UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

JAMILLE MISAKY VALENGA MOSHIRI

NAYARA DE AVILA BRANCO MARTINS

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUAL O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO?

PONTA GROSSA

2022

JAMILLE MISAKY VALENGA MOSHIRI

NAYARA DE AVILA BRANCO MARTINS

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUAL O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO?

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na área de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof. Drª Cristiane Aparecida Woytichoski

PONTA GROSSA

2022

JAMILLE MISAKY VALENGA MOSHIRI

NAYARA DE AVILA BRANCO MARTINS

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUAL O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de grau de Licenciadas em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, submetido à banca examinadora homologada pelo colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Ponta Grossa, 04 de abril de 2022

BANCA EXAMINADORA

_____

Cristiane Aparecida Woytichoski (orientadora)
Professora Doutora - Universidade Estadual de Ponta Grossa

_____

Elismara Zaias Kailer
Professora Doutora - Universidade Estadual de Ponta Grossa

_____

Paola Andressa Scortegagna
Professora Doutora - Universidade Estadual de Ponta Grossa

_____

Jaqueline de Moraes Costa (suplente)
Professora Doutora - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Aos nossos pais, esposo, amigos e professores, pois o apoio e incentivo destes nos manteve em pé até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nos deu permissão de estarmos finalizando uma jornada tão importante em nossas vidas. Sem Ele, nada do que almejamos seria possível.

Às amizades que construímos no decorrer de nossa formação inicial e, em especial, a nossa que oportunizou a construção desse trabalho.

À professora Doutora Cristiane Aparecida Woytichoski que nos acolheu, buscou compreender nossas dificuldades, desejos e anseios e aceitou prontamente nos conduzir na realização dessa pesquisa, sem a sua orientação e dedicação nada disso sairia do mundo inteligível. Muito Obrigada!

À nossa família, professores, colegas e a todos que, mesmo que indiretamente, dedicaram tanto tempo, carinho, e suporte que foram investidos ao longo destes quatros anos, não há nada melhor do que ter a segurança de contar com uma boa rede de apoio.

"A travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou, talvez, a diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade." (Skiliar)

RESUMO

A pesquisa de caráter qualitativo teve como objetivo geral analisar o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como objetivos específicos: compreender o papel do coordenador pedagógico na transição da criança entre essas duas etapas e averiguar quais as discussões existentes sobre a relação do coordenador pedagógico frente ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Foram utilizados autores como Kramer (2007), Libâneo (2007, 2011) e Nóvoa (1995, 2006) entre outros que discutem a formação e o papel do pedagogo. A metodologia utilizada foi o estado do conhecimento, onde foram encontrados um total de 46 (quarenta e seis) produções disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o filtro de palavras-chave "transição da Educação Infantil" e "Coordenador Pedagógico". Desse montante, conseguimos identificar 5 (cinco) publicações as quais mais se aproximaram com as nossas indagações e ao encontro de responder os objetivos propostos. Após as análises, percebemos que ao coordenador pedagógico é delegado diversas atribuições, o que acaba impactando na construção de sua identidade como profissional frente ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Um ponto em comum nas dissertações analisadas é que os pesquisadores levantaram a formação continuada como um elemento fundamental para uma compreensão coletiva a respeito desse processo de passagem de uma etapa a outra. E, por fim, dentro desse processo formativo, desconstruir concepções equivocadas sobre as especificidades tanto da Educação Infantil quanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, voltando um olhar mais atento em relação às práticas pedagógicas que articulam essas duas etapas e colocam a criança como protagonista na transição, respeitando as características próprias da infância.

Palavras-chave: Transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Coordenador Pedagógico.

ABSTRACT

The general objective of this qualitative research was to analyze the child's transition process from Kindergarten to Elementary School and, as specific objectives, to understand the pedagogical coordinator's role in the child's transition between these two stages and investigate existing discussions on the pedagogical coordinator's relationship with the transition process from Kindergarten to Elementary School. Authors such as Kramer (2007), Libâneo (2007, 2011) and Nóvoa (1995, 2006), among others who discuss the pedagogue's formation and role, were used. The methodology used was the state of knowledge, where a total of 46 (forty-six) productions were found available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), with the key words filter "transition of Early Childhood Education" and "Pedagogical Coordinator". From this amount, we were able to identify 5 (five) publications that were closest to our questions and to meet the proposed objectives. After the analyses, we noticed that the pedagogical coordinator is delegated several attributions, which has an impact on the construction of his/her identity as a professional during the process of transition from Preschool Education to Elementary School. A common point in the dissertations analyzed is that the researchers mentioned continuing education as a fundamental element for a collective understanding of this process of transition from one stage to another. And, finally, within this formative process, to deconstruct misconceptions about the specificities of both Early Childhood Education and the Early Elementary School, turning a more attentive look toward pedagogical practices that articulate these two stages and place the child as the protagonist in the transition, respecting the characteristics of childhood itself.

Keywords: Transition. Preschool. Elementary School. Pedagogical Coordinator.

LISTA DE SIGLAS

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CMEI Centro Municipal de Educação Infantil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

E.F. Ensino Fundamental

E.I. Educação Infantil

Fundeb Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HTPC Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC Ministério da Educação e Cultura

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11

CAPÍTULO 1. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL..... 14

CAPÍTULO 2. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....22

2.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA**.....25**

2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PLANEJAMENTO**.....28**

2.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA**.....32**

CAPÍTULO 3. A METODOLOGIA DA PESQUISA..... 35

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 52

REFERÊNCIAS..... 57

APÊNDICE.....62

INTRODUÇÃO

O processo de transição escolar é uma discussão que nos oportunizou momentos de reflexão a partir de observações realizadas e proporcionadas ao longo de nossa formação inicial, a graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Sabemos que a Educação Infantil é um ambiente que deve ser intencionalmente pensado, organizado e planejado para a socialização, adaptação e desenvolvimento das crianças que ali estão inseridas, a fim de vivenciar experiências por meio de atividades práticas que são desenvolvidas, muitas vezes, de maneira coletiva.

Ações que são consideradas comuns e, até mesmo corriqueiras na pré-escola para as crianças como correr, brincar, conversar, apanhar brinquedos ou livros de história e beber água quando lhes dá vontade, em um curto espaço de tempo lhes é tolhida ao adentrar o primeiro ano do Ensino Fundamental. Há, um número considerável de instituições, com determinadas rigorosidades nas ações pedagógicas, isso porque nessa etapa o olhar é direcionado, principalmente, para a alfabetização e letramento e para a apropriação, por parte dos aprendizes, do mundo numérico, entre outras exigências curriculares. Assim, os tempos e espaços são pensados na intenção de cumprir esse objetivo.

Dessa forma, a mesma criança que vivenciou todos aqueles momentos de considerável liberdade, nesta etapa é convidada a ficar sentada em sua própria carteira – que agora, é individualizada e higienizada, a fim de seguir os protocolos essenciais de biossegurança devido aos riscos de contaminação pelo vírus do Covid-19 – preferencialmente em silêncio, tendo em vista que este é solicitado por várias vezes pela professora[1].

Momentos ansiosamente esperados como o de ir ao parquinho, só se efetivam quando a professora inclui esta situação em seu planejamento, às vezes, apenas uma vez na semana. Mas, há uma justificativa, o tempo dentro de uma sala de Ensino Fundamental é sentido de forma diferente ao tempo da Educação Infantil, pois são exigidos horários mais inflexíveis em relação às atividades direcionadas para

[1] O termo professora, no feminino, foi escolhido após alguns diálogos em que, a partir da observação realizada ao longo da pesquisa, percebemos que a grande maioria dos profissionais da área de Educação Infantil e Anos Iniciais são mulheres.

essa faixa etária com o objetivo de que as crianças construam saberes mais elaborados e, dessa forma, acaba por não restar tempo para o ato de brincar livremente. Para Borba (2007, p. 35) “muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira”.

Ao trazer à tona essas reflexões, desejamos justificá-las tomando por base nossa inquietação no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em como ele deve ser pensado nos mínimos detalhes, no quanto o papel do coordenador pedagógico é essencial na garantia e efetivação de uma passagem que seja marcada por boas vivências, que as crianças sejam respeitadas em sua singularidade – a de serem crianças, ainda brincantes e cheias de energia e disposição.

Assim, em nenhum momento, negamos a necessidade das transformações e mudanças, pois estas certamente irão acontecer, contudo é possível que desenvolvam-se primando o bem-estar e o prazer das crianças. Dessa maneira, como o coordenador pedagógico em suas atribuições pode agir? Quais ações pedagógicas deve assumir para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, para crianças e professores, seja uma boa experiência?

Para Kramer (2007) a transição da criança para os Anos Iniciais necessita de diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, diálogo esse dentro e entre as escolas e na sala de aula com objetivos claros.

> Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2007, p. 20).

Com as contribuições da autora, refletimos sobre a importância das concepções que o coordenador pedagógico carrega consigo, pois isso certamente fará toda a diferença. Em outras palavras, se ele é a figura responsável por mobilizar essas articulações, concordamos que em seu processo de formação e autoformação

e a maneira como ele enxerga, no caso, a passagem de uma etapa à outra é primordial, pois deve estar atento às necessidades, não só das crianças, mas da composição do todo: o planejamento dos professores, os processos de formação continuada e a organização dos tempos e espaços nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, cabe ao coordenador pedagógico a responsabilidade de estar presente e mediar estas relações e diálogos entre docentes, família e escola, a fim de acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças neste momento de transição escolar. Compreendemos que o olhar desse profissional deve ser aquele que enxerga as entrelinhas e atenta às necessidades, desafios, lacunas e conquistas a fim de obter sucesso no decorrer desta transição.

Assim, essa pesquisa buscou analisar a relação do coordenador pedagógico frente ao processo de transição da criança da E.I. para o E.F. Nesse aspecto, delineou-se a seguinte questão norteadora: qual o papel do coordenador pedagógico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Logo, levando em conta a importância do trabalho e atribuições desse profissional, essa pesquisa tem como intuito analisar tal processo de transição por meio da metodologia denominada estado do conhecimento, que oportuniza a análise de diferentes produções acadêmicas.

Como objetivos específicos definiram-se os seguintes: compreender o papel do coordenador pedagógico na transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e averiguar como são as discussões existentes sobre a relação do coordenador pedagógico frente ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em nosso aporte teórico nos respaldamos nos estudos de Kramer (2007), Libâneo (2007, 2011) e Antônio Nóvoa (1995, 2006) que discutem a formação do professor e o papel do pedagogo. O presente trabalho está dividido em três capítulos, em que discutimos, no primeiro capítulo, o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No segundo capítulo apresentamos o papel do coordenador pedagógico na transição da criança da E.I. para o E.F. e suas atribuições. E, no terceiro capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada para chegarmos a possíveis conclusões acerca dessa transição escolar, com base nas produções acadêmicas já produzidas.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ao observar o contexto da transição das crianças que saem da primeira etapa da educação básica, a pré-escola, e que adentram o primeiro ano do Ensino Fundamental surgem inúmeras indagações sobre este processo.

A primeira delas e, fundante da presente pesquisa, é por que, em muitas instituições de ensino, existe uma ruptura e até mesmo vários desencontros das práticas pedagógicas de uma etapa para a outra? É possível propiciar a continuidade de algumas dessas práticas, a fim de respeitar o tempo das crianças para que seja uma passagem favorável em seu aprendizado? Como o coordenador pedagógico, em diálogo com a equipe docente, pode atuar de maneira assertiva nessa transição tão desafiadora?

Para além dessas indagações é importante considerar algumas falas que as crianças comumente ouvem nesse processo em que deixam a pré-escola e ingressam no primeiro ano do E.F., a exemplo de: *"agora vocês são grandes"; "chega de brincadeiras, precisamos aprender a ler e escrever"; "fiquem quietos!"; "não é hora de levantar",* etc. Todavia, mesmo adentrando uma nova realidade, continuam sendo crianças com suas tantas subjetividades, próprias da infância. Em outras palavras, ao tratar sobre as rupturas presentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é como as crianças são vistas nos Anos Iniciais, que geralmente difere da Educação Infantil.

Em uma perspectiva do senso comum, a Educação Infantil é o espaço destinado aos cuidados básicos com a criança além de limitar-se a meras brincadeiras e práticas envolvem a ludicidade. E o Ensino Fundamental como algo em que se espera maior rigorosidade, controle, seriedade e menos momentos dedicados às brincadeiras, às descobertas artísticas, às livre expressões, etc.

De acordo com Camargo (2020) há um ponto de vista que diferencia criança e aluno, colocando-os em situações até mesmo opostas. A autora levanta uma importante problematização afirmando que:

> (...) quando a criança assume o papel de aluno, está subentendido que ocorre um distanciamento da criança aos rituais próprios da infância, pois a escola lhe imputa modificações de suas estratégias de ser e estar na escola. Ela

> joga o jogo implícito nas rotinas escolares, nas relações com seus pares e com os adultos, aprende as regras que regem o coletivo (ainda que seja para transgredi-las), molda seu corpo e seus movimentos a fim de adequá-lo ao que é esperado dela (CAMARGO, 2020, p. 21).

Logicamente o objetivo aqui não é negar as atribuições do Ensino Fundamental. Sabe-se que, a partir do primeiro ano desta etapa, as estratégias adotadas pelos docentes têm em vista a construção de saberes mais elaborados, ou seja, oportunizando que as crianças se apropriem, pouco a pouco, de novas normativas, da alfabetização, do letramento, do mundo numérico e matemático, entre outros saberes. Entretanto, a chave é como esse processo, por mais desafiador que se apresente, pode ter menos impacto para os pequenos?

