para a mãe trabalhadora poder exercer seu serviço despreocupadamente, mas um lugar agora pensado para a criança.

[...] com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. Não é à toa que ainda hoje se encontrem pedagogos que torçam o nariz com a ideia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência. (KUHLMANN Jr, 2002, p.12-13)

Partindo dessa contribuição podemos pensar um pouco sobre como foi gestada a Educação Infantil, em como essa história ainda vem sendo construída e reconstruída até hoje. Pois o princípio da Educação Infantil de décadas passadas não era o desenvolvimento ou a aprendizagem infantil, mas primar por um espaço de guarda e mantenedora da criança. Algo que com muito esforço e progressivas trocas, discussões e políticas foi sendo mudado na

história educacional, e hoje, tanto nas políticas públicas quanto no debate pedagógico, se pensa na criança como um sujeito histórico que aprende com a cultura e o social, além de também produzir cultura e saberes, sendo pensada a Educação Infantil como um espaço de garantia de expressão, aprendizagem e desenvolvimento tanto das próprias crianças quanto dos seus direitos. As diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5/2009) em seu artigo 4º, reforça essa ideia pois o seu discurso vemos que o documento entende a criança como,

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.²

1.2. ENSINO FUNDAMENTAL: O LUGAR DA DISCIPLINA E DA “APRENDIZAGEM”

Na perspectiva de trazer um sucinto panorama das relações vividas na Educação Básica, mais precisamente nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que é composto por turmas do 1º ano ao 5º ano, e que no cenário histórico de um dado momento onde lugar de criança não era na escola, pois não era pensado como sujeito social e histórico, se faz necessário voltarmos nosso olhar para essa história que se desdobrou até aqui e compôs a educação básica conhecida hoje. Assim, quando voltamos nosso olhar para o passado temos a possibilidade de conhecer histórias e configurações que nos levam a repensar os desdobramentos de hoje, tanto a respeito de políticas vividas na escola como em nossas práticas, que acabam por repetir padrões viciosos de costumes e culturas vividas nas instituições de ensino e que ainda estão presentes em nossa conjuntura social.

Entretanto, a história é uma cadeia de fatores e fatos de um tempo histórico que se desdobram em escolhas, ações e práticas que mudam rotas, legitimam e marcam histórias pessoais e coletivas. Muito se avançou, porém muito ainda tem a ser feito em tempos difíceis onde a escola e seus avanços têm sido bombardeados por esferas políticas que estão mais

² Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Resolução Nº5, de 17 de Dezembro de 2009, p.97- Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, seção1, p.18. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

preocupados com lucro, produtividade, mercado financeiro e educação para o trabalho; se faz urgente pensar na escola e em maneiras de construir novos caminhos para que o que foi conquistado não se perca e o que precisa mudar aconteça de maneira a valorizar a educação e os sujeitos que a constituem e nela são constituídos.

Partindo desse contexto de educação, vista como meritocrática, excludente e acrítica, se faz notório o viés social no qual a escola foi configurada, pois as crianças não tinham lugar de ensino em estabelecimentos escolares, quando isso acontecia era em casas ou lugares sem estrutura para tal fim, até que através de uma medida de Dom Pedro I surgiu, em 1827, a primeira escola das primeiras letras, Como expresso na Carta de Lei do império:

Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte: Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

[...] Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

[...] Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...] Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.³

Ao analisar as Leis do Império do Brasil, de pronto vemos que não se tinha muitos objetivos com a educação, pois o documento pensava a educação como primária e ela, em

³ Publicação:

Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original) Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

seus 17 artigos, atendia o fim que era esperado para a momento que foi criada. Porém, com o tempo e as mudanças ocorridas não só no Brasil, mas nos países que o cercam, a escola foi sendo repensada e a cada movimento de olhar para as ações dentro da escola, novas medidas e investimentos foram sendo realizados. E por conhecer um pouco da realidade vivida no ambiente escolar e a partir daí construir novos conhecimentos ao repensar certas falas de profissionais da educação, assim como de formações que participei, tive contato com relatos de pessoas de espaços escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I nas quais percebi a desvalorização da profissão de professor, algo que não vou me ater neste trabalho, porém, é um fato construído historicamente no Brasil e que também precisa ser pensado e debatido.

O professor é aquele que tem o grande compromisso de preparar todos os sujeitos para os seus ofícios, pois nenhuma profissão se constitui com êxito sem um ensinante - um professor - ditos leigos, mas hoje com formação, pois os códigos de leitura e escrita, as operações e demais habilidades, já eram pensadas pela legislação imperial de 1827 como algo para a produção, para o serviço.

Ao pensar no contexto daquela época veremos que nem todos tiveram acesso sequer a essas operações e habilidades básicas do conhecimento, pois na realidade daquelas pessoas que ainda viviam sob o jugo de escravidão e das precariedades sociais em um sistema monárquico elitista, se faz entendível o fato de muitos não terem o acesso à educação. Porém, nem a República conseguiu reverter essa tendência excludente na educação brasileira, pois as leis que foram criadas posteriormente caminharam com o mesmo ideal da primeira, idealizada por Dom Pedro I, ou seja, oferecer rudimentos básicos ao geral da população e uma educação de qualidade apenas a um grupo que consegue chegar ao níveis superiores do sistema educacional.

Nesse sentido se considerarmos os docentes da educação básica e que todos atuam em uma mesma base educacional, no entanto, percebemos os desníveis acentuados e as divisões entre eles, pois "confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que, quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia" (CAMPOS, 1999, p.127).

Deste modo podemos ampliar o conhecimento a esse respeito a partir dos documentos que regulam e norteiam a Educação Básica, mais precisamente, a educação de crianças pequenas, de 6 anos de idade, que antes estavam em um espaço infantil, onde suas habilidades

eram desenvolvidas e ampliadas através de diversos estímulos, instrumentos, materiais com o objetivo de que se desenvolva de maneira integral.

Para alguns, a educação infantil é um preparo para o segmento seguinte, porém, o foco não é apenas esse, e sim criar um ambiente rico e estimulante pedagogicamente para que seja possível que esses indivíduos produzam cultura e possam constituir-se socialmente, psicologicamente, cognitivamente e também de forma motora e política. Pois, através de um trabalho organizado, planejado e estruturado a escola e os agentes que a compõem permitem que as crianças possam, na nova etapa da educação, apreender e ampliar saberes e habilidades.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), traz em seu texto contribuições importantes sobre a organização do Ensino Fundamental, ela descreve que nos primeiros anos de Ensino Fundamental, em especial os dois primeiros, a ação pedagógica precisa ter como foco a alfabetização, que tem por finalidade garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e em práticas diversas de letramento. A BNCC não traz direcionamentos de como devem ser as abordagens, mas, em seu texto, as ações com enfoque na fala e escrita tem maior destaque, assim como o sistema alfabético de escrita e em suas especificidades têm ganhado significativa atenção nos anos iniciais, já que é neste período que se espera que os alunos sejam alfabetizados, tendo prazo limite até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Ao entrarem no Ensino Fundamental, espera-se que as crianças da Educação Infantil, que agora passam a ser alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, vivam a progressão do conhecimento já adquirido no processo educativo, que ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e a ampliação da linguagem, além da experiência estética e intercultural das crianças, considerando interesses e expectativas que partem desses sujeitos quanto ao que ainda precisam aprender.

No entanto, essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vai de encontro à concepção construtivista de aprendizagem, na qual o aluno deve aprender a aprender, com experimentação, tentativas e erros que sirvam para que o aluno possa evoluir de forma constante. O ensino não é uma linha reta, mas algo progressivo, de forma que o professor facilite e organize os processos representativos do aluno, e assim se sinta estimulado e seguro a explorar alternativas que favoreça sua aprendizagem ou a ampliação dos conhecimentos já aprendidos. Para isso se consolidar se faz necessário que o aluno seja

ativo na construção do seu conhecimento, transformando-o e assimilando-o, e esse desenvolvimento depende da capacidade do aluno, através de interações constantes que o ajude a criar e/ou ampliar suas habilidades. Porém, a história da escola brasileira, foi gestada sob uma considerável postura de poder e autoridade, onde o ensino era conduzido de forma autoritária, impositiva e acrítica, de maneira que os alunos não tinham participação no processo, conforme o ideário de escola para aquele tempo. Sendo assim, baseando-se nesse pensamento limitante da escola da ditadura e de tempos anteriores a esse período, os alunos eram vistos como “tábuas rasas” que, "lapidados" por seus mestres, teriam a possibilidade de aprender através da imitação e do reforço dado. Nessa perspectiva, o conhecimento, o saber e a razão estavam em um só sujeito, o professor, e em um lugar, a escola. Assim, a centralidade nos conteúdos e no professor eram marcas para aquele tempo, apesar de ser percebido uma postura bem próxima disso ainda neste século. É perceptível ainda hoje, no Ensino Fundamental brasileiro essa centralidade, assim como, professores que vislumbram tempos onde a escola era regida por regras ‘militarizadas’, que domavam o pensamento e silenciavam sujeitos, apenas por um status de ordem e civilidade.

E nesse sentido, ao refletir sobre essas relações de força e poder, é possível entender um pouco das práticas vividas dentro das salas de aula do Ensino Fundamental, onde o controle do corpo, do biológico por um estado de ordem se torna uma regra dentro desses espaços, como percebido em grande parte das turmas de 1º ano, que tem por finalidade o ensino de crianças de seis anos de idade que são inseridas no Ensino Fundamental I. Tais quais, agora inseridas neste nível, pois a inclusão destas a este segmento atende o objetivo previsto nos documentos oficiais que defendem a ideia do acesso das crianças de 6 anos ao ensino obrigatório, assim tendo um maior número de anos em convívio educacional e maiores oportunidade de aprendizagens, como descreve a legislação (BRASIL, 2007, p. 7), e que em contrapartida também sofrem os efeitos dessa nova configuração, por ainda vermos um passo em busca de mudanças, mas uma estrutura fragmentada e com lacunas que precisam ser discutidas para o processo ser mais significativo para a vida dessas crianças.

Em suma, nesta nova configuração de escola, com a inclusão das crianças de seis anos, e não mais sete, busca-se favorecer que a criança entre na fase da escrita alfabética, na qual tem conhecimento do valor sonoro das letras, só que ainda erra bastante, e com o hábito da leitura e da escrita esses erros vão sendo corrigidos. No entanto, como Emília Ferreiro aconselha, para o momento inicial de apropriação dessa escrita, é conveniente que ele não

seja conduzido com o reforço a correção, onde o professor fique corrigindo o que fora construído pela criança nessa primeira fase, pois está construindo a estrutura para tal processo, mas, sim, mediante a estrutura adquirida, o erro possa ser trabalhado.

Essas contribuições não tem o objetivo de mostrar a forma correta de seguir, a linha ideal para se construir um processo, contudo, nos permite pensar linhas de pesquisa e entender como as teorias contribuem na forma de ensinar e os caminhos a serem seguidos, pois a teoria está à disposição de todos e para atender às suas demandas, dado que a teoria segue uma linha, tem um olhar para uma direção e cabe a nós como educadores e mediadores dessa relação escolar com respeito à educação de crianças, agora em idade mais precoce que outrora, formularmos caminhos para uma prática que valorize potenciais.

Entretanto, como aproximar docentes, propostas educacionais com políticas que os afastam e de certa forma os desvalorizam? Com esse questionamento caminharemos nesse movimento de pensar a transição e os processos nela vividos, ao pensar nas propostas para essa transição acontecer assim como a capacitação desse profissional, a valorização e instrumentalização seja ela intelectual ou material, que permita que esse professor conduza sua ação docente de maneira qualitativa e eficiente.

CAPÍTULO 2.

METODOLOGIA E ANÁLISES DE DADOS.

2.1. METODOLOGIA.

O presente trabalho tem uma abordagem de pesquisa qualitativa, de maneira que a investigação qualitativa recolhe os discursos completos dos sujeitos para proceder, então, a sua interpretação, analisando as relações de significado que se produzem em determinada cultura ou ideologia.

Ao mesmo tempo, a pesquisa qualitativa envolve determinadas características principais, como vemos a seguir a partir da citação de Merriam. Assim,

Para Merriam (2002), quatro características-chave devem estar presentes nos estudos qualitativos básicos. Neles o pesquisador está interessado em compreender quais os significados que os participantes atribuem ao fenômeno ou situação que está sendo estudada. Busca-se compreender os significados que as pessoas constroem sobre seu mundo e as experiências nele vividas, tendo o pesquisador como principal instrumento de coleta e análise de dados. Para coletar os dados são feitas entrevistas, realizadas observações ou analisados documentos. O processo de condução da pesquisa é essencialmente indutivo, isto é, o pesquisador coleta e organiza os dados com o objetivo de construir conceitos, pressuposições ou teorias, ao invés de, dedutivamente, derivar hipóteses a serem testadas. A análise indutiva dos dados leva a identificação de padrões recorrentes, temas comuns e categorias. O resultado da pesquisa é expresso por meio de um relato descritivo – detalhado e rico – a respeito do que o pesquisador aprendeu sobre o fenômeno. Tais resultados são apresentados e discutidos usando-se as referências da literatura especializada a partir das quais o estudo se estruturou. (MERRIAM, 2002 apud GODOY, 2005, p.81-82),

A investigação quantitativa tende a generalizar os resultados para determinada população através de técnicas estatísticas de amostragem, já a investigação qualitativa, por outro lado, não faz uso da representação estatística. Em função dessa escolha, realizei entrevistas semiestruturadas a uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental I que estava com uma das turmas que saíram do EDI em dezembro de 2018 e ingressaram na EM no primeiro semestre de 2019. Fui direcionada a ela pela coordenadora, pois em sua justificativa, ela estaria mais disponível para me ajudar, assim como a coordenadora pedagógica e a diretora. Porém, foi a coordenadora quem me respondeu a maioria das perguntas, pois a diretora tinha muitas demandas para realizar e, segundo a própria coordenadora, ela poderia me ajudar tão bem quanto a diretora, dado que conhecia todos os processos da escola.

Contei também com a contribuição de algumas professoras do 1º ano e outras três professoras do 3º e 4º ano, porém de maneira sucinta e bem rasa. Por outro lado, contei com a participação de três professores, duas agentes do EDI que acompanharam as turmas de Pré-escola II no ano de 2018, além das diretoras do EDI. Resumindo, eu entrevistei a Diretora, três Professores e duas Agentes da Educação Infantil. Já no Ensino Fundamental, entrevistei uma Diretora, uma Coordenadora Pedagógica, quatro professoras e uma porteira. As perguntas que se deram nesse processo de pesquisa, que se iniciou no final de outubro de 2018 no EDI, e teve continuação no final de Março de 2019, após o retorno das aulas do EDI e da EM. Ainda em 2018 houve algumas visitas à EM, nos momentos propostos para a integração das duas escolas, no que diz respeito às turmas de primeiro ano do ano de 2018 e as turmas de Pré-escola que iriam passar para a unidade escolar no ano de 2019.

QUADRO 1: Comparativo Entre as Escolas Pesquisadas

ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL
<ul style="list-style-type: none">■ Inaugurado no segundo semestre de 2011 (PPP / Dados da Prefeitura do Município do RJ);■ Corpo funcional (Diretoras, PEI, AEI, serventes, merendeiras, porteira – adaptada);■ Horário: 7h30min às 16h;	<ul style="list-style-type: none">■ Inaugurado no primeiro semestre de 1962 (Dados da Prefeitura do RJ) – Idealizada de forma provisória;■ Corpo funcional (Diretoras, CP, secretária, agente educador, PEF, merendeiras, porteira - adaptada, garis)■ Horário: 7h30min às 11h45min e 12h45min às 16h30min;

- Porteira Adaptada - Merendeiras que estão em função adaptadas em função de questões de saúde, assim atuando no serviço de porteira das Unidades de Ensino

As perguntas realizadas nas entrevistas buscavam saber a respeito de questões que estão expressas neste trabalho monográfico e que destaco em alguns dos questionamentos feitos aos Educadores e Professores, assim como à Coordenadora Pedagógica e Diretores dos espaços educacionais, como: O que você entende por transição ou transições na Educação

Básica?; Olhando como é configurado o processo de transição da Rede Municipal de Educação, especificamente da Educação Básica, na sua experiência como professor(a) da Rede, você acha que há uma boa organização e clareza do que se pretende nesse processo de transição? Por quê?; A escola possui propostas pedagógicas para esse processo de mudança entre Unidades Educacionais, quais são? Cite algumas e desde quando isso ocorre; Como você percebe essa transição, é um processo de continuidade entre segmentos de ensino?, Existe alguma formação, encontro ou estudo que os ajude a pensar nesse processo?; Quais leituras já fez, ou tenha tomado conhecimento através de alguma formação que trate do processo de transição?, Você lembra de algum autor que tenha lido ou tenha sido estudado em formações que tenha lhe tocado e ajudado a respeito de sua prática no seu fazer pedagógico?; As escolas já tiveram algum momento de reflexão juntas em algum encontro de formação de 2018 ou anterior a ele? Você se recorda de quantos encontros?; Você tem conhecimento de algum documento da escola que planeje essa transição? Em qual documento você teve esse contato?; Você já teve acesso ao PPP da escola, em que momento?; Como é elaborado o PPP da escola em que atua?

2.2 OS ESPAÇOS EDUCACIONAIS E O ENTORNO SOCIAL E URBANO

O EDI e a EM estão situados num bairro de classe média baixa, no mesmo quarteirão e em ruas paralelas, tendo uma distância aproximada de 190 a 200 metros uma da outra, dividindo o mesmo terreno, sendo separadas apenas por um muro. Numa troca sobre os espaços de educação, no primeiro encontro de formação ministrado pela Secretaria Municipal de Educação em que o assunto fora a transição, neste ano, a Coordenadora Pedagógica sugeriu:

seria ideal que quebrassem o muro e assim fizessem uma só escola, não precisando mais de separação para que os alunos e os profissionais se conhecessem melhor, ou até abrir uma portão no muro, já que no EDI há muitas crianças pequenas e poderiam se perder do outro lado, assim abriríamos sempre que fosse necessário [...].

Sua colocação, partiu de um questionamento que surgiu no decorrer do encontro, já que as escolas foram construídas bem próximas, em terrenos colados, e mesmo sendo tão próximas esse contato nunca se deu antes.

As instituições de ensino estão em um espaço urbano com justaposição de casas e edifícios, atividades e práticas econômicas, sociais e culturais diversas. Em seu entorno podemos observar construções de casas e prédios residenciais, comerciais e públicos, ruas e vias sinalizadas e asfaltadas. Os imóveis são bem conservados, de boa aparência, com poucas pichações, sendo observado que não há depredações, destruição ou vandalismo mesmo estando situado em uma região com um entorno de algumas comunidades e áreas ditas “de risco”, as escolas se situam em uma região que é vista como uma área valorizada por ser uma das regiões que possuem um mercado imobiliário com valores expressivamente elevados na Zona Norte e por ter muitas construções destinadas a serviços, como gastronomia, de lazer e outros. Isso gera um entorno com vasto campo de atratividade, pois conta com clubes desportivos, polos e centros culturais, centros de assistência social como CRAs, Centro Municipal de Referência à Pessoa com Deficiência, Zonas Administrativas da Prefeitura, SESI, Leão XIII, INSS, bancos, clínicas e consultórios, hospitais, delegacias, CEDAE, COMLURB, LIGHT, supermercados, padarias, assim como pontos e linhas de ônibus para diversos pontos do município do Rio de Janeiro, Grande Rio e Leste Fluminense. Também conta com *food trucks*, bares, restaurantes, shoppings, praças e casas de eventos infantis em zona territorial, assim como em seu entorno. Além disso, as ruas da circunvizinhança são

asfaltadas, sinalizadas e com quebra-molas. Já as escolas, demais organizações e imóveis residenciais da localidade e redondezas possuem, em grande maioria, água encanada e serviço de esgoto, administrados pela CEDAE, além de luz elétrica, serviço de internet e telefonia, pois são serviços ativos na região e que são fornecidos às escolas e creches. A atuação da COMLURB é ativa na área, tanto para coletas de lixo com no cuidado diário das ruas, tendo garis responsáveis por limpá-las e podar as árvores, matos e gramas das praças e áreas públicas.

O bairro possui duas Escolas Municipais, com base nos dados de 2019, com 92 matrículas na Educação Infantil em 2018. Já o número de matrículas no Ensino Fundamental realizadas em 2018, do 1º ano ao 5º ano foi de 741. A respeito de analfabetismo, o número em 2010, para a população de 15 ou mais: para pessoas não alfabetizadas é de 1.375 e pessoas alfabetizadas é de 27.388, tendo a taxa de analfabetismo de 0,048.

Com relação à economia, estabelecimentos abertos em 2017 último ano de aferimento, foi de um total de 987, contando com a área varejista, de atacado e de serviços, além de postos de trabalho com um número 6.747 postos de trabalho, entre eles indústria de transformação, construção civil, comércio e serviços.

Os habitantes nascidos vivos do sexo masculino foram de 185 nascimentos, já o sexo feminino foi de 172 nascimentos, 3, de mães de 10 a 14 anos, 26 nascimentos, de mães com idade de 15 a 20 anos, 153 nascimentos, de mães de 20 a 29 anos, 148, de mães de 30 a 39 anos e 17 nascimentos de mães de 40 a 59 anos. Tendo um número de óbitos de 243.

Quadro 2: Desenvolvimento do Bairro com Base nos Dados do IBGE

Nº	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R\$ de 2000)	Índice de Longevidade IDH-L	Índice de Educação IDH-E	Índice de Renda IDH-R	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal IDH
X	Bairro	77,64	98,79	103,71(a)	669,34	0,877	0,992	0,859	0,909

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)- e DATA Rio⁴

⁴Acessado pelo site:

<http://pcrj.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=9843cc37b0544b55bd5625e96411b0ee>

Ao conhecer um pouco da configuração da localidade em que as escolas estão situadas, podemos partir para o cerne da pesquisa, a transição da Pré-escola II para o 1º ano do Ensino Fundamental I.

2.3. PERSPECTIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo dados obtidos no site da prefeitura do Município do Rio de Janeiro⁵ e do PPP, o EDI teve sua inauguração no segundo semestre de 2011. O atendimento inicial era para crianças com idade a partir de seis meses a quatro anos e onze meses como informado no primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) do EDI. Iniciou com um número reduzido de atendimento já que havia poucos profissionais na unidade, pois só contava com a equipe de Agentes Auxiliares de Creche, antiga nomenclatura do cargo. Após aquele momento, foram chegando os professores da unidade.

A equipe gestora do EDI era composta por uma Diretora e uma Diretora Adjunta, porém a Diretora Adjunta, no ano seguinte, entrou de licença por tempo indeterminado, fazendo-se necessária a sua substituição, de modo que a direção precisou ser reconfigurada e a gestora titular indicou uma pessoa de sua confiança para assumir esse cargo temporariamente. No mesmo ano houve eleições na escola, o que selou a permanência da chapa da direção, que se manteve por sete anos em exercício na função.

A poucos meses de sua inauguração, o EDI tinha um número de cinquenta e nove profissionais de educação, seis cozinheiras, cinco serventes de limpeza. A escola foi projetada para comportar, baseado na média de salas e crianças que compõem as turmas, um quantitativo de duzentos e cinquenta alunos aproximadamente. Porém, o número de profissionais a serviço da escola foi sendo reduzido ao longo dos anos, o berçário que possuía seis profissionais, hoje possui cinco. Os serventes que atendiam o espaço eram de cinco profissionais, mas que foram reduzidos para três, assim também, de cinco cozinheiras e uma

IDH-<http://www.data.rio/datasets/%C3%ADndice-de-desenvolvimento-humano-idh-municipal-por-ordem-de-idh-segundo-os-bairros-ou-grupo-de-bairros-no-munic%C3%ADpio-do-rio-de-janeiro-em-1991-2000->

⁵Site de consulta: <<http://prefeitura.rio/web/guest/exibeconteudo?id=2208837>>

lactarista, passou-se para três que assumem a mesma função na cozinha, sem distinção, todas responsáveis por tudo, até mesmo da limpeza do refeitório, cozinha e lactário.