Contudo vale ressaltar e esclarecer que a presente pesquisa não tem a finalidade de apontar erros ou lacunas, mas sim de buscar compreender quais são os desafios que marcam esse processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ao refletir e problematizar sobre essa questão, trazemos a contribuição de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) que apontam, a partir de análises minuciosas sobre o hiato existente entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil e, posteriormente, as práticas adotadas no 1° ano, as autoras pontuam que o brincar, por exemplo, é colocado não mais como prioritário. Dessa maneira, elas trazem alguns aspectos característicos quanto à forma de organização da turma pesquisada:

> (i) as filas aconteceram em todos os momentos que as crianças se deslocaram pela escola, sugerindo que nesse espaço as crianças teriam menor autonomia para circular entre esses espaços e que, portanto, a professora exerceria um controle maior sobre os alunos nesses momentos; (ii) as carteiras eram individuais, em filas, voltadas para a professora e o quadro negro, e não favorecendo o contato entre os alunos, já que esses deveriam se concentrar nas atividades realizadas individualmente; (iii) as brincadeiras entre as crianças foram permitidas principalmente no momento do recreio, o que trouxe uma das atividades mais valorizadas na educação infantil para um segundo plano (...); (vii) os artefatos culturais disponíveis na sala de aula tornaram-se reduzidos quando comparados aos disponibilizados na educação infantil. Tais aspectos, considerados em conjunto, representam uma ruptura em relação às práticas escolares vivenciadas pelas crianças na educação infantil (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 132).

É fundamental contextualizar que a pesquisa realizada pelas autoras abrangeu uma mesma turma da Educação Infantil que quase não sofreu modificações adentrando o Ensino Fundamental, ou seja, fora os professores os sujeitos

pesquisados (crianças) eram os mesmos. Assim, elas acompanharam, de fato, como ocorreu essa passagem de uma etapa a outra. Portanto, aproveitando das contribuições das pesquisadoras, pode-se evidenciar inquietações semelhantes às nossas, mesmo tratando-se de realidades diferentes, pois há uma coisa em comum: as crianças irão passar, obrigatoriamente[2], por um processo de mudança de instituição, práticas, rotinas, etc. O ponto vital, todavia, é compreender quais são os desafios ou dificuldades em propiciar uma continuidade, ou seja, oportunizar uma ponte entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Dessa maneira entende-se que a continuidade em algumas condutas é essencial para que não haja essa quebra abrupta entre as práticas pedagógicas adotadas entre uma e outra etapa. Logicamente, à medida que a criança vai crescendo, sua estrutura psíquica e sua capacidade de compreensão aumentam, ou seja, ela é capaz de entender a necessidade de maior disciplina, porém, o que se defende aqui é que essa transição seja gradual e não uma ruptura. Caminhando neste sentido, o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) menciona como uma de suas estruturas essa transição.

Esse documento ressalta algumas indagações próximas às já mencionadas no presente trabalho, todavia além dessas, dispõe que o momento de transição de uma etapa à outra é crucial e complexo para as crianças e que, portanto, as instituições devem constituir ações que minimizem a ruptura que pode ser causada, além de lançar uma provocação quanto à necessidade de repensar as práticas pedagógicas adotadas no E.F.

Nesse sentido, sabe-se que nenhuma ação é feita sem intencionalidade e, para isso, faz-se imprescindível dispor de conhecimentos específicos a fim de intervir e propor mudanças de maneira assertiva. Portanto, é na figura do coordenador pedagógico, dentro de suas atribuições, e numa construção coletiva junto à comunidade escolar, que as instituições pautarão quais encaminhamentos são pertinentes a aquela realidade.

[2] A ampliação da obrigatoriedade da educação no Brasil passou a ser dos 4 aos 17 anos de idade pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, regulamentada pela Lei n.º 12.796/2013, estendendo a obrigatoriedade da escolarização às etapas da Educação Infantil (pré-escola) e ao Ensino Médio, alterando o artigo 4º da LDBEN.

Em uma *live*[3], intitulada “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, realizada em maio de 2020 a professora doutora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, respondendo a perguntas dos participantes do evento ao vivo, tocou em um ponto relevante à luz da reflexão que, a propósito, o Referencial Curricular do Paraná também contempla, que é a prática denominada acolhimento. Esta tem por objetivo fazer com que o professor compreenda quais as diferentes percepções das crianças em relação ao espaço, às relações com os novos colegas, suas angústias ou o que lhes chamou atenção, entre outros pormenores. A autora orienta a dar continuidade nessa prática com as crianças dos primeiros anos, pois elas também têm necessidade em expressar quais suas impressões e, de certa forma, isso acaba por contribuir até mesmo como uma avaliação das estratégias adotadas pelo docente.

Pensando especificamente em processos e estratégias que marcam a educação não se pode deixar de lado a relevância que possui, por exemplo, a rotina, marcada de maneira incisiva na pré-escola. Sabe-se que nessa primeira etapa de ensino a presença de ações pré-estabelecidas é uma marca ostensiva, ou seja, as crianças têm muito claro quais são os diferentes momentos existentes e, diga-se de passagem, há nesse ínterim espaços oportunos para as brincadeiras, prática muito vívida na Educação Infantil.

Não se nega que no E.F. não haja organização rotineira, porém existem as fragmentações disciplinares e a de se dar foco ao letramento e a uma divisão mais rigorosa de tarefas.

Destacamos que as práticas lúdicas e as brincadeiras tão presentes na E.I. não devem ser abandonadas em função de uma nova organização curricular. Ou seja, é possível dar continuidade, respeitando o tempo das crianças a fim de que elas se adaptem às novas demandas.

A professora Zilma, ainda traz em sua fala[4] que *“(...) nas quatro primeiras séries as práticas pedagógicas estão presas a uma configuração muito disciplinar, sendo assim é preciso ter mais flexibilidade para trabalhar com métodos*

[3] Webconferência TRILHAS e PAES: Transição da educação infantil para o ensino fundamental (05/2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yr0yPes7Eyo&t=2272s&ab_channel=PortalTRILHAS>. Acesso em: 31/01/2022.

[4] Ibidem, 2020 (34m54s)

interdisciplinares (...)". Em outras palavras, compreende-se que a interdisciplinaridade pode ser uma estratégia de fazer com que o processo educativo não se limite a fragmentar e colocar as disciplinas em momentos específicos, como se as dividisse em caixas, mas dialogando entre si, o que pode favorecer a prática pedagógica utilizando-se da metodologia de projetos, que é uma realidade do Município de Ponta Grossa, de acordo com seus Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2020).

Todavia, tratando de (des) continuidade, os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2018), que busca atender as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), apresenta em dez itens o que se espera quanto à organização dos tempos e espaços da escola de tempo parcial e da escola de tempo integral, ao que tange o cumprimento do currículo, mas em nenhum momento utiliza-se do termo "interdisciplinaridade" ou mesmo, especificamente, da metodologia de projetos. Na verdade, o que se evidencia é em relação à urgência em se alfabetizar as crianças no primeiro ciclo, denominado "ciclo de alfabetização", que compreende do 1° ao 3° ano, em que fica evidente a presença preponderante da cultura grafocêntrica.

O que cabe ressaltar aqui é "como superar a dicotomia entre o brincar e a sistematização de conhecimentos que é um motivo de discordância entre as visões que se tem das duas etapas de ensino[5]?". Essa indagação surgiu na *live* já mencionada e é pertinente para a presente pesquisa.

Isso se justifica, pois, pensar num processo de transição entre uma etapa e outra, respeitando a subjetividade das crianças, com práticas pedagógicas que coloquem a criança como protagonista do processo, construindo saberes mais elaborados, é um dos maiores desafios.

Tendo em vista que, normalmente, há um dinamismo maior na E.I. ao que diz respeito às práticas pedagógicas lúdicas adotadas, os Referenciais Municipais (2020) mencionam que na pré-escola:

> (...) é necessário considerar a importância do planejamento de atividades significativas para as crianças, levando em conta a faixa etária destas (...) Estes momentos devem ter objetivos claros e coerentes e promover aprendizagens significativas, desenvolvendo a autonomia e a identidade; oportunizando o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação

[5] Ibidem, 2020 (40m11s)

> de segurança e confiança, a interação social, a privacidade e a satisfação das necessidades biológicas (PONTA GROSSA, 2020, p. 36).

Um ponto interessante é que o mesmo documento, voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020) dispõe que:

> Assim sendo, essas escolas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças, assegurar o respeito às diferenças culturais, sociais e étnicas, mediante um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização de recursos e entrosamento com suas comunidades (PONTA GROSSA, 2020, p. 25).

Quando se atenta à necessidade de na Educação Infantil promover atividades significativas caminhando rumo à construção de saberes que vão colaborar com a construção da individualidade de cada criança, a nossa preocupação é se, na próxima etapa, haverá uma continuidade caminhando nessa mesma concepção. Evidencia-se no trecho acima que as instituições precisam estar atentas às demandas de seus alunos, ou seja, ter muita cautela ao apresentar propostas e atividades e, consequentemente, trazer impressas no planejamento ações intencionais que favoreçam a existência de uma verdadeira ação transformadora (ibidem, p. 34).

Dessa forma, partindo do princípio de uma perspectiva de educação democrática, em que a escola tem por meio do PPP, considerada autonomia para pautar suas ações, vale mencionar que embora os anos iniciais do Ensino Fundamental sejam dedicados a favor da apreensão do sistema de escrita alfabética, associando a outras habilidades de escrita e leitura (PONTA GROSSA, 2020, p. 27), as estratégias didáticas adotadas podem ser múltiplas e diversificadas, para além das usualmente adotadas. Ou seja, o que quer se propor aqui é que, numa discussão e construção coletivas, as instituições possam repensar outras maneiras de fazer com que esse processo tão complexo para as crianças seja algo saudável, alegre e repleto de profundos significados.

Tendo em vista que por mais que o currículo possa parecer engessado, a escola possui uma autonomia relativa para propor meios de minimizar a ruptura entre uma etapa e outra, utilizando-se de estratégias de uma pedagogia diferenciada[6].

[6] “na literatura além de pedagogia diferenciada, são empregados termos como: diferenciação pedagógica, diferenciação curricular, trabalho diversificado, diferenciação no ensino, diversificação/diferenciação curricular, trabalho com classes heterogêneas. Perrenoud (2001), utiliza tanto o termo pedagogia diferenciada quanto a diferenciação do ensino. Heacox (2006) utiliza o conceito diferenciação curricular. Mainardes (2007), além do termo diferenciação também fez uso do conceito trabalho diversificado” (CARNEIRO, E.C.; CAMARGO, M. R. p.13, 2019).

Dessa forma, entende-se que, além da necessidade em se adotar uma postura cautelosa para que as crianças sintam-se acolhidas em suas subjetividades nesse novo meio, é igualmente importante atentar para os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula, assim elaborando um planejamento que atenda as diferentes necessidades e que oportunize a todos que se apropriem de forma relevante dos saberes partilhados.

Logo, é imprescindível prestar atenção a alguns fatores que podem influenciar em: como a instituição encara e mobiliza ações para vivenciar tal passagem? Como ocorre o processo de formação para que, principalmente os professores, acolham essas crianças? Ou também em como é construída a concepção – que permeia não apenas a travessia entre uma etapa e outra – sobre a criança enquanto sujeito histórico e dentro de suas tantas singularidades?

Assim, destacamos a relevância das atribuições do coordenador pedagógico nesse ínterim, construindo pontes, enxergando as necessidades daquele contexto para intervir de maneira precisa onde faz-se necessário. Vale salientar que em nenhum desses momentos ele pensa ou age sozinho, pois partindo de uma perspectiva que tem em vista a gestão democrática, entende-se que são propiciados espaços para que todos os envolvidos que compõem a comunidade escolar se expressem e apresentem ideias ou sugestões para melhorar o desenvolvimento do trabalho.

Há, ainda, um último e fundante fator que não é palpável, todavia, jamais pode ser desconsiderado que é a cultura escolar. A fim de compreender esse conceito, o autor francês Julia Dominique (1995)[7] pontua precisamente a cultura escolar como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos." Assim, as instituições possuem um caráter em comum, em outras palavras que é próprio da função social da escola, mas também tem suas peculiaridades. Barroso (2012, p. 2) aponta três abordagens, a que interessa aqui é a *interacionista* em que o autor revela que é a cultura própria de cada instituição, aquela que é feita pelos atores organizacionais.

[7] O texto utilizado para compor a presente pesquisa é uma tradução feita pela professora Gizele de Souza (UFPR) em 2001, conforme apresentar-se-á nas referências bibliográficas ao fim do trabalho. Portanto, essa citação encontra-se na página 9 da tradução feita por ela.

O que se quer salientar é que por a escola ser formada por diferentes pessoas que trazem consigo suas visões de mundo, suas experiências e opiniões, nem sempre modificar uma estrutura ou a forma de se fazer algo pode colocar-se como tarefa simples. A exemplo desse ingresso das crianças no 1° ano, muitos professores, talvez com uma formação mais defasada, possam pensar que a maneira a qual eles organizam as carteiras todas enfileiradas ou a metodologia utilizada para fazer uma aula acontecer seja imutável e a mais correta. Em síntese, existem embates dentro da escola que são permeados de inflexibilidade e resistência à mudanças e isso também compõe a cultura escolar, pois são esses atores que fazem a “peça” acontecer.