Uma parte das crianças chegam à unidade escolar por meio de transportes ditos pelos responsáveis como "condução escolar", mas que não são registrados para tal atividade, são pessoas que dispõem de seus veículos, tempo e organização diária para atender aos responsáveis que trabalham e não podem estar na escola a partir das 7h30min para deixá-los, ou a partir das 15h30min para buscá-los. Mesmo sendo um número bem expressivo de crianças entregues por transportes, é bem maior o número de crianças que são levadas por um responsável. A escola se organiza de maneira a ter o registro de todos os colaboradores de transporte, pois devido a essa realidade vivida pela comunidade escolar, a unidade tomou como medida o preenchimento de um termo de responsabilidade, tanto dos responsáveis quanto dos condutores além de exigir a fotocópia do documento do responsável pelo transporte. A escola também disponibiliza duas carteirinhas por matrícula, feitas com a verba da escola, que de início era a adquirida com as festas, eventos e bazares organizados pelos profissionais da instituição e colaboração dos responsáveis, pois todos se mobilizam na realização dos mesmos e manutenções necessárias. Sendo assim, a entrega das carteirinhas não possuía custo algum para os responsáveis e se tornou uma prática adotada anualmente, tendo registro no Projeto Pedagógico Anual (PPA) da escola, como uma medida organizacional e de planejamento escolar, pois desse modo, em caso de imprevistos ao irem buscar a criança, o portador da carteirinha, tendo idade mínima para responder legalmente pela criança, terá a possibilidade de levá-la. Cabe destacar que, segundo consta no PPP da instituição, além de ter um grupo expressivo de famílias com responsáveis que trabalham, existiria também um percentual de famílias que se encontram em situações de fragilidade, incluindo nesse percentual um número de mães adolescentes e bem jovens, algumas delas em sua segunda gestação.

A escola tem em sua construção uma planta dividida em área externa e interna, sendo a primeira uma área de excelente extensão, contemplando ao fundo uma grama baixa de cor verde "vivo", onde foi construído um cercadinho para plantio de hortaliças e outras plantas, além de um espaço cimentado, com casinha de blocos de concreto, e também placas de concreto em pé que formam um pequeno labirinto, um espaço com pequenos tocos de concreto fixos no chão, usados como banquinhos, e que permitem a organização nos momentos de história e conversas coletivas, pois estão configurados em círculo, lado a lado,

com o centro do círculo tendo um chão de pastilhas antiderrapante, de diversas cores, que foram organizadas lado a lado, formando vários triângulos, dando um efeito de pizza dividida. Há também quatro chuveiros sustentados por blocos cilíndricos de cimento, que por falta de verba para manutenção e reforma da área estão desativados, além de um gramado rasteiro que pega da parte frontal até a lateral do prédio escolar que possui árvores, dentre elas uma árvore frutífera. A área lateral está sendo utilizada por uma turma de Pré-escola I que está realizando um projeto de jardinagem, tendo parceria e envolvimento significativo dos responsáveis dos alunos, que além de doarem mudas, tiram um tempo pela manhã, quando possível, para ajudar a cuidar do espaço, havendo de tempos e tempos a visita de diferentes pais e responsáveis. Partindo desse projeto, a escola se organizou a fazer diversas propostas com o objetivo de conscientização e preservação do meio ambiente, como visitas a espaços que trabalham de forma sustentável, além de ir ao Sacolão, ao Supermercado e estabelecimentos afins do próprio bairro.

Desta forma, é possível perceber o quanto a escola está aberta aos pais e eles se reconhecem nas propostas criadas dentro desse espaço. Muitos se oferecem a ajudar, sem nem mesmo ter sido solicitado, mas por verem que podem contribuir de alguma maneira com o que está sendo realizado. Porém, há também aqueles pais e responsáveis que não aparecem na escola nem nas reuniões, raramente vão à escola, isso decorrente de algum assunto ou medida escolar que se faça urgente o seu comparecimento.

Como expresso no PPP do EDI, “os responsáveis têm livre acesso à direção em qualquer momento da rotina escolar para o esclarecimento de dúvidas, sugestões, reclamações e elogios”. Ao perguntar a Diretora do EDI sobre essa participação, e se a entrada dos pais não atrapalha nas atividades, ela respondeu que:

Só atrapalharia se a escola tivesse algo a esconder, mas é uma maneira dos pais verem o trabalho que fazemos e a seriedade dele. Há algumas exceções, mas cuidamos para que as coisas sejam norteadas e resolvida de forma responsável e respeitosa. Quando iniciamos aqui, tínhamos muitas faltas, e foram eles, os pais que nos ajudaram muito e depois alguns amigos de escolas e pessoas aleatórias que nos ajudaram a levar esse trabalho, e somos o que somos, e temos um bom conceito por isso, pelo grupo de profissionais que trabalham aqui e pelos pais que se envolvem, pois eles conhecem a nossa realidade.

Este livre acesso foi um dos questionamentos feitos pela gestão da EM que trataremos mais adiante, nas páginas 41, 42 e 43.

Mediante as contribuições dos profissionais entrevistados do EDI, a instituição tem um Projeto Político Pedagógico, tal qual eu tive acesso, mas que já está em sua quarta reorganização. Esse documento é de conhecimento de um grande número de funcionários, possivelmente de quase todos, por todos terem participado dando alguma contribuição em sua elaboração inicial. Porém, com o decorrer do processo constituinte de organização do espaço infantil, isso foi mudando até o ponto de sua elaboração ser feita pela equipe gestora e apenas algumas demandas em relação ao tema escolhido para tal projeto passaram a ser consultadas através de reuniões. Entretanto, não se viram momentos coletivos onde essa construção fosse apresentada, permitindo a todos o conhecimento de tal documento, observação que se contrapõem à fala da equipe diretiva de que o PPP era acessível a todos. Por estar guardado em um arquivo na secretaria, os sujeitos que estavam envolvidos no processo, como professores, agentes e funcionários de apoio, assim como os responsáveis dos alunos não tomavam conhecimento de seu fechamento.

Foi percebido, no entanto, um grande desinteresse dos Professores de Educação Infantil (PEI) e Agentes de Educação Infantil (AEI) em buscar tal documento, alegando que ele não estava tão disponível a todos como dito pela gestão, que sempre diziam que “o documento está lá na direção para acesso de todos”, e que não estava tão à mão, mas bem guardado dentro de pastas nos armários, algo que poderia ser de conhecimento de todos nos momentos de reunião, como relata a servidora de Agente de Educação Infantil 1, nas perguntas feitas sobre o PPP na entrevista:

E: Você já teve acesso ao PPP da escola, em que momento?

AEI1: Sim. Já tive acesso ao PPP da escola. No momento de sua elaboração e também ficava disponível para quem quisesse ver.

E: Após a primeira elaboração você tornou a ter acesso ao documento? *Você sabe* que ele já estava na 4ª (quarta) configuração, ou melhor, quarta alteração?

AEI1: Desconheço tal fato, achei que ainda era o mesmo.

E: Está indo para a 5ª (quinta) alteração, pois como a gestão mudou e o projeto da escola, assim como parte da comunidade escolar, a direção se viu responsável por iniciar tal alteração, e o documento está em processo de revisão para que seja reformulado.

AEI1: (expressão de espanto). É, eu não sabia, nunca mais vi o documento, mas também não mostraram mais e não pedi para ver. Mas, eu sei que o PPP é elaborado juntamente com os professores e profissionais da escola em momentos que estão todos juntos, seja por conta de um Centro de Estudos. Estou levando em consideração o primeiro PPP quando inauguramos o EDI, a respeito dos outros, desconheço.

Assim como a AEI1, pois estava baseando-se na primeira elaboração do PPP, em 2012, também o Professor de Educação Infantil 1 respondeu: “Não participei da elaboração do PPP, não sei responder. Não tive contato com PPP”.

Já a Professora de Educação Infantil, contribui ao dizer que:

PEI2 - Já tive acesso na elaboração de algum, sim, mas depois, na correria, não consigo lê-lo... O primeiro PPP, eu não recordo, pois acho, que foi feito em um período que não estava ainda na unidade, agora o PPA [Planejamento Anual] é feito com a participação de toda a comunidade escolar e esse eu já vi.

A Agente de Educação Infantil 2 ao responder sobre o documento, reforça a contribuição dada pela Agente de Educação Infantil 1:

AEI2 - No início quando foi elaborado o PPP, começou com um grande número de educadores e os gestores, mas depois não é falado nada a respeito, e ninguém procura saber como ficou. Alguns docentes ajudaram a finalizar juntamente com a direção, mas o restante da comunidade escolar não faz parte dele.

A relação de acesso ao documento é bem definida nas falas dos profissionais da escola e, partindo dessas relações, se percebe uma distância entre a proposta e a prática. Em meu contato com os PPPs desse EDI, pude perceber um discurso muito bem estruturado baseado em autores da educação, assim como uma história e descrições organizadas, claras e objetivas sobre cada grupamento, as configurações pensadas para a unidade escolar e os objetivos pedagógico que a escola busca atender mediante o seu currículo. Ainda que a construção do documento não seja de acesso de todos, como se fez no início de sua elaboração, o PPP deveria ser considerado o ponto inicial para definir onde está e onde se quer chegar educacionalmente, pois ao falar de PPP se fala de currículo, da identidade da escola e do trabalho coletivo. Porém, considerando que o planejamento define os caminhos a percorrer para se alcançar o que se espera, essa elaboração precisa de participação, assim como de “[...] profunda honestidade e a aceitação do ponto de vista dos outros, em função de que os diversos sujeitos participantes possam se expressar, sem constrangimentos, em prol de um projeto comum” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 10). Sendo assim, podemos considerar que o planejamento é um campo de grande disparidade já que as visões a respeito de práticas e construções educacionais são bem divergentes.

Nesse sentido, em uma das reuniões onde a diretora queria fechar o PPA do EDI, ela iniciou uma fala a respeito da realização da comemoração do dia das mães, algo que não caberia à escola organizar, dado o princípio de que não se trabalha com base em datas

comemorativas, além de não primar apenas por um contexto familiar e, sim, pensar em uma nova data para se trabalhar o dia da família. Esse assunto causou muito desajuste e desconforto entre os educadores, pois uma pequena parte do grupo concordou e outra parte reivindicava manter a celebração. Ao conseguir acalmar os ânimos do grupo, a direção pulou a pauta alegando fechar esse assunto em outro momento e o assunto ficou para outra oportunidade, já que não havia um consenso geral sobre o mesmo. Por fim, foi colocado um novo dia para a atividade, porém com o nome de “dia da família” e sem a possibilidade de citar na atividade o nome mãe, pois não era um evento para as mães. Assim, a ação que seria em coletividade, nesse caso, foi fechada pela equipe gestora e executada pelos profissionais.

Ainda sobre o PPP, cabe frisar que não localizamos nele qualquer referência para que a transição para o Ensino Fundamental aconteça de forma mais significativa. Por isso, conforme as falas dos agentes do EDI, cada professor e profissional envolvido no processo investe tempo para buscar maneiras, formas e conteúdo específico sobre essa transição em função de elaborar um planejamento que caminhe com o projeto da escola. Essas ações se fazem conhecidas em trocas coletivas, reuniões e centros de estudos, ajudando no direcionamento das atividades executadas com as crianças, mas não de forma isolada, já que o projeto é pensado e feito pelos profissionais. Desta forma, as demandas que surgem das crianças também são somadas ao processo pedagógico, assim valorizando as partilhas e contribuições trazidas por elas.

Nesse sentido, perguntei aos profissionais da Educação Infantil se, observando como é configurado o processo de transição da Rede Municipal de Educação, especificamente da Educação Básica, na sua experiência com a docência, eles achavam que havia uma boa organização e clareza do que se pretende nesse processo de transição. As respostas foram as seguintes:

AEI 1: Baseado nas minhas vivências na educação infantil, posso dizer que o processo de transição, uma política voltada para esse tema é algo recente e está caminhando timidamente. Porém já é um avanço nesse sentido. Eu penso que não há uma organização e clareza nesse processo de transição. Eu percebo que os profissionais que atuam na educação infantil estão bem mais envolvidos e aflitos na busca do aprofundamento sobre o tema. Eu me atrevo a dizer, que um dos fatores que colaboraram para essa tese, seja o fato de passarmos um tempo longo, intenso e cheio de afetos com as crianças. Isso colabora para que a transição se efetive de fato. Com relação aos professores do ensino fundamental, alguns deles demonstram uma total falta de entendimento do que seja a educação infantil. É sabido que ocorrem casos em que o professor do ensino fundamental faz uma tentativa de ruptura com toda a vivência das crianças na educação

infantil. Eu imagino que esse aspecto necessita ser repensado, discutido e nesse sentido, a rede tem caminhado. Ainda que timidamente.

PEI 1: Ainda não. A transição é realizada de forma mecânica, sentenciosa, classificatória, sem considerar o sujeito. Precisa haver uma mudança radical na formação continuada dos educadores.

PEI 2: Não, acredito que, por ser a E.I, algo ainda novo, não se pensou a melhor maneira de se fazer a transição e nem tampouco os objetivos para tal.

PEI 3: Eu acredito que ainda tem muito a se caminhar nesse processo, existe muito desencontro, tanto na Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental, a pessoa que recebe a criança existe ainda muito desencontro, pois é só conversar com essas pessoas que você vai perceber que ainda existe muitos desencontros. Tem essa questão do final do ano, que é apresentado para criança a escola que ela irá estudar e será acolhida. Acredito que isso ainda não é o suficiente. Está legal, está caminhando? Sim. Existem outros meios e outras formas, mas é preciso ter um olhar diferente para contribuir com esse processo para essas crianças. E aqui nessa escola eu percebo que tem essa troca, porém eu percebo que há esse movimento sobre transição há uns quatro anos, pelo que vi em outras escolas que passei. Não é no nível que deveria ser, pois pelo que eu vi e conversei em outras unidades e outras experiências de outros profissionais. Pois até onde se tem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na mesma unidade é percebido que não se tem uma continuidade, uma conversa legal, mas é uma ruptura.

Já do ponto de vista da equipe gestora temos os seguintes depoimentos:

Diretora EDI: A transição das crianças é algo de preocupação da nossa escola, e por isso sempre tentamos trazer o máximo de informações e conhecimento para a equipe sobre como conduzir o processo e algumas questões que surgem a partir dele. Apesar do choque que vemos entre o que é fomentado e o que é vivido dentro da escola aprendemos a fazer, fazendo. Pois em nossas demandas enquanto pré-escola buscamos caminhos mais significativos de realizar a passagem de um segmento a outro de maneira que essas crianças não sintam tanto o impacto desse momento. Eu sei que mesmo com todas nossas medidas elas vão sentir, isso é resultado do processo que irão viver, e que isso ocorra minimamente. E deixo os professores muito a vontade para organizarem seus planejamentos, acho que eles conhecem suas turmas e as crianças melhor do que qualquer outro, só acompanho de perto o que é realizado, com a ajuda da Diretora adjunta. Sempre buscamos passar as informações recebidas para todos, pois diferente do E.M, no EDI todos os professores passam por todas as turmas, e por isso todos precisam saber sobre o que se passa no seu grupamento e nos demais, sejam de alterações ocorridas, projetos, atividades que devemos realizar, mas quando é algo específico do grupo levamos a este a informação [...] Assim também no Projeto Passagem, temos um caminho a seguir, um norte, algumas orientações, mas não existe uma organização de fato. No fim, temos que realizar o planejamento partindo de sucintas orientações que são agregadas com as nossas habilidades e pesquisas. O planejamento feito para a passagem das crianças não acaba nos documentos que a SME nos envia, mas começa a partir dele.

Nesse sentido, a diretora da EM complementa o afirmado pela diretora do EDI, enfatizando que o Projeto Passagem fica em grande parte dependendo do planejamento entre as duas escolas envolvidas e do interesse em fazê-lo acontecer com a colaboração entre ambas as partes:

Diretora E.M: Não houve uma contribuição mais direcionada, sendo bem raso o contato com a direção a esse respeito, pois o meu contato foi quase que exclusivamente com a Coordenadora Pedagógica. A partilha obtida em uma troca informal a respeito da temática, foi no encontro que ocorreu com as duas escolas, onde as turmas de primeiro ano da E.M realizará uma apresentação para as turmas de pré-escola do EDI, e um tempo após vir nos receber, antes de voltar para sua sala, ela disse que: Esse contato entre as duas escolas é muito importante, pois ele veio para agregar valor a adaptação das crianças, ajudou a se sentirem mais seguras na mudança de escola. Posso dizer que isso foi bom para as crianças, pois de início elas estranham muito o ambiente e para nós enquanto escola, vemos eles desabrocharem mais rápido, pois se sentem acolhidas. E tudo que a Coordenadora organizou com ajuda do primeiro ano foi muito bom. Pois sabemos que não é fácil, né? Imagina ter que mudar de escola, deixar o conhecido para chegar aqui e ver alunos grandes, uma rotina diferente, pessoas novas, mobiliário novo, tudo tão diferente do que viviam antes, é estranho e eu os entendo.

Porém, apesar de todos os esforços e de reconhecer os avanços, a CP chama a atenção sobre os alguns problemas dessa transição que permanecem:

C.P: Existe uma organização para essa transição acontecer, recebemos orientações da SME e também da CRE, mas apesar de todo o investimento feito à realidade vivida nesse sentido ainda não é a ideal, muita coisa melhorou, e esse contato que as crianças estão tendo antes de mudarem de uma escola para outra tem sido bom para eles e para a escola, pois a adaptação tem sido bem menos traumática. Percebo que ainda assim, existe muita dificuldade no processo, escolas com realidades diferentes, com suas propostas e que além da singularidade de cada criança, existem aquelas que vem de espaços que não estimulem o seu desenvolvimento de maneira integral. Temos alguns problemas no processo de alfabetização, pois as crianças chegam com a cabeça ainda do ensino anterior, e não conseguem se concentrar, agitam o grupo e algumas ainda bem imaturas, e para elaborar essa mudança leva tempo, ainda mais com eles entrando um ano mais cedo. Eu percebo que a transição de um segmento para outro é um assunto que ainda precisa ser muito trabalhado, e temos visto nesses últimos anos essa tentativa, mas é complexo, não só para as crianças articularem, porém, também é um fator de dificuldade para a escola, pois as turmas de primeiro ano causam um certo pavor em alguns profissionais. Eles veem esse primeiro contato com as turmas de alfabetização como uma tarefa trabalhosa e de muita responsabilidade, já que esse é o período de consolidação dos processos de leitura escrita, e sendo falho o processo de alfabetização realizado na base, ele irá comprometer os processos a seguir, e passar a olhar todo esse contexto é importante. Acho que a escola está se adequando a medida, mas ainda há muito que evoluir, muito que mudar até mesmo em nós como escola, porque como atender esse público que chega da Educação Infantil cada vez mais cedo? Temos nos empenhado para nos adequar a essa nova realidade, as professoras dessas turmas estão sempre

trazendo coisas, conversamos bastante, tento dar-lhes o máximo de suporte necessário e a Direção também, mas mesmo com o que recebemos e fazemos, ainda não é o bastante.

Com base nesses dados é possível conhecer mais a respeito de como o processo ocorre nesse período constituinte na Educação Infantil. Pois se atentarmos para as falas se faz perceptível uma falta de planejamentos necessário para esse momento vivido pelas crianças de Pré-escola. Assim, além de não haver nesse período meios instrumentais, formativos que prepare esse profissional ou lhe oferte conhecimentos para planejar esse momento ou para construir caminhos de conexão com o segmento seguinte de forma mais coesa, os profissionais se veem desafiados a fazer algo, ao pensar em todo o processo que viverão as crianças. Porém, muitas das vezes o planejamento se torna isolado, fechado ao que cada sujeito acha pertinente a ser ensinado, por se ver sem um Norte maior, já que os documentos primam um processo de desenvolvimento específico para as crianças de Educação Infantil e um para as crianças de Ensino Fundamental, que são inseridas ainda com um ideário de atividades infantis. Desta forma, iniciam processos aleatórios com o intuito de prepará-los para uma nova fase, já que não há uma construção e organização clara para isso.

2.4 PERSPECTIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo dados encontrados no site da Prefeitura do Rio de Janeiro⁶, obtive a informação de que a escola foi inaugurada no primeiro semestre de 1962 e recebeu seu nome em homenagem a um artista. A escola foi pensada de forma temporária, a estrutura que foi disponibilizada para o seu funcionamento foi projetada para se manter apenas por 5 anos até que fosse providenciado o local definitivo para a sua implementação, porém, o que era para ser temporário se instaurou como definitivo, pois a escola é mantida até os dias de hoje no mesmo local e basicamente com a mesma estrutura de quando inaugurada.

Em 2018, a escola comemorou 56 anos de atuação no bairro em que está localizada e os gestores, juntamente com os professores, organizaram uma celebração de aniversário com a participação da comunidade escolar, famílias e a comunidade local, com diversas atrações.

⁶ Site de consulta- Foi retirado o nome da escola do link para preservar a identidade da escola: http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_fom/.htm

Mesmo estando bem localizada e suas instalações em um lugar privilegiado e por ter por perto uma delegacia, ainda assim a escola sofre com algumas situações que corroboram alguns entraves, como as comunidades com atuação de tráfico que tem confrontos constantes e, com isso, alguns de seus alunos chegam bem tarde ou não vão para a aula por não conseguirem sair de casa. O contato com essa realidade, mesmo não estando diretamente situada em uma dessas comunidades, contribui dificultando um pouco as atividades em sala, pois muitos alunos precisam faltar, dado que as crianças desse espaço em sua grande maioria são moradores dessas comunidades e às vezes não podem descer devido ao confronto. Vez e outra, ouve-se de dentro da escola barulhos de tiros e bombas vindo das comunidades e até mesmo helicópteros sobrevoando a área, mesmo não sendo tão perto.

Em alguns momentos, adolescentes, homens e mulheres circulam pelo entorno da escola, mais precisamente na área em que se situa a escola, de maneira incomum e em horários pouco movimentados, às vezes de motocicleta ou andando. Em relatos de profissionais assim como de pais a respeito disso, dizem que eles passam para observar e abordar pessoas e furtá-las, como já ocorreu com alguns funcionários.

A unidade escolar constitui-se de 10 salas contando com a sala de leitura, 4 banheiros de uso de alunos, sendo que 1 entre eles é adaptado para portadores de necessidades especiais e 2 banheiros para funcionários. A equipe de funcionários da escola é composta de 24 Professores, 3 Merendeiras, 3 agentes da COMLURB (que é funcionário terceirizado, mas que além de responder para empresa que presta serviços para prefeitura, também está sob a autoridade da Direção Escolar), 3 porteiras que são merendeiras em função readaptada na portaria devido a condições de saúde e 1 Agente Educador. Na equipe de gestão 2 Diretores, sendo o Diretora e a Diretora Adjunta e 1 Coordenadora Pedagógica.