Portanto, dentro das tantas atribuições do coordenador pedagógico, esse processo de construção coletiva no mesmo nível em que se apresenta desafiador é imprescindível e contínuo. Por essa razão é que a formação continuada *in locus* pode ser uma eficiente alternativa para se trabalhar esses pontos.

Compreende-se, então, que existem diversos fatores que permeiam o processo de transição da E.I. para o E.F. e que se centra na figura do coordenador pedagógico, dentro de suas atribuições e competências, preocupar-se com essa passagem. Logo, ele é o profissional que necessita enxergar nas entrelinhas os tantos desafios e buscar mobilizar esforços, junto ao coletivo, para tornar o processo de transição menos abrupto e mais cheio de significados, principalmente para as crianças que devem ganhar papel central.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Licenciatura em Pedagogia se diferencia das demais licenciaturas devido a sua amplitude de saberes teórico-práticos envolvidos e distribuídos ao longo da sua duração, para exercício em espaços formais e não formais com duração de quatro anos. O coordenador pedagógico apresentava-se como um cargo com atribuições indefinidas uma vez que não tinha uma identidade única e objetiva do seu trabalho.

> As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade profissional do pedagogo, do sistema de formação de pedagogos e professores, frequentam o debate em todo o país há quase vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

Segundo Nóvoa (1995) inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Com o passar do tempo, o papel do coordenador pedagógico tornou-se cada vez mais importante e indispensável no trabalho escolar. Até a homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), no ano de 2006, a formação em pedagogia se dava na modalidade de especialista. A resolução do Conselho Federal de Educação número 2/1969 é que organizou o curso de Pedagogia em área comum e área específica, com habilitação em Orientação Escolar, Administrador Escolar e Supervisor Escolar (SILVA, 2006).

A organização até então, acabava por fragmentar o trabalho e as ações docentes dentro dos espaços formais de ensino. O Orientador Escolar era responsável por acompanhar e orientar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, o Supervisor Escolar, coordenava o trabalho dos professores bem como os planejamentos e supervisão em sala de aula, assumia as funções burocráticas com foco tecnicista e sem posicionamento político dentro da escola, estando alocado ali como fiscalizador do trabalho docente e estabelecedor de relações hierarquizadas dentro deste espaço, e, o Administrador Escolar era responsável pelas demandas administrativas e da gestão escolar, como a direção e assuntos financeiros.

A organização do trabalho do pedagogo, unificou-se, e então, substituiu a fragmentação destas atribuições do coordenador para um só cargo: o de Professor Pedagogo, não diferenciando uma ou outra função. Agora, a formação em Pedagogia

é exigência básica para ocupar o cargo, podendo ser profissional efetivo por meio de concurso público, e na falta deste, por meio de contratos temporários dando uma nova identidade ao trabalho do coordenador pedagógico.

> A partir de meados dos anos 2000, as funções dos especialistas foram convergidas a uma única designação, ou seja, de Supervisão Escolar e Orientação Educacional para Equipe Pedagógica, cargo a ser ocupado pelo então denominado “Professor Pedagogo”. E ainda se pode frisar que estas funções não foram diferenciadas. Porém neste momento, é exigência básica para ocupar o cargo a formação em Pedagogia (DECHANDT, 2013, p.27).

O coordenador pedagógico vive atualmente algumas situações e adversidades em seu trabalho na escola, que são objetivas, técnicas, materiais, de organização coletiva, refletindo sobre sua ação de coordenar, planejar e acompanhar as atividades pedagógicas da escola.

> Com a democratização do acesso à escola pública, esta passa a apresentar condições cada vez piores de funcionamento [...]. A rede pública passa, então, a atender uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que, agora sob precárias condições de funcionamento [...] (PARO, 2006, p. 86).

Logo, as mudanças enfrentadas no cotidiano escolar interferem drasticamente no desempenho de funções e as atribuições têm sido cada dia mais intensificadas, fazendo com que o coordenador pedagógico precise, por muitas vezes, deixar sua função de lado temporariamente, para assumir outros papéis decorrentes das demandas do cotidiano escolar. Se antes, a formação era fragmentada e burocratizada, agora é unificada e sobrecarregada com os acúmulos das demandas escolares, composta de processos de autoformação e também dirigidas ao corpo docente da escola em que atua, atendimento de alunos e de suas respectivas famílias, conferência de pareceres e planejamentos dos professores bem como a responsabilidade pela substituição de docentes em caso da falta de algum.

No dia a dia, os coordenadores pedagógicos preenchem maior parte do tempo buscando resolver situações delicadas que aparecem ao longo do dia de trabalho, que ao final, levam esse profissional ao cansaço e desgaste físico e também mental, gerando uma grande desmotivação da mesma forma que afeta diretamente a efetivação da garantia da plena qualidade das atribuições pertinentes ao seu cargo, tendo em vista esse outro montante de demandas.

> Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a

> numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2005, p. 99).

Huberman (1986, p. 8), discorre que “(...) na verdade, os pedagogos não trabalham com uma disciplina científica aplicada, mas com uma situação de múltiplos determinismos” (apud NÓVOA, 2006, p. 73). O papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar é fundamental, pois o mesmo é responsável pela integração da equipe no processo ensino-aprendizagem e também por estabelecer relações entre a comunidade escolar e equipe gestora para atingir o objetivo de um ambiente saudável e propício à convivência, pela capacidade de interação e compreender diferenças no ambiente escolar que promovem um ambiente democrático e uma aprendizagem significativa de práticas pedagógicas que conduzam a uma proposta pedagógica permeada de objetivos claros de aprendizagem.

Na perspectiva da gestão democrática que existe hoje, o coordenador pedagógico é visto como um mediador das relações da escola com a comunidade, a família e os membros da equipe escolar, cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade.

Sobre o coordenador pedagógico, a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa dispõe por meio da Lei nº 12.269, de 02 de setembro de 2015 para o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério para atuação nas Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município o artigo:

> Art. 30: As funções de coordenação pedagógica e de assessoramento pedagógico, que compreendem atividades de planejamento, coordenação, orientação e supervisão, serão desempenhadas por professores integrantes do quadro de pessoal instituído pela presente lei:
> § 1º A função de coordenação pedagógica é exercida, pelo pedagogo, no âmbito das escolas e centros municipais de educação infantil, observada a formação prevista no art. 64 da Lei Federal nº 9.394/1996.
> § 2º A função de assessoramento pedagógico é estendida para toda a rede municipal de ensino, sendo o local de lotação do profissional a sede administrativa da Secretaria Municipal de Educação.
> § 3º A função de assessoramento pedagógico será exercida por habilitado em Licenciatura Plena de Pedagogia ou outras licenciaturas, de acordo com as necessidades curriculares ou pedagógicas da rede municipal de ensino.

A cunho de curiosidade e indagação, no município de Ponta Grossa, ainda não está disponível a contratação de coordenadores pedagógicos por meio de concurso público, apenas a contratação para o cargo de professor com jornada semanal de 20 ou 40 horas. E no artigo 31 que discorre sobre as atribuições e

encargos específicos do cargo *“Art. 31: A coordenação pedagógica e o assessoramento pedagógico constituem funções gratificadas e serão normatizadas pelo Poder Executivo em regulamentação específica.”*

Entre as diversas funções do coordenador pedagógico elencadas na legislação municipal, está a de organizar o trabalho pedagógico, de forma que contribua para garantir a aprendizagem dos alunos, promovendo a participação da comunidade e proporcionando oportunidades de formação contínua para os professores.

2.1 COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Em 1980, com o fim da ditadura militar, o país passou por grandes reformas sociais e políticas, bem como o movimento de educação básica gratuita da Constituição Federal de 1988. O direito à educação básica é propício para o progresso do ensino, por exemplo: planejamento de carreira, resultados financeiros, salário, exames públicos, formação inicial e formação continuada, etc. Já 1990 também foi um marco na educação pois o Brasil passou por diversas mudanças políticas e sociais que afetaram as escolas – espaços sociais e intelectuais – trazendo questões como cultura e economia, desenvolvimento tecnológico, mídia e globalização do mundo do trabalho.

Neste histórico social e educacional, a discussão sobre a formação continuada de professores passa a ser cada vez mais evidente. Atualmente, o cenário da educação continua sendo perpassado por mudanças. Uma delas é compreender que a formação não se limita à graduação inicial para quem já é professor, havendo então a necessidade de manter um contínuo estudo para aprimorar conhecimentos, aos processos de ensino e aprendizagem, se atualizar quanto às novas demandas metodológicas de ensino e de gestão. De acordo com Nóvoa (1995), é possível afirmar que a formação inicial mantém características constituídas na sua gênese, não sendo mais entendida como um local que encerra a aquisição da competência necessária ao ser professor.

As habilidades exigidas anteriormente não são mais suficientes. Nesse caso, o professor precisa reavaliar sua postura e formação profissional, buscando constante formação. Pensando nisso, Tardif (2000) enfatiza que para prática em sala de aula, nesse movimento de especialização, a essência de formadores e pesquisadores

precisa ser apropriada. Portanto, acreditamos que, assim como a graduação inicial, a formação continuada deve ter profissionais que assumam comportamentos reflexivos diante das mudanças e vivências diversas que interferem nas ações escolares.

A formação continuada, então, faz parte do processo de construção docente e de atualização sobre o que vem sendo discutido dentro do campo da educação, constituindo-se em saberes teóricos e práticos que vem para auxiliar o trabalho nas salas de aula. Dentro das escolas, faz parte do trabalho do coordenador pedagógico dar encaminhamento, de maneira mediadora, nas formações contínuas oportunizando aos professores as devidas condições de aperfeiçoamento e aprofundamento em sua prática docente.

O profissional docente, muitas vezes, precisa aprender na prática a lidar com diversas situações desafiadoras, uma vez que as formações continuadas, em alguns momentos, não estão presentes de uma forma democrática, no sentido de cada professor tratar de suas dificuldades específicas. Para explicitar este exemplo, podemos refletir sobre as formações que vem do governo e que são repassadas aos educadores para cumprir uma demanda burocrática obrigatória, mas, nem sempre, as formações direcionadas às escolas, retratam a necessidade singular dos professores em cada sala de aula ou em alguma especificidade da instituição, havendo diversas realidades e diferentes necessidades.

Nesta mesma direção, Placco, Almeida e Souza (2011) apontam que ao coordenador pedagógico:

> Compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Ainda segundo as autoras, o papel formativo deriva da necessidade de se manter dentro do ambiente escolar. A função de coordenador pedagógico é de articulador e transformador, garantindo a efetivação do trabalho coletivo e também a reflexão que perpassa essas ações. A construção dessa formação, no entanto, não se limita a uma instituição, a uma sala de aula ou para um determinado curso, pois, a prática profissional docente constitui-se também como um processo formativo, por meio da análise da própria realidade em que atua e do confronto com a universalidade,

da situação política, de sua própria experiência e de outros acontecimentos, normalmente, práticos do seu cotidiano escolar.

É através de reflexões e diálogos em processos formativos que podemos compreender e observar as dificuldades que permeiam a profissionalização dos professores, diretamente relacionada à valorização docente, que se apoia em três vertentes: formação inicial, condições de trabalho e formação continuada.

Em 24 de abril de 2007 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), cujo aspecto mais relevante foi a preocupação com a qualidade de ensino da educação básica e a formação dos docentes quanto à sua atuação.

O PDE é um plano amplo no qual se desenvolvem programas voltados tanto para a formação inicial quanto continuada dos docentes, qualidade dos aspectos físicos e materiais das escolas, transporte escolar, merenda, materiais didáticos, mídias e tecnologias, entre outros. Entre as demais ações formuladas pelo PDE pode-se destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e o Plano de metas do PDE-IDEB (ibidem, 2007).

Esses dados reforçam a importância dos professores e de suas práticas para o alcance dos objetivos do PNE. Para tanto, é preciso considerar os desafios relacionados à formação continuada de professores, que se relacionam às condições de trabalho, buscando a melhoria da situação social, política, econômica e epistemológica dos professores do ensino médio, apoio por formação, infraestrutura, remuneração, trabalho e carreiras docentes adequadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394 (BRASIL, 2017) estabelece em seu Art. 62-A no Parágrafo único:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2017)

O momento de formação docente durante seu horário de trabalho com os coordenadores pedagógicos é denominado como Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico, comumente chamado pela sigla HTPC. Nestes momentos de formação obrigatória, constitui-se também um espaço em que se pode notar determinadas insatisfações por meio de relatos das mais variadas dificuldades cotidianas no

trabalho, por parte dos docentes e, muitas vezes, podem apresentar-se resistências a certas mudanças ou até mesmo ao que já fora estruturado, anteriormente, no Projeto Político Pedagógico.

2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PLANEJAMENTO

Uma das funções do coordenador pedagógico é assegurar o acesso ao ensino e também o direito a uma educação de qualidade prevista na Constituição 1988 e na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). O ato de planejar inclui não somente a organização e coordenação das atividades a serem propostas, como também a revisão e ajustamento do processo de ensino. É por meio do planejamento que as ações educativas vão sendo construídas, em consonância com os momentos de reflexão acerca das avaliações. De acordo com Martins compondo um texto no Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014):

> O planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo. Devem ser estabelecidas prioridades e procedimentos básicos de ação, a fim de promover a interação e coordenação entre diversos setores da administração para um coerente processo de intervenção na realidade. (MARTINS, 2014, p. 10.)