A limpeza da escola é frequente, conta com o serviço dos agentes da COMLURB, que atuam desde a limpeza das salas, refeitórios as áreas externas e coleta de lixo; os mobiliários estão em bom estado de uso, com murais bem decorados, plantas pelos espaços, porém percebi a falta de ambientes mais explorados pedagogicamente pelos alunos. Assim como senti falta de ambientes que eles pudessem ter contato com leituras, jogos e atividades que os integrem à escola e às pessoas de seu convívio. Mediante a isso, nos intervalos, eles só exploram a quadra e o pátio, correndo ou jogando bola na maioria das vezes. A escola é bem ventilada, possui salas refrigeradas e bem iluminadas, apesar de ter um corredor nos fundos da escola que dá para as salas do anexo que possuem pouca claridade. Além da quadra,

há um espaço verde no fundo da escola, com árvores frutíferas e a proposta da coordenadora de fazer um jardim suspenso com os alunos. Não há parquinho na escola, nem brinquedoteca, apenas a sala de leitura que está passando por uma reorganização para melhor atendimento dos alunos e funcionários.

O edifício, mesmo sendo antigo, não se mostra frágil, mas em alguns pontos vemos a necessidade de um amparo, como algumas rachaduras, ferrugem, nada exacerbado.

Ao fazer um levantamento das características de atendimento da escola obtive a informação de que a maior parte dos alunos da escola são do próprio bairro, e bairros próximos. Tendo uma grande parte deles de matrículas vindas do EDI próximo, assim como de outras escolas do bairro e de outros bairros. Os alunos que residem próximos à escola vão às aulas andando, por ser perto, um outro grupo de alunos vem de transporte escolar ou ônibus, tendo alguns entraves na locomoção, pois com a implementação do BRT muitas linhas de ônibus foram retiradas.

O número de alunos que frequentou a escola em 2018 foi de 504 alunos e os níveis e modalidades de ensino são de primeiro e segundo segmento, do 1º ao 9º ano, como nas outras duas escolas mais próximas, que também funcionam com a mesma estrutura.

Em relação às avaliações feitas pela escola, os alunos no nível inicial passam de ano automaticamente, só a partir do 3º ano que se começa a avaliar mais pontualmente os alunos, assim como a retê-los para recuperação, mas, no fim, a maioria segue para a próxima série. Já no 4º e 5º ano a avaliação é feita com mais rigor, pois os níveis subsequentes a esses são exigidos uma nota positiva, e diferente disso, se não acompanhar o processo, ficará retido na série.

Mediante aos dados do site QEd⁷ a respeito da reprovação nos anos iniciais nessa escola, é percebido um percentual maior no 3º e 4º ano, tendo no 3º ano um percentual de 11% de reprovação, equivalente a 9 alunos reprovados, e no 4º ano um percentual de 11,1% o equivalente a 7 alunos reprovados. Com base nessa informação a série com maior número de alunos repetentes é o 3º ano, porém, o 4º ano se encontra muito próximo de seu quantitativo de reprovação.

⁷ <https://www.qedu.org.br/escola>

Ainda segundo consta nesse site, a taxa de distorção idade-série do primeiro segmento (1º ao 5º ano) é baixa com base ao segundo segmento, que tem um percentual⁸ de 100% no 8º ano. Porém, o 5º ano tem o maior percentual percebido no primeiro segmento, como descrito a seguir: o 1º ano do Ensino Fundamental com 0%, o 2º ano do Ensino Fundamental, com 2%, o 3º ano do Ensino Fundamental com 6%, o 4º ano do Ensino Fundamental com 19% e o 5º ano do Ensino Fundamental com 21% de distorção. A cada 100 alunos, aproximadamente 9 estavam com atraso de 2 anos ou mais.

A nota do Ideb da escola em 2017 é de 6,21, tendo como meta para o período a nota 6,7, desta forma, mediante ao esperado para a escola no ano referido, não alcançando o planejado por menos de cinco pontos. O dado anterior, aferição feita no ano de 2015, o IDEB⁹ da escola estava 5,5, algo que nos mostra um significativo crescimento, porém ainda não o bastante para alcançar o esperado para a unidade escolar.

Com base nos percentuais de alunos com aprendizado adequado, obtidos no site e que se referem aos resultados da Prova Brasil¹⁰ de 2017, temos os seguintes dados para a disciplina de Português do 5º ano e 9º ano do Ensino fundamental, tendo o 5º ano o percentual de 73% que equivale a 25 de 36 alunos, que demonstraram aprendizado adequado, e o 9º ano o percentual de 53% que equivale a 61 de 116 alunos que demonstraram aprendizado adequado. Já na disciplina de Matemática o 5º ano com o percentual de 61% que equivale a 21 de 36 alunos, que demonstraram aprendizado adequado, e o 9º ano o percentual de 28% que equivale a 32 de 116 alunos que demonstraram aprendizado adequado.

Percebi uma desenvoltura muito eficiente da gestão, que não se abala com dificuldades, mas busca conduzir as situações, além de se mostrar atenta e acessível aos pais, alunos e funcionários, e se posiciona quando se faz necessário. Apesar de perceber nessa

⁸ O site QEdU só evidenciou algo que era encontrado na EM, e foi relatado pela Diretora em uma conversa sobre a configuração das turmas que eram compostas ali. E ao informar que além das turmas de ambos os segmentos, EF1 e EF2, também tinham a turma de ACELERA e que era a última na escola, de modo que a escola tinha uma turma inteira que fora mantida no programa devido ao ‘atraso escolar’ isso ainda no fim de 2018

⁹ IDEB da EM - <https://www.qedu.org.br/escola/172659-0411021-escola-municipal/ideb>- Acesso: 19 ago. 2019 – Foi retirado o nome real da escola do link para preservar a identidade da mesma.

¹⁰ A Prova Brasil é aplicada aos alunos das Escolas Públicas de Ensino Fundamental do Brasil de 5º e 9º anos. Seus resultados são apresentados através de pontos numa escala (Escala SAEB). Tais pontuações, foram indicadas através de discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, como expresso no site QEdU, e através dessa escala, mediante a pontuação obtida, pode-se considerar se o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada ou não em Matemática e Português (Compreensão Leitora).

relação entre pais e escola, a partir das trocas e falas da direção a respeito dos pais ao revisitar a escola esse ano, uma postura de dar-lhes espaço, mas até onde for conveniente à gestão. Assim, no momento em que estava entrevistando as professoras, a diretora apareceu na porta da sala e disse que queria falar comigo, eu consenti e informei que assim que eu acabasse iria ao seu encontro. Quando saí da entrevista com as professoras, fui até sua sala e ela me pediu para que me sentasse e me fez várias perguntas a respeito dos pais dos alunos que estudavam lá na escola e que vieram do EDI: como era a relação deles com a escola e a diretora de lá? Ao responder que eles tinham livre acesso à escola e à direção, ela em espanto disse: “O quê?! Mas que loucura!”. Sem se conter comentou com a secretária e a coordenadora sobre a proximidade dos pais com a escola e equipe.

Esse momento me trouxe algumas questões à mente, me ver sentada frente a uma autoridade e sendo ela representante direta dessa escola, que com base nos relatos e PPP é dita democrática e vê-la agir daquela maneira a respeito da proximidade dos pais e responsáveis com a escola, me fez refletir muito sobre esse fato. Eu me pergunto, o que faz esses sujeitos entenderem como democrática a gestão da escola? Pois foi algo evidenciado nas respostas obtidas na entrevista com as professoras e Coordenadora Pedagógica. Sua fala me mostrou que o conceito de pais na escola para participar é de algum modo algo que atrapalhava o desenvolvimento de algumas atividades.

Em alguns momentos, a dinâmica de acesso de pais no EDI, de tempos em tempos, sem organização, gerava certos desajustes a respeito da rotina pedagógica, pois às vezes chegavam muito atrasados e a direção, alegando seguir normas da SME, não poderia impedir que entrassem na escola, ou apareciam antes do horário de saída das crianças, ou até mesmo ao longo do dia para tratar de algum assunto com a professora, mas que tomava um bom tempo da mesma, atrapalhando a rotina que estava sendo realizada. E havendo constantes reclamações do grupo a esse respeito, a direção começou a tomar algumas medidas e a mostrar aos responsáveis a importância de sua organização com o horário, colocando-os para assinar o caderno de ocorrência, pois estavam privando as crianças de participarem da rotina escolar, assim como exercendo seu papel de educação e disciplina perante eles, já que a vida social é feita de regras e horários, ninguém entra em um banco após seu horário de expediente, ou no trabalho duas horas depois do início de sua atividade sem receber alguma advertência, assim como, para falar com um educador era necessário enviar via agenda escolar um recado comunicando a necessidade de conversar com o educador, ou ligar para

unidade para que fosse passado um momento mais acessível para realizar o encontro, algo que em alguns casos fugiam ao recomendado. E mediante essas medidas tomadas, e até de estipular horários, muitos deles começaram a chegar pontualmente ou mais próximo ao horário de entrada da escola.

Após o questionamento da Diretora da EM a respeito da participação dos pais, ela afirmou: “então, esse era o ponto que eu queria chegar”, e me perguntou como era a atuação e grau de participação de “certa mãe” no EDI e no CEC, já que ela era do Conselho Escola Comunidade do EDI e por sua filha ter mudado de escola ela também deveria sair da equipe, e logo, pediu para entrar no CEC da escola nova. E era percebido em sua fala um tom de desagrado e preocupação, a diretora queria saber se seria uma “boa coisa” permitir sua participação. Ao fim da conversa, ela ainda disse que, “essa história de pai enfurnado dentro da escola é loucura, uma grande furada”, “lugar de pai não é dentro da escola o tempo todo, mas, sim, no horário certo de atendimento ou nos horários para seu comparecimento, a diretora de lá está dando muito espaço para esses pais”. Contudo, penso que esses espaços que tanto lhe intrigavam foram os que contribuíram com o trabalho de excelência do EDI, considerando segundo os relatos feitos, que durante seis anos se manteve como um dos mais conceituados da região e com projetos realizados e não apenas escritos e engavetados com o objetivo de receber a verba de incentivo destinada a valorização da educação.

A pesquisa com a professora do 1º ano foi muito agradável, mesmo percebendo que ela foi pega de surpresa quando a coordenadora havia passado para ela que seria objeto de minha pesquisa. Ela foi muito atenciosa, porém eu senti um pouco de desconforto nesse processo quando solicitei ter esse contato com as três turmas, nem que fosse por um pequeno espaço de tempo. Nesse sentido, tinha seguido a recomendação da coordenadora, e após ser apresentada à professora, segui com ela para a sala. Chegando lá fui observando a organização, a maneira como as crianças entravam, já que nesse dia o primeiro momento deles era na aula de inglês, e após todas estarem acomodadas a professora de inglês entrou e saímos para sala de professores, nesse período eu pude realizar a pesquisa com a professora – algo que me deixou um pouco desconfortável pela maneira que se iniciou, mas logo a professora foi me deixando bem à vontade e respondendo com toda sua atenção as perguntas. Naquele momento, entraram na sala duas professoras, e logo depois mais uma e a porteira, e nesse processo de fazer as perguntas para a professora do 1º ano elas iam respondendo juntamente, além de trazerem outras questões das quais eu não havia perguntado, e elas já

foram introduzindo. Partilhas tais como o que elas pensavam de inclusão de crianças especiais na escola básica. Duas delas diziam que “lugar de criança com problema é em escola feita para elas, que agora inventaram de misturar todo mundo e isso atrapalha muito nas aulas”.

A fala de uma das professoras, uma das mais antigas na escola, segundo a sua própria apresentação, dado que ela está ali há mais de vinte anos e passou por várias gestões boas e ruins, explicou que teve momentos na história da escola de diretores que faziam uma “crivo” de alunos, uma maneira de não aceitar alunos ditos desordeiros ou crianças e adolescentes com deficiência, e logo após sua colocação, está professora e a que anteriormente reclamava da inclusão de crianças com necessidades especiais, disse que a forma de seleção era o boletim do aluno e como as crianças deficientes não tinham nota satisfatória, desta forma nunca eram chamadas para a matrícula. Entretanto, nos acasos de terem alcançado de alguma maneira, a resposta era que não havia vagas para tal turma. As professoras falaram sobre a relação com a gestão passada, que “muitas das meninas ‘puxavam seu saco’ para sobreviverem na escola”, pois era uma direção muito difícil. E que mesmo a direção atual sendo boa, participativa e acessível ainda tem aquelas que não gostam delas, que esperam uma oportunidade para reclamar, ou criticar de tudo que se faz, nunca estão satisfeitas.