Em consonância com os órgãos educacionais, o coordenador pedagógico necessita refletir e auxiliar a organização do planejamento dentro da escola. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996):

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Quanto à formação de profissionais (BRASIL, 1996):

> Art. 62-A. A formação de profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.
> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em

> nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Para que se desenvolva satisfatoriamente o trabalho do coordenador pedagógico junto com a comunidade escolar, é importante que tais encaminhamentos sejam realizados à luz de uma concepção democrática, com a participação de todos os envolvidos, como pais, alunos, funcionários e professores com o objetivo de abrir espaços de diálogo e exitosa participação. Concordamos que ações pedagógicas como essa corroboram para que se efetive uma gestão cada vez mais flexível, acessível e embasada na democracia.

Partindo da implementação do Projeto Político Pedagógico, plano geral da instituição (Vasconcelos, 2009, p. 17), estabelecem-se estudos, objetivos, pesquisas e também, vínculos e relações interpessoais que buscam, diversas vezes, a finalidade positiva de contribuições grupais para êxito em sua execução a serem trabalhados no decorrer do ano letivo. Iniciando o planejamento por meio de um documento, o coordenador pedagógico se distancia do senso comum e proporciona uma ação e reflexão junto à equipe, podendo obter como resultados transformações e aprendizados.

Para isso, é necessário que o coordenador pedagógico tenha liberdade para dialogar com os professores que coordena, a fim de traçar os objetivos gerais com o propósito de desenvolver um aprazível plano de trabalho. Dessa forma, o coordenador pedagógico também elabora seu próprio plano de trabalho e as diretrizes gerais de sua prática profissional, de acordo com o que foi estabelecido no PPP.

E quando falamos em trabalho coletivo, logo somos convidados a refletir sobre a gestão democrática dentro do ambiente escolar, discutido anteriormente. Uma vez que o compromisso deve partir do esforço coletivo de se concretizar uma tal gestão, se apenas o coordenador se ocupar dessa tarefa, este processo pode se tornar falho, ou apresentar fragilidades.

Logo, o bom andamento do trabalho, far-se-á necessário com a colaboração e a ciência de que cada protagonista possui seu devido papel para realização desta prática transformadora. Assim, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), ressaltam que:

> O Coordenador Pedagógico ou professor-coordenador, coordena, acompanha assessora, apoia, e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Outra atribuição do coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que se

> refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 342)

Diante de tais reflexões, nota-se que o protagonismo do coordenador pedagógico enfrenta diferentes desafios, frente ao diálogo de trabalho com os professores, em relação à profundidade que se faz em tais processos de ensino e de planejamento. Portanto, é importante que ao atuar neste espaço, a flexibilidade no diálogo, no ato de planejar juntos esteja presente, pois, é por meio desses encontros que podem se efetivar trocas enriquecedoras. Por intermédio do diálogo é que, coordenadores pedagógicos, equipe gestora e professores têm a oportunidade de estreitar relações em prol da educação como um todo, assumindo então, a sua parcela tendo em vista o sucesso e êxito do trabalho coletivo educativo.

Assim, podemos notar que ao longo da história e no decorrer do cotidiano profissional, o coordenador pedagógico possui, entre tantas, a função de auxiliar o grupo de docentes da escola com relação à realização do planejamento e do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor em sala de aula. Diante do exposto, cabe ao coordenador pedagógico compreender as dificuldades docentes e auxiliar no enfrentamento aos mais variados desafios. Bem como atentar-se ao registro de atividades da escola, do atendimento aos alunos e também da devolução de *feedbacks* aos professores sobre a construção do planejamento para melhoria constante no que tange o desenrolar das ações de cada sujeito.

Num contexto atual, diante da situação pandêmica, evidenciou-se que o acúmulo de serviços burocráticos se intensificaram, pois, a demanda de gráficos, do levantamentos de dados de alunos que estavam acompanhando as aulas remotas, da evasão escolar, das condições que tornam possível o ato de assistir às aulas e ir receber os materiais e atividades nas escolas. Estes são alguns dos papéis exercidos pelo coordenador pedagógico durante a transição escolar na pandemia, que aconteceu de maneira remota.

Outra atribuição foi o acompanhamento dos professores, muitas vezes exercendo o papel de suporte técnico, formando os docentes a fim de trabalharem com a ferramenta virtual para que o ensino se efetivasse. Além de auxiliar os alunos que não estavam frequentando as aulas presenciais, devido ao isolamento social ocasionado pelo contexto pandêmico. Concordamos que todos esses percalços se apresentaram, certamente, como grandes desafios a serem superados, uma vez que

todo o processo de desenvolvimento das crianças só pôde ser acompanhado de longe, e, ao mesmo tempo tão perto, por intermédio das telas dos *smartphones* e computadores.

É de conhecimento a quem estuda a área da Educação a importância da formação continuada no cotidiano escolar do professor, em que a mesma faz parte do desenvolvimento, do crescimento da própria pessoa em si. Para Freire (1997), a formação pode ser vista da seguinte forma:

> Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 25)

Cada professor traz sua experiência do que é ser professor para ele, assim, este sujeito é capaz de refletir sobre o que tem feito e como tem desenvolvido seu trabalho para então, buscar outras formas de ser cada vez melhor no que faz, não para complementar um currículo, mas sim, para fazer a diferença na vida de quem ele ensina. Cada desafio encontrado ao longo dos anos, serve como um incentivo a refletir sobre os conhecimentos prévios adquiridos na formação inicial e as novas possibilidades que podem ser encontradas de aprendizagem, possibilitando então, lançar um novo olhar sobre o problema, para então solucioná-lo da melhor forma possível.

2.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

O coordenador pedagógico assume um papel de grande visibilidade perante a escola e a comunidade escolar, resolvendo ora documentos burocráticos do cotidiano escolar, ora atendimento às famílias dos alunos. Sabemos que a participação da família na vida escolar do aluno é de suma importância, pois ela está "presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais" (AMAZONAS et al, 2003 apud DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22). Para isso,

é de suma importância que exista um bom relacionamento, sempre que possível, entre família e escola, construindo-se vínculos e auxiliando os alunos a sentirem-se acolhidos e seguros a fim de solucionarem juntos os desafios e trazendo apoio a ambos os lados.

O coordenador pedagógico tem a responsabilidade de estabelecer um elo entre esses dois agentes principais dentro da escola. Para que haja uma boa relação entre o coordenador pedagógico e a família de maneira saudável, Dessen e Polonia (2007) afirmam que:

> (...) os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 24)

Neste sentido, para que haja um bom desenvolvimento escolar e social das crianças, o contato com a família se faz muito importante e podemos refletir que, os laços afetivos que são constituídos nos ambientes escolares, podem organizar a escola em um ambiente socializador de acesso seguro tanto para o aluno, como para a família por intermédio da figura do coordenador pedagógico. Não é necessário que o educando resida propriamente com a formação de família nuclear – pai e mãe – basta que algum responsável por ele tenha os direitos e obrigações a seu respeito, já então, é considerado família. E entre as obrigações e deveres para com esta criança, está a obrigação para com a educação da mesma.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu Artigo 19:

> Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. (BRASIL, 2010, p. 15)

Podemos então observar a importância da participação da família na construção do processo de ensino. Em um único parágrafo o Artigo 53 do mesmo estatuto menciona que "*É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico bem como participar da definição das propostas educacionais*" (BRASIL, 2010, p. 31). O vínculo entre casa e escola é mais forte quando a presença dos responsáveis na instituição escolar vai além da resolução de problemas, ou seja, é uma participação ativa. Por exemplo, as atividades podem ser muito um instrumento eficaz para criar essa conexão, porque os pais e responsáveis podem participar

significativamente na resolução delas junto com as crianças neste momento externo ao ambiente da escola, o que oportuniza momentos de interação com potencial muito significativo. Sabemos, no entanto, que essa participação ativa não é a realidade de muitas famílias, o que torna-se uma fragilidade na concretização de uma relação satisfatória entre ambas instituições: família e escola.

Logo, compreendemos que é também de responsabilidade da coordenação pedagógica apresentar às famílias, as propostas educacionais realizadas no início de cada ano letivo, que são impressas no PPP, referente à formação das crianças, garantindo e reforçando os objetivos para o melhor desenvolvimento dos mesmos. Dessa maneira, faz-se imprescindível que a equipe gestora planeje momentos pedagógicos intencionais em que as famílias possam inteirar-se de tais propostas.

O coordenador pedagógico é o principal agente de integração entre a escola e as famílias. Ele é responsável por comunicar as dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos para suas famílias, acompanhar de perto o processo de ensino e auxiliar os professores em sua prática, atuando em conjunto para promover o desenvolvimento das crianças. Assim, é fundamental elaborar as devidas adaptações necessárias às especificidades de cada aprendiz, mediando as dificuldades e estabelecendo uma relação de parceria entre professores e famílias.

Compreendemos que a presença da família na vida escolar do educando, pode incorrer em significativas realizações, pois o estabelecimento de uma vigorosa relação família-escola favorece ganhos para crianças, responsáveis e agentes educativos o que pode ser um fator que contribui para a melhora do desempenho do aprendiz. Assim, dentro do já fora mencionado, por intermédio da figura do coordenador pedagógico enquanto profissional articulador e das concepções dele em relação a essa pauta é que, em uma construção coletiva, ações assertivas podem ser planejadas e executadas com sucesso.

CAPÍTULO 3

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores pudemos observar a relação intrínseca entre o papel do coordenador pedagógico e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, este é mais um entre os tantos desafios que ele, dentro de suas atribuições, precisa enfrentar. Por essa razão, é fundamental que esse profissional esteja munido de conhecimentos e que, constantemente, reavalie suas concepções em relação aos processos que acontecem na escola, para que possa agir no ponto vital das demandas, a fim de garantir a assertividade em cada pequeno processo que compõe o todo. No caso da presente pesquisa, na transição de uma etapa à outra. Com a finalidade de aprofundar as reflexões levantadas anteriormente, nos pautamos nas produções científicas já produzidas, tendo como foco específico a atuação do coordenador pedagógico frente ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Portanto, o capítulo três toma como base para coleta de dados a metodologia estado do conhecimento que é:

> identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155)

Tal metodologia nos amplia a percepção sobre como vem sendo discutido, o tema mencionado que é o objeto de pesquisa de nosso trabalho. Por sua vez, a justificativa pela escolha do estado do conhecimento, é porque ela oportuniza que nos debrucemos com clareza e objetividade para a realidade acadêmica voltada à problematização que nos comprometemos investigar. Para Morosini e Fernandes (ibidem, p. 156) essa metodologia se estrutura em algumas fases metodológicas, como a análise crítica de teses e dissertações produzidas bem como a identificação de sua temática, com clara identificação da pergunta que deu origem à pesquisa e das palavras-chave da mesma; “leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (...)” e identificação das diferentes fontes que constituem o *corpus* de análise e este último, por sua vez, é descrito por:

> ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES. As monografias

> constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade cientifica da área. O corpus de analise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156)

Inicialmente, embora ainda vivenciando um contexto pandêmico, nosso desejo era realizar uma pesquisa de campo em diferentes escolas do município de Ponta Grossa, entrevistando coordenadores pedagógicos e, dentro do possível, acompanhando algumas de suas rotinas e atribuições, além de observar a transição de algumas crianças para o 1° ano do Ensino Fundamental. Entretanto, além da pandemia causada pelo novo *Coronavírus* que se estende desde março de 2020 aqui no Brasil, enquanto trabalhadoras em vigência de 40h e acadêmicas, tivemos uma significativa exiguidade de tempo para tal concretização. Assim, dialogando de maneira muito flexível, optamos por um outro caminho metodológico que também nos oportuniza um olhar atento para a realidade acadêmica, além de também das reflexões críticas que emergiram.

Diante disso, a coleta de dados foi realizada por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Primeiramente utilizamos duas palavras-chave no filtro de pesquisa avançada, sendo elas: “coordenador pedagógico”; “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” e período de publicações mais recentes, entre 2015 a 2021. Entretanto, para nossa surpresa apareceram apenas quatro produções. Após nova busca tiramos a palavra-chave “coordenador pedagógico” e surgiram quarenta e seis resultados, contemplando junto às quatro dissertações que haviam aparecido na primeira busca. Em ambas pesquisas selecionamos para que aparecesse teses e dissertações.

A fim de melhor organizar os materiais, elaboramos uma planilha utilizando o recurso *Microsoft Excel,* contemplando dados pontuais como título da pesquisa, autor, tipo de trabalho, ano e local de publicação, objetivo da pesquisa, metodologia utilizada, principais referenciais teóricos, palavras-chave e endereço eletrônico de onde o trabalho foi retirado. Essa planilha foi um instrumento que nos possibilitou visualizar com mais facilidade todos esses dados, além de nos auxiliar na compreensão de quais materiais realmente iam ao encontro de nossa temática. Por sua vez, com o afunilamento, conseguimos encontrar onze dissertações e duas teses que relacionavam-se com nossa pesquisa. Todavia, oito delas não tinham como foco

o trabalho do coordenador pedagógico, assim não nos dedicamos à sua leitura e análise.

Ao atentarmos para os objetivos gerais de cada uma, refinamos ainda mais, deixando à luz da reflexão apenas trabalhos diretamente relacionados com o que nos propusemos a pesquisar: os desafios encontrados pelo coordenador pedagógico no processo de transição da pré-escola para o 1° ano. Conseguimos, portanto, cinco pesquisas, sendo todas do tipo dissertação. A partir daí, nos debruçamos para observar, de maneira geral, cada uma delas. Vale ressaltar que não fizemos um estudo aprofundado de cada uma, voltamos o olhar apenas a questões pontuais no que tange a responder os objetivos propostos na presente pesquisa.