Quando perguntei como classificavam a gestão da escola, se a consideravam como uma gestão democrática ou autoritária, algumas delas se colocaram a falar, e disseram que não sabem definir precisamente o que seria, mas disseram que participam sempre e ajudam e que não as achavam autoritárias, e nesse movimento de responder o perguntado elas trocavam olhares, como se buscassem apoio e certeza de suas afirmativas uma na outra. Uma delas acrescentou dizendo que, além de mudarem a escola, pois a escola estava com muitos problemas e agora está tudo caminhando, a diretora conseguiu organizá-la, "estava tudo uma bagunça". Algumas delas acrescentaram dizendo que hoje, é possível dizer que: "acham que a gestão é bem democrática". Elas também disseram que houve a contribuição de ambas a respeito da elaboração do PPP da escola, pois o PPP é elaborado com a colaboração de todos e que a gestão os convida a participar do processo, elas dão sugestões em reuniões da escola, mas ainda está sendo revisto e reorganizado pela Coordenadora Pedagógica.

Mesmo eu não tendo percebido no PPP um planejamento que incluía o primeiro ano do Ensino Fundamental, em meu contato com a sala de aula do 1º ano da professora que

fui designada a acompanhar, percebi que era bem colorida, tinha bastante atrativos, desenhos nas paredes, alfabeto, números. Porém, senti falta de construções das crianças, as paredes eram cheias de materiais já prontos ou feitos pela professora. Além disso, a interação parecia ter um enfoque na cópia, no silêncio e na ordem. A professora colocava seu microfone para falar, porém, muitas das vezes mesmo com o microfone ela gritava pedindo ordem à turma e que terminassem o dever. Depois que todos haviam feito o trabalho, ela ligou a televisão e passou um filme ‘Patrulha Canina’, de escolha da maioria das crianças. Segundo as suas palavras para a turma, "aqueles que não querem assistir devem abaixar a cabeça e os demais em silêncio vendo o desenho até o momento de ir para o refeitório". E assim foi sendo feito, mesmo com alguns agitados que eram repreendidos com um grito e outro, a turma foi se silenciado e atentando para televisão em silêncio, domando seu corpo e emoções eufóricas por movimento.

Aproveitei a solicitação da professora para ir entregar uma chave na secretaria, daí fui ver a sala ao lado, que também era de 1º ano, e lá encontrei uma sala fria, paredes brancas, sem nenhum material de apoio visual, nem mesmo feitos pelas crianças. A professora rodeada de cadernos que parecia escrever bilhetes a mão. Ao me aproximar, pois um aluno havia saído e foi a minha deixa para olhar a sala, vi as crianças espalhadas por toda parte, tinha criança embaixo da mesa, sentada ou deitada entre duas cadeiras, os maiores lideravam a brincadeira e os menores os seguiam. A professora olhou para porta, enquanto eu me aproximava e a perguntei: Posso falar com eles, bem rapidamente? E ela consentiu e tornou sua atenção aos cadernos. Olhei para o quadro e não havia nada escrito, parecia que não fora usado e a maneira que a sala estava, demonstrava que a brincadeira não havia iniciado naquele momento, mas já se dava por um bom tempo.

Partindo desses dois contatos pude observar uma professora com propostas planejadas, que têm a preocupação de ter um ambiente alfabetizador, ao seu modo, mesmo que como uma estratégia de controle e ordem da turma, ela abre um pequeno momento para que as crianças brinquem e assistam vídeos que são escolhidos por eles, mesmo sendo um contato novo. Nesse sentido, a professora relatou em entrevista, que ela ficou pouco tempo com turma de alfabetização (“o meu forte é com as crianças maiores”), mas por ser uma professora com jornada de trabalho 40 horas foi designada a acompanhar uma das três turmas de primeiro ano, pois são de tempo estendido por estarem no programa escola bilíngue da Rede Municipal de Ensino. A professora faz um trabalho de alfabetização com as crianças,

muitas delas já bem envolvidas na rotina da turma, e muitos deles se ofereceram para ir ao quadro responder sobre os cálculos do trabalho que foi enviado para casa. Por fim, se organizaram para aguardar o recreio.

Entretanto, ao buscar respostas, com a intenção de não ficar na subjetividade, já que não pude ter contato direto com as outras duas turmas, fui conversar com a estagiária de Pedagogia que trabalhou ativamente dando suporte a ambas professoras. Como ela teve contato com as três turmas, eu pude entender um pouco da dinâmica e da realidade dessas professoras. Segundo ela, ao perguntar sobre as turmas, ela me relatou que a professora de mais tempo de casa e mais madura das três tem um método de ensinar que descreve como: "[...] método 'jurássico' de ensinar. A professora usa um mesmo caderno de folhas amareladas que nele contém todos os planejamentos, atividades para ensinar as crianças". A Estagiária relatou que quando foi questionar a professora a respeito do caderno com as anotações de atividades antigas, mas que usava com sua turma atual, ela respondeu que "nunca deu errado" o seu método, e acrescentou dizendo que: "as crianças mudam, mas a maneira de fazer não, pois a técnica é a mesma". Essas constatações lembraram-me das seguintes reflexões,

[...] como garantir o direito à brincadeira em espaços diversificados se as escolas de EF geralmente contam com salas de aula onde mal cabem os alunos, suas carteiras e mochilas; se o espaço externo geralmente se limita a uma quadra e a um galpão coberto, ambos "devidamente" cimentados, sem brinquedos ou quaisquer outros recursos disponíveis? Em escolas de EF também é rara a presença de parques com brinquedos ou mesmo de salas do tipo brinquedotecas e, em geral, também faltam brinquedos e jogos que possam ser utilizados em classe, durante o período de "aula". Mas, principalmente, como garantir o direito à brincadeira se o tempo costuma ser organizado em quatro a cinco horas diárias de aula do tipo expositiva, com quinze minutos de "recreio", sendo esta organização do tempo uma das mais marcantes diferenças entre a EI e o EF? (CORREA, 2008, p. 10 apud PANSINI, 2011, p. 91).

Quanto ao contato com a direção foi bem raso nesse período, ela estava muito atarefada, tinha muitas demandas para dar conta e levar à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e me pediu que falasse com a coordenadora, até pelo fato dela saber responder com muita propriedade sobre tudo, e por sua vez se colocou à disposição no que eu precisasse. Observei que a direção da escola tem conhecimento de determinados processos, atuando mais ativamente em situações de gestão de pessoal e alguns processos de contato direto com os pais e responsáveis e sendo canal de informação entre a escola e a CRE, mas que a Coordenadora Pedagógica é quem tem um papel muito ativo nas questões diretamente pedagógicas, como a transição para o Ensino Fundamental e tantos outros dentro da escola. Ainda assim, a diretora me relatou que esse processo era feito através da matrícula,

quando as crianças entram na escola, e, após a formação das turmas, com base nos documentos e orientações para o processo de transição da Secretaria e da CRE, além do que as professoras planejavam para suas turmas, montando estratégias para acolher essas crianças.

Segundo a diretora, a escola dava todo suporte necessário a essa transição com liberdade e autonomia para que os professores pudessem realizar o seu trabalho da melhor maneira possível. Em conversa, a diretora relatou que nesse processo de inserção das crianças da creche na escola, o professor recebia orientações para montar seu planejamento com base no PPP da escola e no que a escola pensava como proposta para tornar essa transição de forma significativa, assim como o suporte necessário da Coordenadora Pedagógica que orientava e ajudava os professores no processo. Disse que também havia um momento de discussões e trocas nas reuniões.

Entretanto, cabe destacar que em nenhum desses momentos ouvir ela citar documentos precisos nos quais se baseavam e quando perguntei sobre os documentos ela argumentou dizendo que "os documentos, as leis, as diretrizes o que vem de cima...". Da mesma forma, o PPP não possuía muita informação e propostas que contemplassem a comunidade escolar em suas três folhas, nem mesmo continha especificidade da própria escola, como organização espacial, organização funcional, organização de alunos, e demais informações. Deste modo surge um questionamento a respeito da fala, contrapondo o PPP, que em sua estrutura não daria base necessária para organização do processo de transição de maneira tão significativa como expressa a diretora. Isso porque os professores, ao nortearem seus planejamentos, atividades para execução em sala, com base no PPP não atenderiam de maneira eficaz o grupo de crianças por não serem condizente com a realidade da comunidade escolar, não possuir nenhum direcionamento aos objetivos e ações específicos

Em uma nova visita, que se deu no ano de 2019, pude conferir que o PPP, que antes não tinha muitas informações sobre a história, práticas e ações da escola, estava mais estruturado e buscando mais significativamente uma aproximação com a realidade da comunidade escolar. O novo PPP, diferente do primeiro, segundo a Coordenadora Pedagógica, foi elaborado por todos os profissionais com contribuições de cada parte em reuniões e trocas feitas na escola, mas que ainda assim, como descrito no documento "necessita de uma adequação à realidade da clientela [...]. O projeto não foi elaborado por todas as representações da comunidade escolar o que o deixou sem identidade, esvaziado".

(PPP da EM). Contudo, neste novo PPP, continuamos sem identificar orientações ou princípios para o processo de transição das crianças do EDI para a EM.

Cabe destacar, também, que um grande número de professores não está sendo atendidos em seu direito de planejamento, não sendo respeitada as horas direcionadas a sua organização pedagógica e formação, pois é um tempo destinado a pesquisas, estudos e elaboração de suas atividades. Este ano, a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro tentou corrigir esse problema colocando em seu calendário escolar Centrinhos de Estudos a cada 15 dias, mas a medida gerou muitas discussões, até mesmo pela suposta falha na organização desse calendário, de maneira que se investiga a inconstitucionalidade de tal organização já essa disposição estaria contrariando a normativa que exige que o atendimento da educação básica deve ter carga horária mínima anual de oitocentas horas letivas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar¹¹.

Desta forma, sem tempo para formação, sem tempo para planejamento fica mais complexa a instrumentalização dos profissionais, pois além da formação servir para esse planejamento, serve para orientar e promover momentos de reflexão aos profissionais que atuam diretamente com as crianças. Nesse sentido, a Coordenadora Pedagógica trouxe como contribuição a reflexão sobre esse processo não só no âmbito do 1º ano do Ensino Fundamental como também na Educação Infantil, pois os dois segmentos precisam de momentos de formação, assim como de um encontro de formação profissional interno, promovido pela SME, no período que antecedeu às férias escolares. Assim, **no ano de 2019**, foi feito o primeiro encontro entre as escolas, contando com a presença das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental e a Coordenadora Pedagógica, sendo num número total de quatro pessoas, reunindo profissionais da Educação Infantil e as estagiárias que sempre participam das formações e reuniões que acontecem no EDI.

Nas trocas coletivas entre os dois grupos, a falta de conhecimento da realidade vivida entre ambos os espaços era notória. As professoras da EM, assim como a Coordenadora Pedagógica disseram que desconheciam o trabalho realizado na Creche e que não sabiam que “uma Escola de Educação Infantil era assim”. Elas reagiram com surpresa e encantamento ao ver banheiros compartilhados nas salas de aulas, de uso das duas turmas, com portas para

¹¹ LDBEN nº 9394/96, alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a carga horária mínima para educação básica. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

ambas as salas, já que ficava localizado entre as duas salas, unindo-as. A professora da turma de primeiro ano, a qual entrevistei em minha pesquisa, fez um desabafo:

PEF 2 - A estrutura da escola é um dos fatores de dificuldade para nossa ação pedagógica, pois ser professor em uma escola pública não é tarefa fácil. Pensa em quase trinta alunos, um professor, salas pequenas, crianças em constante mudança, energia para dar e vender, e você ter que administrar isso, com aluno pedindo para ir ao banheiro a cada cinco minutos, ou menos, você sem saber se é por necessidade ou brincadeira, porque eles estão nessa fase de brincar, inventar e 'bagunçar mesmo'. E se até os alunos maiores usam esse subterfúgio para sair da sala, com os pequenos não seria diferente. E é preciso ser dura às vezes, para não perder o controle da turma, pois eles te testam a todo tempo [...] Aqui eles têm banheiro dentro da sala, salas mais espaçosas, sala de leitura, vários espaços para explorar, lá só tem a quadra e a sala de leitura que ainda está em processo de organização. Muito do que trabalho com eles não vem da verba da prefeitura não, porque sempre é a mesma história, contenção de gastos, esse é o capital que temos para a escola. E eu e os professores fazemos do nosso bolso o que vemos como importante para as crianças, mas as vezes fica complicado [...] Sabe, é difícil até para uma saída externa com as turmas maiores, temos dificuldade, porque nunca é possível disponibilizar ônibus, pouquíssimas vezes conseguimos, eu fico surpresa em ver como é o trabalho realizado aqui.