O primeiro trabalho a ser analisado intitula-se “A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” com autoria de Souza (2018). O objetivo da pesquisa foi averiguar como o coordenador pedagógico pode articular o processo de formação continuada dos docentes para minimizar as implicações da transição das crianças que saem da E.I. e ingressam no E.F. Teve como suporte metodológico a investigação feita por meio de um estudo qualitativo, sendo utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas com as professoras do Ensino Fundamental e com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil de cada escola e análise documental das atribuições do coordenador pedagógico, para sustentar reflexivamente a proposição de ações formativas. A autora pautou sua pesquisa em Santos (2008), Raniro (2009), Klein (2011), Meirelles (2013), Oliveira (2017), Mantovanini (2009), Sensato (2017), Prado (2015) e Freitas (2016). E como palavras-chave utilizou-se dos descritores “Ensino Fundamental I”; “Currículo integrador”; “Coordenador pedagógico.”

Como resultado dessa pesquisa a autora pontua que o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto paulistano, direcionado às crianças de seis anos, ainda está de maneira excessiva voltado às práticas de alfabetização. Assim, ela aponta uma necessidade que tais práticas tomem por base uma efetiva consolidação no que tange o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, documento que se propõe a consolidar uma pedagogia da infância. Um outro aspecto é que há uma significativa expectativa, por parte dos professores do Ensino Fundamental, de que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil seja um preparatório para que a criança ingresse nos Anos Iniciais.

Sobre o processo de transição da E.I. para o E.F., Souza (2018) afirma que a falta de diálogo e de articulação entre uma etapa e outra corrobora diretamente na utilização não adequada de espaços formativos em ambas etapas. Nesse aspecto, ela percebeu que o coordenador pedagógico, enquanto profissional que deveria ser o propiciador desses momentos formativos, não tem clareza de suas funções e, portanto, apresenta desqualificações quando precisa atuar justamente onde lhe é pertinente.

Assim, a autora aponta para a necessidade de investimento na formação dos coordenadores pedagógicos, tanto dos que atuam na Educação Infantil como dos que atuam no Ensino Fundamental, para que ambos tenham reais condições de exercer suas funções formativas e articuladoras no interior das escolas e, assim, possam auxiliar os professores a promover, de fato, um currículo voltado à infância (SOUZA, 2018, p. 81).

Ainda sobre o processo de formação contínua, a autora afirma que há uma necessidade em ampliar as discussões, enquanto ações formativas, em um nível maior, ou seja, pelas Diretorias Regionais de Educação, em que os profissionais tenham oportunidades de discutirem as ações que são propostas no "Currículo Integrador da Infância Paulistana", tendo em vista que este documento ainda sofre significativa invisibilidade nas duas etapas de ensino.

A segunda dissertação é de autoria de Silva (2018) e intitula-se "Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?" O objetivo dessa pesquisa foi tratar dos currículos tecidos nos *entrelugares* E.I-E.F, problematizando os processos que movimentam esse rizoma educacional, bem como as composições possíveis nesses encontros *dentrofora* dos espaços-tempos escolares. Seu aporte teórico foi embasado em Alves (2001), Certeau (2014), Deleuze e Guattari (2017), Gallo (2016), Ferraço (2011, 2013) e Bhabha (2013). No resumo do trabalho, a autora sintetiza a metodologia adotada como "inspirações metodológicas advindas das pesquisas com cotidianos", em outras palavras, embasa-se no caráter qualitativo, utilizando-se de entrevistas e rodas de conversa com o corpo docente, direção e coordenação pedagógica. Como palavras-chave a autora elenca "Currículos"; "Cotidiano"; "Educação Infantil"; "Ensino Fundamental"; "Infância".

Neste trabalho é importante mencionar que, mesmo que à primeira vista, ele não aponte o trabalho do coordenador pedagógico, o que logo se percebe no objetivo, nos chamou a atenção um ponto: o pensar sobre o processo de alfabetização que é um dos focos principais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Silva (2018) é muito assertiva quando introduz a discussão que é preciso ressignificar o currículo. Em outras palavras, ela aponta uma crítica à macropolítica enquanto reguladora dos tempos, séries e idades, que na verdade é preciso voltar um olhar mais sensível para essa criança que atravessa uma etapa à outra. Nesse aspecto, a pesquisa da autora dialoga com nossas inquietações no que confere o cuidado com a concepção que o coordenador pedagógico tem a frente desses processos.

Como resultado desse trabalho, Silva (2018) reconhece que os currículos produzidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, muitas vezes, não colocam a criança como sujeito do conhecimento. Assim faz-se necessário superar discursos que situam a criança num lugar de falta, ou seja, como refém que está à mercê das intenções pedagógicas e dos desejos educacionais. Nesse sentido, a autora levanta uma crítica em relação às macropolíticas que desconsideram as pluralidades contextuais, com seus aspectos normativos e opressores. E, em contrapartida, propõe que as micropolíticas, por serem a própria realidade, podem fugir do padrão imposto e limitante e são, portanto, um redescobrimento dos coletivos e do “menor”.

A autora levanta ainda que os conhecimentos são produzidos no dia a dia, são conquistados nos acontecimentos contínuos-fragmentados, como no caso da transição entre as etapas de ensino, onde há um poderoso aprendizado em um *entrelugar* habitado por incertezas (SILVA, 2018, p. 163). Dessa maneira, cada sujeito (crianças, professores, equipe gestora) tem sua própria forma de sentir essa transição, tem sua forma de aprender e de perceber as mudanças. Em suas considerações, como ela mesma afirma, “concluindo o que não está acabado”, aponta que as *transpassagens* entre E.I. e E.F. superam qualquer lógica de binarismos.

O terceiro trabalho analisado leva como título “Articulação da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência de formação em contexto do colégio mãe de Deus”, foi escrito por Oliveira (2019), tem por objetivo demonstrar a relevância da articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da formação em contexto de professores. Como referencial teórico a autora embasou-se em Paschoal e Machado (2009), na

Constituição Federal (BRASIL, 1988), em Kramer (2006) e Kramer, Nunes e Corsino (2011). A metodologia adotada foi uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico intitulada estado da arte, pesquisa de campo e pesquisa-ação *in lócus.* Além disso, ela descreveu suas palavras-chave como “Educação Infantil”; “Anos Iniciais”; “Transição”; “Professores” e “Formação em contexto”.

Essa dissertação vem ao encontro de nossas indagações e a autora Oliveira (2019) elenca resultados que atendem aos objetivos que nos propomos a responder em nossa pesquisa. O primeiro aspecto que ela traz é acerca do descompasso que há entre as medidas legais e a realidade brasileira, ou seja, ela tece uma crítica em relação ao desenvolvimento lento no que tange à universalização da educação. Em outras palavras, mesmo que esse seja um direito de todos os cidadãos, ainda há muita morosidade no cumprimento dessas leis, sendo uma responsabilidade do Estado.

Fizemos essa pequena introdução a fim de contextualizar que, mesmo que haja um amparo legal com a Lei 11.274/06 que implanta o ensino de nove anos no Brasil e trata da obrigatoriedade de matrícula para crianças de seis anos de idade no primeiro ano, ao observar a realidade é possível afirmar que nem todas as escolas tiveram estrutura ou adaptações para que as crianças de seis anos ingressarem no primeiro ano do E.F. A autora ainda problematiza o fato de que, dessa maneira, muitas instituições tiveram que utilizar-se do improviso para dar conta de necessidades específicas que surgiram, em decorrência das defasagens que as crianças traziam.

A partir da utilização do estado da arte como uma de suas metodologias de pesquisa, ela afirma que os estudos apontam rupturas e descontinuidades no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa afirmação se justifica pois o primeiro ciclo dos Anos Iniciais do E.F. dão ênfase na alfabetização, porém privilegiando práticas como cópias e memorizações. Assim, momentos que poderiam ser articulados entre o brincar e a construção de saberes, num movimento lúdico e adequado às crianças, é limitado a corpos docilizados, silêncio e crianças não satisfeitas que, muitas vezes, não apreendem ou se apropriam dos conhecimentos que deveriam.

Diante disso, embasada em diferentes teses e dissertações, Oliveira (2019) ainda sugere possíveis soluções nesse processo de transição entre ambas as etapas, entre as quais: concebê-las como um *continuum*, ou seja, sem rupturas e fragmentações, a partir de propostas de articulação entre E.I. e E.F. Assertivamente

a autora afirma a respeito das especificidades de cada etapa e da necessidade de que sejam respeitados os espaços de interação, das brincadeiras e das manifestações próprias da infância (ibidem, p. 164). Portanto, o que deve pautar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é o respeito às singularidades da infância.

Sendo a infância uma das etapas mais importantes na vida de um ser humano, a autora salienta que ela não pode ser suprimida, seja pela privação das manifestações próprias da idade, pela ausência de cuidados ou, ainda, pela antecipação de aprendizagens e responsabilidades (ibidem, p. 164). Assim, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, essa criança deve ser acolhida, ouvida, estimulada a novas descobertas, que suas manifestações sejam levadas em consideração e que a brincadeira, algo inerente à infância, seja colocada como um eixo centralizador, tendo em vista que essa é a principal atividade de uma criança.

Concordamos com Oliveira (2019) que as brincadeiras corroboram para a construção de saberes e valores essenciais para toda uma vida, assim ela constitui-se como essencial na prática pedagógica, não apenas na E.I. mas, principalmente, no E.F. Dessa forma, compreender que essas práticas brincantes podem converter-se em significativas aliadas na articulação entre essas duas etapas de ensino é um elemento fundante nos resultados que a autora elenca.

Todavia, a fim de desconstruir concepções equivocadas sobre a inclusão da brincadeira como elemento imprescindível nas práticas educativas, faz-se urgente o processo formativo dos profissionais que atuam diretamente nas instituições escolares. Em decorrência, os professores em especial, necessitam de uma formação qualificada a fim de compreender a importância das brincadeiras como estratégia eficiente no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa lacuna a pesquisadora propôs um processo de pesquisa-ação, ou seja, uma formação *in lócus* para profissionais de ambas as etapas. Nesse processo, a partir das respostas dos formulários, ela percebeu que os professores demonstraram o reconhecimento sobre a importância da existência de diálogos entre os profissionais das diferentes etapas educacionais, bem como o processo de formação constante, tendo em vista uma atuação docente mais qualificada (ibidem, p. 166).

Entretanto, a pesquisadora percebeu que as respostas dos partícipes evidenciaram dificuldades na concretização de um trabalho que consiga articular

plenamente a garantia da aprendizagem, do desenvolvimento das crianças somadas às brincadeiras. Levando isso em consideração, outro ponto importante nessa pesquisa foi que os docentes ainda não tinham tido a oportunidade desse tipo de processo formativo que, de fato, incluísse todos eles. Essa proposição foi muito significativa, pois assim todos os participantes envolveram-se, buscaram fontes de estudo, partilharam suas angústias e experiências e buscaram traçar novas estratégias principalmente atentando ao planejamento de implementações de melhorias nas práticas pedagógico-educativas do dia a dia.

As trocas oportunizadas por essa pesquisa-ação contribuíram para que os professores vislumbrassem uma outra perspectiva sobre ambas as etapas, compreendendo as especificidades de cada uma. Mesmo que alguns pontos de vista se mostraram divergentes, a autora afirma que essas diferenças foram elementos que auxiliaram na ampliação de novas perspectivas. Oliveira (2019) ainda aponta que mesmo que esse processo formativo tenha sido complexo, os docentes compreenderam que há diferentes expectativas em relação ao processo de transição da E.I. para o E.F. seja por parte da família, da sociedade, da escola ou dos educadores. Porém, o foco deve ser centralizado em quem mais interessa: a criança. Ela é quem deve ter protagonismo nessa passagem, tendo suas manifestações, expressões, ideias e peculiaridades respeitadas (ibidem, p. 167).

Então, a formação oportunizou aos profissionais uma profunda reflexão sobre sua própria prática e a respeito da pertinência do trabalho colaborativo para a imprescindível articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim, a autora elenca o processo de formação contínua e *in lócus* como elemento primordial e elementar, para que novas práticas e concepções sejam adotadas na escola e, assim, corroboram para uma passagem favorável da criança de uma etapa a outra. Pois é nessas trocas e construção coletiva de saberes que mune os professores com conhecimentos adequados para sua exitosa atuação.

Em nossa penúltima análise encontramos o trabalho de dissertação, sob autoria de Fernades (2017) intitulado como “Interlocuções dialógicas pedagógicas entre Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana”. Essa dissertação apresenta como objetivo (re)construir as interlocuções entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma unidade de ação que perpassa por práticas pedagógicas

compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem numa escola da rede estadual de Santa Maria/RS, com um aporte teórico sustentado por Freire (1991, 1996, 2001), Kishimoto (1996) e Redin (2004), e seus descritores como “Políticas Públicas”; “Educação Infantil”; “Ensino Fundamental”; “Desenvolvimento Infantil”; “Práticas Pedagógicas”e “Formação Permanente”. Tal pesquisa foi estruturada em uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Para a coleta de dados foi utilizado o estudo documental e bibliográfico, o questionário a fim obter um diagnóstico inicial dos sujeitos e suas concepções, a observação participante no contexto escolar e os círculos dialógicos investigativo-formativos para abordar as temáticas emergentes no âmbito da formação permanente.