E reiterando a fala da **PEF2**, a **Coordenadora Pedagógica** consente, e diz que:

Além de não ser possível esse contato que estamos tendo aqui, devido ao horário, organização do calendário escolar, pois quando vocês estão em reunião aqui nós temos a nossa lá, e para resolver as demandas dos alunos que não são poucas, pois lá temos o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, imagina organizar isso, fechar conceitos, administrar quem já lançou seus planejamentos, suas frequências, e estar com eles enquanto escola para resolver muitas demandas e em poucos encontros, fica complicado deslocar um grupo para cá enquanto o outro está lá. São muitas coisas para organizar e questões que deveriam ser pensadas por quem organiza o calendário escolar, pois nós cumprimos o que é pedido, infelizmente, temos que atender as exigências 'senão elas nos engolem'. A pedido da direção dessa escola, viemos participar da formação aqui com vocês, mas o outro grupo está lá, também em reunião e em formação, aprendemos muito aqui, e agradeço o convite da direção, mas quase não conseguimos vir, porque temos algumas exigências para cumprir e enviar para 4ª CRE e que os professores ficaram lá realizando, e já elas, as professoras que me acompanharam, vão ter que fazer após sairmos daqui, por isso nem ficaremos até o fim, mas como me comprometi em vir e trazer as meninas não poderia voltar atrás e elas de boa vontade vieram, porém sem estender muito o horário, devido aos assuntos pendentes. Foi uma boa troca, pois vimos como é o trabalho dentro da Educação Infantil.

Como podemos observar, mesmo tendo uma boa intencionalidade, não se percebe um suporte necessário para estabelecer estratégias de comunicação e acomodação para que o planejamento, a estratégia, a medida desejada não se perca, não se torne um roteiro falho. Em outras palavras, constatamos dificuldades em relação ao planejamento, sobretudo, considerando que

O principal produto do planejamento é imaterial e consiste na melhoria das condições individuais, e de grupo, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que exige integração de ações para garantir o alcance de objetivos estabelecidos. Quando o planejamento é encarado como instrumento de controle burocrático, como em geral acontece, sua avaliação recai sobre o produto, isto é, no plano como documento. A riqueza do processo de planejamento está exatamente na oportunidade que ele cria para se proceder a uma revisão de todos os pressupostos e práticas até então adotadas. Outro desvio provocado pela visão burocrática é a exagerada ênfase nos aspectos formais da elaboração dos planos. Sem diminuir a importância e necessidade da adequada formulação do plano, há que se dar-lhe um valor relativo, que não comprometa a qualidade da participação política dos elaboradores. O planejamento educacional em todas as suas modalidades (curricular, de escola, de ensino, etc.) é um ato político-pedagógico que exige a participação do coletivo dos educadores da escola. Ingenuamente os educadores têm entendido e procedido como se o planejamento fosse uma técnica organizatória política e ideologicamente neutra. Isto tem, em parte, explicado a pouca importância dada ao planejamento, e até a omissão de significativa parcela dos professores para com ele." (RUSSO, 2016, p. 195)

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica descreve o que é planejado para a inserção das crianças na escola, o plano feito para a transição é estruturado como descrito em sua fala:

Nós planejamos a transição das crianças através do Plano de Acolhida, aí depois temos o plano seguindo o que a rede pede, eles enviam e a gente segue as diretrizes, e se tiver que fazer modificações a gente faz de acordo com o que se está vivendo, seguimos o que vem, mas se for preciso fazer modificação para beneficiar o aluno a gente realiza. E agora o nome não é Projeto Passagem, mas Projeto Travessia.

Tendo acesso ao material disponibilizado pela SME, percebo que para além da oferta e condições favoráveis da SME e da CRE e demais esferas da educação em função do desejo de tornar o momento da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental mais significativo e emancipador, o interesse e comprometimento deve partir, também, dos agentes diretos do processo. Por isso, não deixa de chamar a atenção a ausência de qualquer referência a essa transição das crianças tanto no PPP do EDI quanto da EM.

Ao olharmos hoje para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior percebemos que essa organização de níveis de ensino não foi construída assim desde sempre. A história da educação do Brasil não foi estruturada com base no desenvolvimento do sujeito para a vida, para sua formação global, mas formar alguns para o trabalho e outros para dar consecução aos estudos, como já vimos anteriormente. Essa estrutura de educação, onde se tem essa separação de segmentos de ensino se deu com a LDB de 1996, porém, também reestruturando-a, buscando vincular vários desses segmentos na instituição da Educação Básica. Porém, como vemos nesta pesquisa, as escolas não possuem planejamento que contemple a articulação entre esses segmentos, de certa forma

interrompendo a ideia de um processo educacional básico e gradual, mesmo com tentativas claras da gestão central (Projeto Travessia). Portanto, essa organização muita das vezes parte dos profissionais de turma, que são instruídos pela gestão, que por sua vez, lhes passam alguns critérios que recebem dos órgãos centrais, mas não sentam para discutir a respeito de como o processo poderia ser organizado, e até propostas de interação entre as escolas, já que essas crianças serão inseridos a uma nova realidade educacional meses à frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho realizado com base na pesquisa feita no EDI e na EM, ambas as escolas situadas na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, tendo como objetivo responder às questões trazidas a respeito do processo de transição, que nos possibilitem chegar a um conhecimento mais próximo das relações vividas nos dois espaços com relação à transição das crianças que saem da Educação infantil para o Ensino Fundamental I, vimos que os contextos organizacionais e suas histórias influenciam as percepções sobre Educação Básica e seus segmentos, assim como as ações pedagógicas, dos sujeitos que nelas trabalham diariamente.

Deste modo, os desdobramentos deste trabalho nos permitem através de contribuições históricas, pedagógicas e legislativas, conhecer um pouco do panorama destes dois segmentos da Educação Básica através de singelas contribuições dos sujeitos que, nos dois espaços escolares, fazem essa educação acontecer. Assim, mesmo com uma legislação específica para orientar essa educação, a Lei nº 9394/96, que em seu texto traz diversas garantias e orientações para as escolas e seus desdobramentos legais e de direitos, ainda não vemos o seu cumprimento em sua integralidade, porém, essa realidade começa a tomar outra configuração na história da educação, trazendo diversos desafios, sobretudo para os educadores.

Nessa perspectiva, como exposto nesse trabalho a respeito da transição das crianças na perspectiva da gestão e das relações vividas a partir disso, retomo ao fato de a LDB nº 9394/96, que ainda está em vigor, ter sido formulada com propostas que partem da gestão democrática do ensino público, da autonomia pedagógica e administrativa das instituições, até diversos pontos importantes que se desdobraram em outros avanços e ganhos para a educação, que refletem os embates vividos até sua sanção, no entanto tornando o processo educacional mais humano, inclusivo e próximo das necessidades da escola de hoje.

Na história da educação vimos períodos que se desdobraram em processos de pobreza extrema, muitos abandonos, exclusões e políticas anti-educação, tais que nos remetem às casas de expostos, aos processos de escravidão, mão de obra subserviente até chegarmos a processos formativos e de desenvolvimento social e humano. O investimento em educação, como visto hoje, ainda não atende completamente as necessidades da escola, que dirá com excelência... E nesse contexto, a Educação Infantil para muitos, ainda hoje, têm um viés

assistencialista. Contudo, mesmo que essa concepção seja pensada e reproduzida por alguns indivíduos em nossa sociedade ou até mesmo grupos, não é esse o viés que desejamos reproduzir e nem viver na educação de crianças, porém tal ideia sobre os processos realizados na educação de crianças pequenas precisa caminhar por um solo de conhecimento e valorização, onde as crianças ocupem os espaços como cidadãos de direito, e entendendo que o cuidado não é algo excluído do processo, e sim de grande importância, o que desejamos trazer como entendimento é que ele sozinho se torna esvaziado.

Da mesma forma, para esse ideal pedagógico se consolidar se faz necessário que os alunos sejam ativos na construção do seu conhecimento, transformando-o e assimilando-o, como já dito anteriormente. E o desenvolvimento depende da capacidade do aluno, do que lhe é ofertado e das relações vividas no ambiente escolar e fora dele, isso através de interações constantes que os ajude a criar e/ou ampliar suas habilidades. Porém, as marcas da história da escola brasileira, que considerava o ensino sob bases autoritárias, de maneira que os alunos não tinham participação no processo, conforme o ideário da escola para aquele tempo, ainda ecoa na perspectiva de que os alunos são vistos apenas como aqueles que “recebem o conhecimento” de seus mestres e que aprendem através da imitação e do reforço dado. Nessa perspectiva, o conhecimento, o saber e a razão são exclusivos do professor, e ainda hoje se percebe através das falas e contribuições de alguns dos profissionais pesquisados que concordam de certo modo com a concepção aqui descrita.

A Coordenadora Pedagógica, em meu primeiro contato com a EM ainda como estagiária, ao falar com a Diretora a respeito de um aluno do primeiro ano que só queria brincar e não prestava atenção na aula, ao enfatizar que “aqui é lugar de coisa séria”, passou com sua postura e fala que o importante para a escola é ter alunos que dominem bem as habilidades de leitura, escrita e cálculos, pois essas são as áreas de importância nas avaliações. Se pararmos para pensar, se aproxima das habilidades que a Coleção de Leis do Império do Brasil buscava por atender em seus 17 artigos. Mas não foi percebido nessa troca um olhar para a criança e suas questões, pois refletindo sobre esse momento que estão vivendo, de descoberta, de ludicidade, período que estão em pleno desenvolvimento motor e cognitivo, sentem a necessidade de explorar o corpo e o imaginário, são privados de viver esse momento, tendo que entender a brincadeira como um lugar de demérito, como se aquele que brinca não aprende, sendo a brincadeira colocada num pódio de algo prejudicial ao

trabalho de alfabetização, e em contrapartida o EDI que usa a brincadeira como instrumento fomentador de aprendizagens.

Vale a pena voltar a frisar que, atualmente, o Ensino Fundamental parte da inclusão das crianças de seis anos, e não mais sete, e que busca favorecer a entrada da criança na fase da escrita alfabética, na qual tem conhecimento do valor sonoro das letras. Dado o fato que a teoria segue um padrão, tem um olhar para um norte e cabe a nós como educadores e mediadores dessa relação escolar com respeito à educação de crianças, agora com acesso mais cedo aos processos de alfabetização, conduzir as práticas de forma que valorizem potenciais. É notório que, ainda hoje, a centralidade nos conteúdos e no professor é algo real no Ensino Fundamental brasileiro, isso porque o professor tem expressivo valor potencial na organização, preparo e na execução do processo educativo, porém o seu compromisso nessa construção não cessa nessa organização, mas vai além de só cumprir uma exigência trazida pelo sistema, a alfabetização e/ou preparo para uma avaliação, mas buscar ampliar os conhecimentos e habilidades da melhor forma possível e tornar o processo mais próximo das mentes e corpos que estão explodindo por aprender e aflorar em desenvolver-se.