Observamos que a pesquisa proporcionou um tempo-espaço para a reconstrução do diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na realidade daquela determinada instituição. Além disso, vale ressaltar que a construção desse diálogo pedagógico entre os fundamentos teóricos e práticos e as políticas públicas da Educação decorre da estrutura espaço-temporal da formação permanente no ambiente escolar. Indo além, estabelecendo um reconhecimento dos educadores e das ações pedagógicas a importância de um trabalho que visa o desenvolvimento infantil de forma integral, no momento que abriu espaço para a discussão e planejamento do grupo de educadores a fim de construírem juntas estratégias de ensino-aprendizagem nesse processo de transição escolar.

Como resultado dessa pesquisa, a autora apontou que, ao oportunizar momentos de formação, os docentes puderam perceber-se enquanto coletivo e o potencial de se estabelecer diálogos e reflexões aprofundadas sobre políticas públicas, sobre o protagonismo docente e, principalmente, ao traçar estratégias de ensino-aprendizagem levando em consideração os diferentes públicos atendidos pela instituição, ou seja, crianças da pré-escola e dos Anos Iniciais. A pesquisadora afirmou que, aos poucos, os educadores passaram a sentir necessidade de mais momentos dialógicos com o objetivo de aperfeiçoar sua prática. Ela encerra pontuando que a formação permanente é uma ação possível, ocorrendo de maneira gradual, processual e formativa estabelecendo convergências nas mais diversas divergências (ibidem, p. 130), ou seja, respeitando a singularidade de cada sujeito.

Por fim, chegamos à última análise de dissertação, intitulada “Tempo de quê?: As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil

para os Anos Iniciais", publicada pelo autor Ferrão (2016). Em sua sustentação teórica estão presentes autores como Minayo (1996), André (2005), Bhaktin (2006), Lapassade (2001), Bardin (2009), Oliveira-Formosinho (2002), Azevedo (2002) e utilizado as seguintes palavras-chave: "Infância"; "Criança"; "Transição Escolar" e "Escolarização".

Este trabalho teve como objetivo investigar as percepções infantis sobre a escola de uma turma pré-escolar do município de Castilhos/RS, em meio a transição da E.I. pro E.F por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, metodologia investigativa utilizando instrumentos de coleta de dados como o diário de bordo e da documentação pedagógica por meio de desenhos produzidos pelas crianças.

O autor, ao pesquisar sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, concluiu que existe um empenho dentre os alunos que participaram da pesquisa para compreender as diferenças que existem dentro de cada etapa vivenciada em ambas instituições (E.I. e E.F.) chegando a um resultado de que os aspectos entre esses dois meios escolares, se diferenciam na rotina, nos objetos que são encontrados dentro de sala em cada um dos espaços, no que se refere ao processo de construção e de posicionamento das professoras dentro das escolas.

Em sua pesquisa, Ferrão (2016, p. 75) afirmou que mesmo que as crianças não possuam elementos reflexivos críticos para nomear sua compreensão das diferenças encontradas durante a transição escolar, elas percebem o ambiente e as ações pedagógicas e até mesmo estabelecem relações de atividades produzidas na escola com atividades da sociedade capitalista, ou seja, nas relações de trabalho, hierarquia e reprodução de saberes.

E, para encerrar suas considerações, ele aponta a necessidade de processos formativos que oportunizem aos docentes uma visão mais acolhedora em relação à criança, principalmente quando ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental. Por meio de suas observações ele nos mostrou que, no meio escolar, ainda prevalece, por parte dos professores, uma visão da criança apenas como aluna, não como sujeito com opiniões e que pode (e deve) se expressar e ter seus pontos de vista levados em consideração. Assim, processos de formação continuada devem ocorrer para que, gradualmente, essas perspectivas possam ganhar outras formas, que dêem efetivo protagonismo para os aprendizes, a quem a escola se destina.

Analisando cada uma das produções acadêmicas, utilizadas na metodologia que adotamos, o estado do conhecimento, em primeiro plano é imprescindível afirmar que todas elas trouxeram elementos fundamentais para nossa compreensão a respeito do processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Pudemos voltar um olhar mais atento para o currículo que permeia ambas etapas com as contribuições de Souza (2018), em que a autora aponta que os profissionais de ambas as etapas não têm profundo conhecimento sobre o documento "Currículo Integrador da Infância", do contexto paulistano, e que esse fato dificulta o entendimento sobre a transição de uma etapa à outra. Isso porque os professores do E.F. esperam que a E.I. seja uma etapa de preparação das crianças para que adentrem o 1° ano.

Assim, o coordenador pedagógico encontra-se num lugar onde deveria exercer o papel de articulador entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, todavia não tem clareza sobre suas reais atribuições. Dessa maneira, concordamos com a autora que, para reverter essa situação, tendo em vista a melhor articulação entre a E.I. e o E.F. faz-se imprescindível que o coordenador pedagógico oportunize momentos de formação que tratam especificamente dessa pauta.

> Nesse sentido, deve partir dele a articulação dos espaços de discussão e de reflexão sobre a prática, de modo que consiga oportunizar aos professores uma mudança de pensamento a respeito de uma transição sem rupturas bruscas e mediadas pela ludicidade." (SOUZA, 2018, p. 81)

Além disso, ele próprio, precisa receber formação para compreender suas reais atribuições dentro da instituição, já que, muitas vezes, ele ocupa-se de diversas outras funções e demandas que surgem no dia a dia, e acaba por se distanciar da construção de sua identidade. Portanto, a autora ressalta a necessidade de maiores investimentos na formação de coordenadores pedagógicos, independente da etapa que atuam, para que possam desenvolver suas atribuições e oferecer auxílio satisfatório ao corpo docente.

A pesquisa de Souza (2018) foi a única que nos trouxe aparatos voltados ao papel do coordenador pedagógico, enfatizando o processo de formação contínua, para ele e para os docentes, como um caminho possível para efetivar uma transição de etapas exitosa, não apenas no que tange o processo de ensino-aprendizagem, mas ampliando a um nível de discussões entre as instituições de

Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ela ainda sugere que tais ações formativas poderiam ser viabilizadas pelas Diretorias Regionais de Educação, num grande processo coletivo. Diante do exposto, concordamos com os apontamentos da autora e reconhecemos a necessidade de maiores investimentos nos processos de formação para professores e equipes gestoras.

Já na produção de Silva (2018), a segunda dissertação analisada, também se levanta a questão curricular como elemento central da transição da E.I. para o E.F., em que a autora afirma que os currículos advindos da macropolítica não levam em conta as singularidades contextuais. Dessa maneira, as micropolíticas feitas no seio escolar pelos profissionais em seus diferentes contextos, podem apontar caminhos que levem a superação dessa perspectiva limitante e opressora.

Isso se justifica pelo motivo de que o macro tende a impor tempos, idades, séries e maneiras de se fazer o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a pesquisadora afirma que os conhecimentos são produções do cotidiano, nos pequenos acontecimentos e vivências. Ela não desconsidera a importância do currículo, mas chama atenção às necessidades de cada sala de aula em suas especificidades e em sua singularidade.

E, em relação ao processo de transição de uma etapa à outra, Silva (2018) salienta que é um entrelugar habitado por incertezas. Assim, faz-se imprescindível respeitar o tempo de cada sujeito partícipe (crianças, professores, equipe gestora), compreendendo as diferentes percepções acerca dessa passagem. A pesquisadora assinala em seu trabalho a importância de perceber a criança, de ouvir suas angústias e como ela percebe essas mudanças, nesse sentido, dá protagonismo aos aprendizes.

Embora não tenhamos trazido em nossa pesquisa o eixo curricular como processo central, ao estudar as produções trazidas, pudemos compreender que o currículo deve ser analisado com muita cautela. Isso se justifica porque, como apontou Silva (2018), ele vem do macro que desconhece as contextualidades particulares, as inquietações que surgem nas diferentes salas de aula, assim, ter clareza sobre o direcionamento curricular é um elemento fundante no processo de transição das crianças da pré-escola para o 1° ano do Ensino Fundamental. E, cabe ao coordenador pedagógico, criar estratégias para discutir esse ponto com sua equipe docente, de acordo com as necessidades e demandas de cada professor.

No trabalho de Oliveira (2019) a autora aponta que ainda existem concepções equivocadas em relação às peculiaridades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, principalmente no que tange às brincadeiras enquanto práticas exitosas no processo de ensino e aprendizagem.

A partir de sua pesquisa-ação, ela elenca o processo de formação in lócus como um caminho pedagógico possível que eleva o conhecimento dos professores acerca, não somente da importância da brincadeira e do protagonismo infantil, mas como as especificidades de cada etapa de ensino e das atribuições de cada profissional são essenciais no processo como um todo.

Além disso, pontua que essa transição da E.I. para o E.F. deve ser um processo contínuo e não fragmentado, tendo em vista construir uma nova concepção acerca da infância e de suas singularidades, colocando como eixo norteador práticas mais humanizadoras. À vista disso, ela considera que é imprescindível adequar os currículos, planejar com mais cuidado os espaços e materiais que são trabalhados no Ensino Fundamental, porque há:

> rupturas e descontinuidades, desencadeadas, principalmente, pela ênfase no processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, que privilegia práticas como cópias e memorizações, o que subtrai significativamente, quando não elimina, o tempo dedicado a brincadeiras, brinquedos e interações. (OLIVEIRA, 2019, p. 163)

O trabalho de Oliveira nos trouxe satisfatórias contribuições a respeito da compreensão sobre a infância e que, concordando com as duas primeiras pesquisas, a criança muitas vezes não é respeitada em suas necessidades infantis, principalmente quando o assunto é voltado às práticas lúdicas ou brincantes. Salientamos nosso posicionamento parafraseando a pesquisadora:

> Do ponto de vista da aprendizagem, as brincadeiras contribuem para a construção do conhecimento e para a apropriação de valores essenciais para a formação da personalidade da criança. Assim, pode- se considerar que a brincadeira é essencial na prática pedagógica da Educação Infantil, mas também na dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por esse motivo, tal atividade converte-se em uma poderosa aliada na articulação entre essas etapas e deve ser contemplada na proposta pedagógica de ambas. (OLIVEIRA, 2019, p. 164)

Assim, mesmo que a autora não tenha focado sua pesquisa nas atribuições do coordenador pedagógico, ela reconhece que o processo de formação continuada é um instrumento imprescindível para a compreensão dos professores a respeito do reconhecimento das necessidades das crianças e de práticas pedagógicas que

favoreçam o lúdico e que a brincadeira pode converter-se em uma prática exitosa no quesito ensino-aprendizado e apreensão dos conteúdos pelas crianças.

Acerca disso, concordamos com Oliveira (2019) sobre enxergar a criança como aquela que é o centro do processo, assim essa deve ser uma concepção do coordenador pedagógico. Pois é ele quem articula processos formativos que podem dar ênfase na importância de uma concepção sem equívocos a respeito do que é ser criança e de um currículo adequado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

> Uma educação da infância, de qualidade, só pode se dar por meio do reconhecimento e da valorização da infância e de suas características, ou seja, uma educação humana só se efetiva se tiver como foco a pessoa e o respeito à sua dignidade e aos seus direitos. (OLIVEIRA, 2019, p. 165)

No penúltimo trabalho analisado, Fernandes (2017) se propôs a estabelecer o reconhecimento e a relevância das ações e do trabalho pedagógico tendo em vista o desenvolvimento infantil de forma integral, no momento que abriu espaço para a discussão e planejamento do grupo de educadores, a fim de construírem juntos, estratégias de ensino-aprendizagem no processo de transição escolar.

Nessa pesquisa a autora protagoniza o trabalho docente como primordial no processo de transição das primeiras etapas da Educação Básica, isso porque, a partir de discussões coletivas a equipe pôde desvelar suas práticas por meio da construção de reflexões, da partilha de experiências e da compreensão de que momentos como esse são fundamentais para o alcance dos objetivos didáticos-pedagógicos. Além disso, a autora pôde concluir que o processo de formação permanente, construído de maneira coletiva, abre espaço para que as lacunas das práticas pedagógicas sejam desveladas, o que leva a melhoria do trabalho docente.

A autora se propôs a olhar com atenção as relações docentes, contudo, afirma:

> a gestão do pedagógico na escola caracterizou-se como um elemento decisivo na construção e execução de ações pedagógicas que visam o desenvolvimento infantil de forma integral, no momento que abriu espaço para a discussão e planejamento do grupo de educadores a fim de construírem juntas estratégias de ensino-aprendizagem. (FERNANDES, 2017, p. 129)

Assim, por mais que sua pesquisa tenha foco no trabalho docente, ele só pode ser oportunizado a partir da abertura da equipe gestora, responsável pelo processo formativo nas instituições. Assim, foram nesses momentos intitulados

“Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos” que os professores puderam compreender a necessidade de buscar o estabelecimento de uma unidade de ação pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Com esses espaços, a interlocução entre tais etapas, corrobora para que “haja uma superação da individualidade docente, no sentido de compartilhar e construir saberes pedagógicos fundamentados de forma coletiva.” (FERNANDES, 2017, p. 132)

Analisando as contribuições da autora, concordamos com ela que é possível a criação de momentos pedagógicos que dêem voz aos sujeitos que fazem o processo educativo acontecer, na partilha de experiências, no apontamento de lacunas, na exposição de suas angústias e expectativas. E, como já mencionado nos capítulos anteriores, reiteramos a relevância de um trabalho coletivo, democrático e flexível. Logo, mais uma vez ressalta-se a formação permanente como um instrumento capaz de atender muitas lacunas, em busca de resoluções, para que o trilhar do processo ensino-aprendizagem seja rico em significados.

Como última análise, Ferrão (2015) direciona sua pesquisa ao protagonismo infantil, principalmente relacionado aos componentes curriculares que, na Educação Infantil favorecem a brincadeira e no Ensino Fundamental centralizam-se para que as crianças apropriem-se do mundo alfabético e matemático. Achamos pertinente trazer a pesquisa desse autor pois ele vai ao encontro de nossas inquietações sobre um olhar mais sensível sobre as especificidades da infância e sobre o que as crianças esperam da escola, quais suas impressões e angústias, o que mais lhe atrai. Assim, ele afirma que, muitas vezes, os aprendizes não são escutados.

Ferrão (2015) aponta a formação contínua como um caminho possível a se concretizar nas instituições, a fim de que os professores possam enxergar esses aprendizes em sua singularidade, mobilizando estratégias pedagógicas que atendam as necessidades próprias da infância, principalmente o brincar que é pertinente à essa fase da vida humana. Concordamos com suas indagações e percebemos, mais uma vez, o processo de formação continuada como o elemento chave na construção de propostas pedagógicas que propiciem uma adequada transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como nossa pesquisa se propôs a desvelar essa passagem e quais os desafios que o coordenador pedagógico enfrenta, vale mencionar que das cinco

dissertações apenas uma tratou diretamente sobre a função do coordenador pedagógico como um dos elementos centrais na transição da E.I. para o E.F. Contudo, as cinco produções acadêmicas elencaram o processo formativo como elemento central nas articulações, principalmente das concepções que os professores têm a respeito da infância, do currículo e da brincadeira como prática pedagógica.

Assim, como pontuamos no capítulo 2, cabe ao coordenador pedagógico propiciar momentos de formação continuada e permanente na escola, criando estratégias que dêem voz a todos os entes partícipes desse processo, não só os professores, mas também às crianças. Contudo, reconhecemos que as produções trouxeram, implicitamente, ou seja, nas entrelinhas que o trabalho desse profissional também está em articular, de acordo com as necessidades de cada professor, cuidados com seu planejamento didático-pedagógico, atentando ao currículo e que ambos apontamentos estão diretamente relacionados ao processo formativo.

Observando cada uma dessas cinco produções, pudemos perceber que há um grande desafio em se estabelecer continuidade entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Consideramos importante mencionar que, conforme já apresentado, o processo de transição entre a E.I. e o E.F. é perpassado por inúmeros percalços, os quais podem ser superados ou não, a variar da concepção adotada pelas instituições, principalmente na figura do agente articulador, o coordenador pedagógico. Todavia, concordamos com Oliveira (2019, p. 110) que esse trabalho só poderá ser exitoso se realizado em uma construção coletiva. Em outras palavras, por ser composto de diferentes sujeitos partícipes do processo de ensino-aprendizagem, todos eles devem ser ouvidos, equipe gestora, professores, famílias e, principalmente, as crianças.

É válido salientar que cada etapa de ensino tem suas especificidades e características e que uma deve vir a ser a continuidade da outra, não uma ruptura sem articulações. Tampouco a Educação Infantil deve ocupar-se como um papel preparatório para o primeiro ano do Ensino Fundamental, como afirma Silva (2018, p. 102), isso porque o foco da primeira etapa não é alfabetizar as crianças, mas inseri-las em dinâmicas e propostas que lhes possibilitem adentrar um outro espaço, para além da instituição familiar, por exemplo.

Tendo isso em vista, o que se espera, é que a transição da Educação Infantil

para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja um processo intencional, articulado entre ambas etapas, embasado e construído a partir de uma perspectiva democrática e coletiva, que respeita os diferentes saberes e acolhe as pluralidades presentes no contexto escolar.

Assim, cabe ao coordenador pedagógico, que tem como uma de suas atribuições a articulação das inter relações dos demais profissionais da escola, estar a frente do processo de transição, munir-se de conhecimentos por meio de processos de autoformação, a fim de oportunizar momentos pedagógicos, principalmente aqueles voltados ao processo de formação continuada, para suprir as diferentes expectativas existentes quando o assunto é a passagem de uma etapa à outra.

Dessa forma, como pudemos perceber com as dissertações analisadas, mesmo que desconstruir concepções equivocadas seja uma tarefa desafiadora, faz-se imprescindível, principalmente ao olhar para a importância dessa passagem na vida de cada uma das crianças que trilham o caminho educacional e por ele são influenciadas, bem como podem também influenciá-lo. Além disso, sentimos a falta dos autores abordarem em suas pesquisas a relação família-escola no processo de transição da E.I. para o E.F. Como elencamos no capítulo anterior, a família é a primeira instituição em que a criança é inserida, portanto ela influencia significativamente no processo formativo desse aprendiz. Reconhecemos, portanto, que há uma lacuna acerca dessa pauta nos materiais que encontramos desde a primeira busca na BDTD, onde encontramos quarenta e seis resultados.

Podemos encerrar esse capítulo enaltecendo que a metodologia adotada, o estado do conhecimento, foi enriquecedora em nossa formação enquanto acadêmicas e futuras profissionais atuantes na área da Educação. Essa pesquisa nos oportunizou ampliar nosso olhar no que se refere às produções científicas da temática em questão, proporcionando-nos perceber que ainda é um tema pouco discutido, mas que tem muito a ser desvelado. A partir da análise das dissertações podemos concluir que o trabalho do coordenador pedagógico frente ao processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é indispensável, não só mobilizando articulações adequadas entre essas etapas, mas enquanto profissional que articula e oportuniza processos formativos permanentes no chão da escola e para além dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é marcada pelas interações, espaços pensados para o desenvolvimento físico, afetivo e socializador. Os ambientes são atrativos às crianças, com muitos materiais lúdicos e brinquedos à sua disposição, além de diversas atividades brincantes que envolvem o grande grupo. Já os Anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam uma outra organização pedagógica, didática e curricular. O espaço físico também pode sofrer modificações, tendo em vista as especificidades próprias desta etapa que insere as crianças em práticas alfabetizadoras e na linguagem numérica, dentre outros saberes que, gradualmente, vão sendo construídos.

Tendo em vista esses apontamentos, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo que nos levou a algumas inquietações. A primeira delas é acerca das brincadeiras, que nessa etapa, como vimos nas pesquisas realizadas e em nossas próprias observações da realidade (em momentos de estágio ou como profissionais atuando em sala de aula) não apresentam-se mais como práticas com papel central no processo de ensino. Compreendemos que, diante disso, está envolta a concepção que os profissionais envolvidos – equipe gestora e corpo docente – têm a respeito de currículo, das peculiaridades, características e necessidades das crianças e, principalmente, como se dá esse processo de transição de uma etapa à outra.

Entendemos que essa passagem não pode ocorrer de maneira abrupta, permeada de rupturas, descontinuidades e fragmentações como aponta Oliveira (2019, p. 164), mas num movimento de mobilizar esforços coletivos para que a E.I. e o E.F. sejam etapas concebidas como um processo contínuo, dentro das atribuições que lhes são pertinentes. Todavia para que tal prática se efetive de maneira exitosa é imprescindível que a concepção do coordenador pedagógico volte-se a um olhar atento a esse processo e em tudo o que ele implica. A partir dessas reflexões, reiteramos que o objetivo de nossa pesquisa, em linhas gerais, é analisar o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Já que a instituição escolar tem como uma de suas funções sociais fazer com que os sujeitos se apropriem dos saberes cultural e historicamente produzidos, num processo constante de construção, podemos afirmar que ela é destinada aos alunos.

Tendo isso em vista, eles devem ser considerados como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, acreditamos que a escola deve (ou deveria ser) pensada para eles, dispondo-se como um ambiente acolhedor e de produção das mais variadas experiências. Assim, a equipe gestora assume papel fundamental de mediar e articular ações pedagógicas que caminhem tendo em vista a produção de vivências ricas em significados nas diferentes etapas que compõe a Educação Básica.

> As crianças se encontram nas escolas; a escola é feita para elas; é lá um dos espaços privilegiados de produção da experiência da infância. Isto, por si só, já justifica, a nosso ver, a centralidade da criança no trabalho educativo. (FERRÃO, 2016, p. 79)

A presente pesquisa, no entanto, tem como foco específico um olhar para o papel do coordenador pedagógico no processo de transição da criança da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais os desafios que perpassam esse momento tão marcante. Dessa forma, reconhecemos que, muitas vezes, esse profissional, dentro de suas inúmeras atribuições, acaba sendo sobrecarregado com a burocracia escolar, responsabilizando-se por várias demandas que exigem dele um tempo que, por sua vez, deveria ser destinado às suas reais atribuições. Assim, como pudemos observar com as produções científicas analisadas, ele se vê com uma escassez de tempo para desenvolver ações pertinentes à sua função, como por exemplo o processo de formação continuada para a equipe docente. Logo, também pudemos perceber que, por conta dessas demandas excessivas, o coordenador pedagógico pode não ter clareza de suas verdadeiras atribuições diante do trabalho a ser desenvolvido.

A fim de responder nossas indagações, buscamos também averiguar quais discussões existentes discorrem sobre a relação do coordenador pedagógico frente a transição da E.I. para o E.F. sendo este o nosso outro objetivo específico.

Um ponto que nos chamou a atenção é que ainda existe uma lacuna que se exprime na falta de diálogos entre equipe docente e coordenadores pedagógicos e isso implica no andamento dos processos no interior das instituições, principalmente no que tange o formativo. Assim, concordamos com os pesquisadores trazidos no capítulo 3, que faz-se fundamental que a equipe gestora elabore estratégias, a fim de favorecer momentos de reflexão dialogada dentro dos processos de formação contínua. Processos estes que oportunizem e estimulem professores e coordenadores

pedagógicos a compreender como desenvolver um trabalho significativo e exitoso com essas crianças que adentram os novos espaços escolares.

As contribuições de Oliveira (2019) nos auxiliou a compreender que muitos profissionais, sejam eles professores ou coordenadores pedagógicos, têm uma concepção equivocada acerca da E.I. e do E.F., como se as duas etapas fossem desconexas uma da outra. Esse aspecto nos mostra a importância, por exemplo, de processos de formação continuada que abordem questões curriculares, discussões sobre a concepção de infância e também do processo de transição das crianças. Contudo, a autora propõe a necessidade de haver diálogo não só entre os profissionais de uma só instituição, com suas especificidades, mas de um envolvimento mais amplo, contando com intercâmbios de profissionais de outras instituições para enriquecer e construir saberes mais aprofundados a respeito dessa transição das crianças.

Assim, uma de nossas inquietações ao pesquisar esse tema foi em relação a organização dos espaços de cada etapa. Por exemplo:

> A falta de diálogo existente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da Educação Básica refletiu-se nos desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, é necessário trazer estes elementos para o contexto da formação docente, inicial e continuada, buscando integrar o lúdico, as práticas de socialização, de organização dos tempos e espaços, da alfabetização e da brincadeira nas práticas educativas escolares de ambas as etapas – para as crianças de zero a dez anos de idade. (FERRÃO, 2016, p. 78)

Vale salientar que nossa intenção não é desqualificar o trabalho que vem sendo desenvolvido nas instituições, pois reconhecemos que existem fatores que perpassam algumas concepções enraizadas, seja por uma formação defasada, seja pela cultura escolar imposta, seja pela maneira que os profissionais acreditam ser as mais adequadas para aquele contexto. Assim, nos propomos a refletir e voltar um olhar mais atento às práticas que têm sido adotadas e o quanto elas podem impactar o processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, o ponto de partida de nossa pesquisa foi pensar em como as crianças percebem esse movimento de transição e as mudanças que elas precisam se adequar quando adentram o 1° ano do Ensino Fundamental. Mudanças essas que, como já mencionado, podem ser abruptas e descontínuas. E esse é um tópico que nos levou a pesquisar, portanto, essa transição. Assim, é no papel do coordenador

pedagógico que essas discussões podem ser aprofundadas no seio escolar, a depender da concepção que ele próprio tem acerca desse assunto.

Diante do exposto, nos colocamos a pensar nas diferenças entre ambas etapas de ensino e o quanto uma privilegia as brincadeiras e práticas lúdicas e na próxima, no entanto, com o objetivo de cumprir as propostas curriculares, a criança precisa sentar e estudar, ler e escrever, silenciar e docilizar seu corpo. Na pré-escola ela podia vivenciar prazerosos momentos de ludicidade e, ao adentrar o E.F., percebe a redução de sua condição de criança, pois lhe são impostas regras de conduta, novas organizações dos espaços, menos tempo para as brincadeiras que são colocadas como segundo plano. Agora ela ouve *"vocês são grandinhos, precisam aprender a ler"; "já chega de brincadeiras"; "silêncio!".*

Compreendemos que ambos espaços educativos-formativos, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental possuem características, especificidades e objetivos que diferem-se entre si, evidentemente. Mas concordamos com Silva (2018) que há que se discutir os currículos desses entrelugares. Eles são tão divergentes a ponto de não conseguirem articular-se em práticas contínuas de uma etapa à outra?