Em suma, a transição das crianças de um segmento a outro teve avanços evidentes, assim como a história da educação, e sendo esse processo um braço que se desdobra das conquistas vividas na educação, da mudança de olhar a respeito desses sujeitos sociais, hoje entendidos como tais, e nomeados: crianças, é possível ver que muito se alcançou até aqui, porém ainda estamos bem longe do ideal com a fragmentada e disfuncional organização que veio sendo idealizada e realizada para esse momento de passagem de um contexto escolar vividos pelos infantes, a um novo contexto que será vivido pelos alunos, já que as políticas educacionais não foram estruturadas a ponto de organizar esse processo, apenas a trazer caminhos, pontos a serem desenvolvidos, e deste modo a transição fica a cabo da articulação de cada unidade escolar, que por sua vez busca atender da maneira que entende como satisfatória para sua realidade.

Foi evidente nas contribuições dos entrevistados que os PPPs de ambas as escolas não compreendem esse processo de mudança, pois ele é facultativo em ambos os documentos, as gestoras nas posturas aqui explicitadas, nos retratam que elas disponibilizam as informações, promovem momentos para trocas do grupo, mas mesmo que o grupamento específico, envolvido no processo da pesquisa esteja ali construindo caminhos, esses caminhos são conduzidos em grande parte do processo pelos profissionais, tendo o suporte e ajuda dos

gestores e também da coordenadora Pedagógica, quando necessário, ou quando se faz urgente a sua intervenção e partilha para fortalecimento das práxis envolvidas nessa relação escolar.

A respeito da EM, a Coordenadora Pedagógica tem o contato mais direcionado a resolução de processos educacionais no âmbito pedagógico, comportamental, relacional e humano, já a gestão se atém a parte burocrática, documental e ligação entre escola e sistema educacional, as demandas da CRE e demais entidades educacionais, tendo momentos de troca, deliberação com os profissionais e comunidade escolar, mas processos mais de gestão humana é a Coordenadora que geralmente resolve. Isso é algo que foi possível perceber também na gestão do EDI, pois sua atuação é bem marcante na parte administrativa como na gestão da EM, porém de forma menos intensa, tendo seus momentos de interação com pais, funcionários e crianças.

Nesse contexto organizacional, considerando o nosso objetivo principal, que é analisar o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva da gestão das escolas estudadas, podemos dizer que mesmo havendo comunicação e envolvimento entre a gestão do EDI e da EM, o trabalho entre as gestoras não era realizado de maneira conectada, pois as trocas feitas a esse respeito se davam no fim do ano para tratarem de quantitativo de vagas disponíveis para transferência e assuntos burocráticos, apesar da gestão do EDI ter relatado ter feito diversos convites à direção da EM para ir visitar a unidade juntamente com as professoras, a fim de que pudessem conhecer o trabalho que é realizado no EDI e trocar experiências. Algo que em resposta da EM seria inviável de ser feito por terem uma dinâmica muito acelerada na escola, e não havendo na história dessas instituições um encontro, como o primeiro que ocorreu em 2018, onde as escolas puderam articular caminhos para que as crianças da Pré-escola II pudesse conhecer a escola futura. Afinal, o encontro se deu e as crianças foram recebidas pelos alunos do primeiro ano, e, posteriormente a isso, houve um encontro de formação da SME-RJ, realizado em cada unidade e o EDI fez o convite e as Professoras e a Coordenadora participaram da reunião com ambos profissionais do EDI e da EM, ocorrido em 2019.

Desta forma, também constatamos que a organização com respeito à transição das crianças permanece sendo articulada de forma individualizada, cabendo a cada escola decidir o caminho a conduzir esse processo com base no que é orientado pela SME a ser feito. Com as mudanças a respeito dessa organização, as escolas tiveram que adotar novas medidas para que a transição ocorresse em caráter mais contínuo, diferente dos anos que se antecederam.

Foi evidente nas contribuições dos entrevistados que os PPPs de ambas as escolas não compreendem esse processo de mudança, as gestoras nas posturas aqui explicitadas, nos retratam sua abertura e disponibilidade com respeito às informações, promovendo momentos para trocas, mas mesmo que o grupamento específico envolvido no processo da pesquisa esteja ali construindo caminhos, esses caminhos são conduzidos, em grande parte do processo, pelos profissionais. Contudo, a ideia que fica dessa troca é que a transição entre os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental é pensado como algo tão natural na realidade da Escola que não é necessário se debruçar de maneira mais intencional, sobre tal assunto na própria escola ou até mesmo colocá-lo na pauta como os demais projetos que são idealizados nesse espaço.

Falar sobre o processo de transição de forma pontual, em pequenos encontros, sem fazer disso um ponto a se debruçar e olhar apenas como uma “festa cultural”, algo que é programado no primeiro encontro do ano, algo entendido apenas como um evento, leva à transição a ser “arrastada”, levada à medida do que se pode fazer e não algo que é vivido conforme um processo de demandas para aquele tempo. Pois, diferentemente das festas e eventos, a transição vai continuar existindo e a resposta obtida com os resultados desse trabalho é que os moldes hierarquizados e pouco democráticos vêm sendo reproduzidos mesmo não sendo esse o desejo dos participantes desse processo.

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. (GOULART, 2007, p.87 apud AGUIAR, 2011, p. 20)

Concordando com a autora, fica o desejo de que esse conhecimento não seja mais um, que essa pesquisa tenha semeado em corações sonhadores e desejosos por uma educação mais inclusiva, democrática e humanizante, a busca por ser um canal de formação e informação, mas não de bloqueio e segregação das práticas emancipadoras. Pois a fadiga por atender as demandas burocráticas, por mostrar qualidade de um processo fragilizado e pouco qualitativo, criam um fluxo de mortandade de sonhos, de criatividade, de curiosidade e o encanto dessa fase por terem que se moldar a um padrão escolar de implementações de políticas educacionais sem investimento adequado para tal. Antes de esperarmos a mudança

da educação, do ensino e das políticas, é preciso mudar os nossos conceitos sobre quem são esses sujeitos, qual é o papel da escola para a vida deles, pois cumprir protocolos, qualquer profissional comprometido o fará, mas ir além do nível da régua que apenas mede percentuais atingidos, transforma realidades, mesmo que essa seja de apenas 40, 30 ou alguns alunos. Pois isso, sim, é virar a chave e entender que o nosso papel enquanto escola, educadores e profissionais é usar a chave para abrir portas e não para aprisionar potenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ângela e Paulo Roberto Padilha, 2010. **Educação cidadã, educação integral:** fundamentos e práticas. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flakman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. História social das crianças e das famílias. Disponível em: <https://taymarillack.files.wordpress.com/2017/09/333887505-livro-aries-philippe-historia-social-da-crianca-e-da-familia-pdf.pdf>. Acesso em: 19 maio de 2019.

AZEVEDO, Jose Clovis, 2007. **Reconversão cultural da escola:** mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina.

BATISTA, Neusa Chaves. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública:** participação na elaboração do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público. 2002. Acesso em: 20 agosto 2019.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.** 1999, vol.20, n.68, pp. 126-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 agosto de 2019.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; CAVASIN, S., (1988). A ex-pansão da rede de creches no município de São Paulo, durante a década de 70. São Paulo: FCC. Disponível em: https://www.academia.edu/33902272/Hist%C3%B3rias_da_educac%C3%A3o_infantil_brasileira

DUARTE, Luiza Franco – UNIOESTE. **Desafios e legislações na educação infantil.** Disponível em: https://www.academia.edu/24604006/DESAFIOS_E_LEGISLA%C3%87%C3%95ES_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL. Acesso em 25 agosto de 2019.

EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO. Disponível em: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emanpacion.pdf>. Acesso em: 23 agosto de 2019 às 20:00

FERNÁNDEZ, S. J. Projeto Político-Pedagógico e Cotidiano Escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, D. P. (org.). **Gestão escolar pública:** desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243009POR.pdf>. Acessado em 24/09/2016.

- GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005. Pesquisa Qualitativa. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21573/18267>. Acesso em: 16 de setembro de 2019.
- GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-95. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 agosto de 2019.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 72 p.: il. Acesso em: dia 22 abril de 2019.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Roda dos expostos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VLZoLGFVeEs>-Acesso em 10 maio de 2019.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental? Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, nº. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.
- KUHLMANN, Moysés Jr. **Histórias da Educação Infantil brasileira**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> e https://www.academia.edu/33902272/Hist%C3%B3rias_da_educac%C3%A7%C3%A3o_infantil_brasileira . Acesso em 19 de Maio de 2019.
- LEMES, Camila de Menezes et al. 2011. A teoria e a prática na formação de professores: desafios e dilemas. **IV EDIPE-** Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiás/GO.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCILIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 53-79.
- _____. História social da criança abandonada. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- _____. História social da criança abandonada. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

PANSINI, Flávia, et al. MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia Universidade Federal de Rondônia C. Nome do site, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a06.pdf>. Acesso em: 27, maio e 2019. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- BRASIL, **Lei da escola das primeiras letras 1** - https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html - Acesso em 24 agosto de 2019 as 13h
- BRASIL, MEC, Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola: **Caderno do MEC**, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf> G731g . Acesso em: 14 jan. de 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de ago. 2019
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 março de 2019
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 março de 2019.
- COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). **Lei da escola das primeiras letras 2**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm, e em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 24 ago. de 2019

ANEXOS

QUADRO DE SIGLAS	
AEI: Agente de Educação Infantil	FUNDEP: Fórum Nacional em Defesa a Escola Pública
ASSFABES: Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem Estar Social	IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
BNCC: Bases Nacional Comum Curricular	IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CEC: Conselho Escola Comunidade	INSS: Instituto Nacional De Seguro Social
CEDAE: Companhia Estadual de Águas e Esgoto	LDB: Leis de Diretrizes e Bases
CLT: Consolidação das Leis do Trabalho	LDBEN: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE: Conselho Nacional de Educação	MEC: Ministério da Educação
COMLURB: Companhia Municipal de Limpeza Urbana	ONG: Organização Não Governamental
CP: Coordenadora Pedagógica	PEF: Professor de Ensino Fundamental
CRAS: Centro de Referência da Assistência Social	PEI: Professor de Educação Infantil
CRE: Coordenadoria Regional de Educação	PPA: Projeto Pedagógico Anual
DCE: Diretório Central dos Estudantes	PPP: Projeto Político Pedagógico
DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	SEB: Sistema Educacional Brasileiro
EDI: Espaço de Desenvolvimento Infantil	SME: Secretaria Municipal se Educação
EF: Ensino Fundamental	SESI: Serviço Social da Indústria
EI: Educação Infantil	UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro
EM: Escola Municipal	UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

FOTOS DAS ESCOLAS



ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL-
EXPOSIÇÃO DE ATIVIDADES DAS CRIANÇAS NO CORREDOR



ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA



SALA DE AULA 1ºANO PESQUISADO

QUESTÕES INICIAIS DA PESQUISA

- O que você entende por transição ou transições na Educação Básica?
- Olhando como é configurado o processo de transição da Rede Municipal de Educação, especificamente da Educação Básica, na sua experiência como professor(a) da Rede, você acha que há uma boa organização e clareza do que se pretende nesse processo de transição? Por quê?
- A escola possui propostas pedagógicas para esse processo de mudança entre Unidades Educacionais, quais são? Cite algumas e desde quando isso ocorre.
- Como você percebe essa transição, é um processo de continuidade entre segmentos de ensino?
- Existe alguma formação, encontro ou estudo que os ajude a pensar nesse processo?
- Quais leituras já fez, ou tenha tomado conhecimento através de alguma formação que trate do processo de transição?
- Você lembra de algum autor que tenha lido ou tenha sido estudado em formações que tenha lhe tocado e ajudado a respeito de sua prática no seu fazer pedagógico?
- As escolas já tiveram algum momento de reflexão juntas em algum encontro de formação de 2018 ou anterior a ele? Você se recorda de quantos encontros?
- Você tem conhecimento de algum documento da escola que planeje essa transição? Em qual documento você teve esse contato?
- Você já teve acesso ao PPP da escola, em que momento?
- Como é elaborado o PPP da escola em que atua?

APÊNDICE