De acordo com o que vimos nas produções acadêmicas, esse processo de transição da criança da E.I. para o E.F. ainda carece de mais momentos formativos, propiciados principalmente pela figura do coordenador pedagógico, a fim de suprir as lacunas existentes no processo e também a adoção de uma perspectiva que respeite a infância e suas singularidades no decorrer da transição da Educação Infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que dê voz às crianças.

Por conseguinte, ao nos debruçarmos em buscar compreender os tantos desafios que atravessam o processo de passagem de uma etapa à outra podemos concluir que a figura do coordenador pedagógico é central e imprescindível para que haja uma transição exitosa. A iniciar pelos processo de formação continuada que ele pode mobilizar. Nesse sentido, consentimos com as contribuições de Fernandes (2017) quando afirma que:

> é possível instituir este tipo de prática na formação permanente do professorado, corporificando a dialogicidade e a reflexão no contexto escolar de forma processual e participativa, a fim de estabelecermos convergências a partir das divergências de concepções e práticas que existem neste contexto." (FERNANDES, 2017, p. 130)

Não somente nas pesquisas dessa autora, bem como dos outros quatro trazidos no capítulo anterior, um fator fundante é que o trabalho se efetiva somente a partir de construções coletivas. Ou seja, por mais que as intenções do coordenador pedagógico sejam as de alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem satisfatoriamente, principalmente no 1° ciclo do E.F. que tem em vista a alfabetização e o letramento, se a equipe docente não for ouvida, não tiver espaços de reflexões e, assim, não perceber lacunas em suas concepções ou defasagem em sua formação, as práticas adotadas serão as mesmas. Então, o papel do coordenador pedagógico é o formativo, o de agente articulador, aquele que promove momentos intencionais de discussões, que busca ser assertivo nesses processos de formação contínua e, como traz Fernandes (ibidem, 2017) – permanente.

Com a presente pesquisa pudemos perceber que há poucas informações, a respeito desse processo de transição, no que diz respeito do coordenador pedagógico frente ao planejamento. Ou seja, não conseguimos identificar, nas cinco dissertações analisadas, a presença de articulações entre a transição e o planejamento, junto aos professores. Nem tampouco a relação família escola, que é um tópico que buscamos abordar no capítulo 2, pensamos ser importante essa articulação, tendo em vista a importância da família na formação de uma criança.

As discussões limitaram-se, portanto, a tratar do processo de formação continuada, do protagonismo infantil, da compreensão da equipe escolar (professores e coordenadores pedagógicos) em relação ao currículo e das possíveis articulações que podem se estabelecer entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O presente trabalho nos foi uma excelente oportunidade de observar que, mesmo que esse processo de transição seja muito significativo, ainda apresenta lacunas não tão somente nas escassas produções científicas, mas como vimos nas pesquisas, nas discussões dentro das próprias instituições e como a formação vem a ser um subsídio essencial para ampliar olhares e mudar paradigmas acerca desse tema tão relevante na esfera educacional.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Unesp/UNIVESP. 1ª edição, v. 1, D26, 2013, São Paulo. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262?locale=pt_BR>. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL, Conselho Federal de Educação, **Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969**, Documenta, nº 100, p. 113-117, 1969.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/19394. Acesso em: 26/09/2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm >. Acesso em: 04/12/2021.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04/12/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao>. Acesso em: 04/12/2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. E-book. 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http:// www. crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf> Acesso em: 04/02/2022.

BORBA, M. A, **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASILl/MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília (DF): FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 35. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 09/03/2022.

CAMARGO, Gisele Brandelero. **A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: a experiência da criança. 2020. Tese (Doutorado) – Curso de Pós Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=58584&idprograma=40001016001P0&anobase=2020&idtc=1544>. Acesso em: 12/10/2021.

CARNEIRO, Elielle da Conceição; Mayara Rabe Camargo. **Pedagogia diferenciada nos anos iniciais do ensino fundamental**: análise da opinião de coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Carambeí – PR. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Brasília: Paidéia, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 04/02/2022.

DECHANDT, Simone Terezinha. **A função do pedagogo na escola – entre a teoria e a prática**. Ponta Grossa. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_pdp_simone_terezinha_dechandt.pdf>. Acesso em: 28/09/2021.

DOMINIQUE, Julia. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749 Acesso em: 08/02/2022.

FERNANDES, Nathana. **Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 183. 2017. Disponível em: < https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14811>. Acesso em: 16/02/2022.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê? As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 93. 2016. Disponível em: < https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17988>. Acesso em: 16/02/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOVERNO DO PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Consed; UNDIME PR, 2018. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf>. Acesso em: 20/01/2022.

KRAMER, S, **A infância e sua singularidade**. In: BRASILl/MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília (DF): FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 08/03/2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996.> Acesso em: 21/01/2022.

MARTINS, Paulo de Sena. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: < http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 10/03/2022.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: Conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: < https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 05/03/2022.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (coord.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

_____. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31/01/2022.

OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de. **Articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência de formação em contexto do colégio Mãe de Deus**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 196. 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000230693>. Acesso em: 16/02/2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo: Abril, 2011.

PORTAL TRILHAS. **Webconferência TRILHAS e PAES**: Transição da educação infantil para o ensino fundamental. Youtube, maio/2020. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=yr0yPes7Eyo&list=PLy-ktQDE-2cNIadAdyGd_kqRIByNwPeB9&index=1&t=2507s&ab_channel=PortalTRILHAS>. Acesso em: 31/01/2022.

PONTA GROSSA. Lei Ordinária nº 12269/2015 de 02/09/2015. **Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de ponta grossa, e dá outras providências.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/estatuto-do-magisterio-ponta-grossa-pr>. Acesso em: 28/09/2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares**: Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, 1ª ed. 222 p., 2020. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Referenciais-Curriculares-da-Educacao-Infanti.pdf>. Acesso em: 20/01/2022.

_____. **Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação, 1ª ed. 552 p., 2020. Disponível em: < https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Referenciais-curriculares-para-os-anos-iniciais-do-Ensino-Fundamental-1.pdf>. Acesso em: 20/01/2022.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico – Crítica: **primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p. 181. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10845>. Acesso em: 16/02/2022.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar; tradução Giane Lessa. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido/ coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan).

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 110. 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21682>. Acesso em: 16/02/2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista**

Brasileira de Educação. n.13, jan/abril, 2000. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 05/02/2022.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

APÊNDICE

TABELA DE COLETA DE DADOS

TRABALHO – 1	Dissertação
TÍTULO DO TRABALHO	A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
AUTOR E ANO	Taís Luciana de Souza, 2018
OBJETIVO	Averiguar como o coordenador pedagógico pode articular o processo de formação continuada dos docentes para minimizar as implicações da transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental.
TIPO DE PESQUISA	Caráter qualitativo, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com as professoras do Ensino Fundamental e com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e análise documental das atribuições do coordenador pedagógico, para sustentar reflexivamente a proposição de ações formativas.
PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS	Santos (2008), Raniro (2009), Klein (2011), Meirelles (2013), Oliveira (2017), Mantovanini (2009), Sensato (2017), Prado (2015) e Freitas (2016).
CONCLUSÃO (RELAÇÃO COM A TRANSIÇÃO DA E.I. PARA O E.F.)	A autora aponta que os profissionais de ambas as etapas não têm profundo conhecimento sobre o documento "Currículo Integrador da Infância" e que esse fato dificulta o entendimento sobre a transição de uma etapa a outra. Isso porque os professores do E.F. esperam que a E.I. seja uma etapa de preparação das crianças para que adentrem o 1° ano. Assim, o coordenador pedagógico encontra-se num lugar onde deveria exercer o papel de articulador entre ambas etapas, todavia não tem clareza sobre suas reais atribuições. Dessa maneira, concordamos com a autora que para reverter essa

	situação, tendo em vista a melhor articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental faz-se imprescindível que o coordenador pedagógico oportunize momentos de formação que tratam especificamente dessa pauta.
TRABALHO – 2	Dissertação
TÍTULO DO TRABALHO	Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?
AUTOR E ANO	Tamili Mardegan da Silva, 2018
OBJETIVO	Tratar dos currículos tecidos nos entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental, problematizando os processos que movimentam esse rizoma educacional, bem como as composições possíveis nesses encontros dentrofora dos espaços escolares.
TIPO DE PESQUISA	Caráter qualitativo, utilizando-se de entrevistas e rodas de conversa com o corpo docente, direção e coordenação pedagógica.
PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS	Alves (2001, 2010), Certeau (2014), Deleuze e Guattari (2012, 2017), Ferraço (2003, 2011) e Bhabha (2013)
CONCLUSÃO (RELAÇÃO COM A TRANSIÇÃO DA E.I. PARA O E.F.)	A autora afirma que os currículos advindos da macropolítica não levam em conta as singularidades contextuais, assim as micropolíticas são caminhos que podem superar essa perspectiva limitante e opressora. Isso se justifica pelo motivo de que o macro tende a impor tempos, idades, séries e maneiras de se fazer o processo de ensino e aprendizagem. Assim, Silva (2018) aponta que os conhecimentos são produzidos no cotidiano, nos pequenos acontecimentos, até mesmo o processo de transição de uma etapa à outra. Dessa forma, mesmo que o *entrelugar* E.I. e E.F. seja habitado por incertezas, é imprescindível respeitar o processo de cada sujeito

	partícipe (crianças, professores, equipe gestora), compreendendo as diferentes percepções.
TRABALHO – 3	Dissertação
TÍTULO DO TRABALHO	Articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência de formação em contexto do colégio Mãe de Deus
AUTOR E ANO	Sonara Maria Lopes de Oliveira, 2019
OBJETIVO	Demonstrar a relevância da articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da formação em contexto de professores.
TIPO DE PESQUISA	Pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico (estado da arte), pesquisa de campo e pesquisa-ação *in lócus.*
PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS	Paschoal e Machado (2009), Constituição Federal (1988), Kramer (2006) e Kramer, Nunes e Corsino (2011)
CONCLUSÃO (RELAÇÃO COM A TRANSIÇÃO DA E.I. PARA O E.F.)	A autora aponta que ainda existem concepções equivocadas em relação às peculiaridades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, principalmente no que tange às brincadeiras enquanto práticas exitosas no processo de ensino e aprendizagem. A partir de sua pesquisa-ação, ela elenca o processo de formação *in lócus* como um caminho pedagógico possível que eleva o conhecimento dos professores acerca, não somente da importância da brincadeira e do protagonismo infantil, mas como as especificidades de cada etapa de ensino e das atribuições de cada profissional são essenciais no processo como um todo. Além disso, pontua que essa transição da E.I. para o E.F. deve ser um processo contínuo e não fragmentado, tendo em vista construir uma nova concepção acerca da infância e de suas

	singularidades, colocando como eixo norteador práticas mais humanizadoras.
TRABALHO – 4	Dissertação
TÍTULO DO TRABALHO	Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana
AUTOR E ANO	Nathana Fernandes, 2017
OBJETIVO	(Re) construir as interlocuções entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma unidade de ação que perpassa por práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem numa escola da rede estadual de Santa Maria/RS
TIPO DE PESQUISA	Abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Para a coleta de dados foi utilizado o estudo documental e bibliográfico, o questionário a fim obter um diagnóstico inicial dos sujeitos e suas concepções, a observação participante no contexto escolar e os círculos dialógicos investigativo-formativos para abordar as temáticas emergentes no âmbito da formação permanente.
PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS	Freire (1991, 2001, 2011), Kishimoto (1996) e Redin (2004)
CONCLUSÃO (RELAÇÃO COM A TRANSIÇÃO DA E.I. PARA O E.F.)	A autora buscou estabelecer um reconhecimento e a relevância das ações e do trabalho pedagógico tendo em vista o desenvolvimento infantil de forma integral, no momento que abriu espaço para a discussão e planejamento do grupo de educadores a fim de construírem juntos estratégias de ensino-aprendizagem no processo de transição escolar. Assim, como um dos resultados obtidos foi que a formação permanente *in lócus* é uma construção possível, porém gradual, de acordo com cada realidade. Nesse processo formativo é que novos

	saberes podem ser construídos, quando se leva em conta que até mesmo as divergências podem convergir para o sucesso no processo educativo como um todo, principalmente no que tange o ingresso das crianças no 1° ano do Ensino Fundamental.
TRABALHO – 5	Dissertação
TÍTULO DO TRABALHO	Tempo de quê? As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais
AUTOR E ANO	Fernando Ferrão, 2015
OBJETIVO	Investigar as percepções infantis sobre a escola de uma turma pré-escolar do município de Castilhos/RS, em meio a transição da E.I. pro E.F.
TIPO DE PESQUISA	pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, metodologia investigativa, instrumentos de coleta de dados (diário de bordo, documentação pedagógica por meio de desenhos produzidos pelas crianças
PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS	Minayo (1996), André (2005), Bhaktin (2006), Lapassade (2001), Bardin (2009), Oliveira-Formosinho (2002), Azevedo (2002).
CONCLUSÃO (RELAÇÃO COM A TRANSIÇÃO DA E.I. PARA O E.F.)	Ferrão (2015) concluiu que há uma concepção equivocada que permeia os entre-lugares E.I. e E.F. principalmente em relação a uma escuta atenta às expressões das crianças que, muitas vezes, não são escutadas. Assim, ele aponta a formação contínua como um caminho possível a se concretizar nas instituições, a fim de que os professores possam enxergar esses aprendizes em sua singularidade, mobilizando estratégias pedagógicas que atendam as necessidades próprias da infância, principalmente o brincar que é pertinente à essa fase da vida humana.