

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONCEIÇÃO REGINA PINTO DE OLIVEIRA

**UM LUGAR CHAMADO EMEIEF:  
CARACTERÍSTICAS, DIÁLOGOS E FAZERES  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA  
2013

CONCEIÇÃO REGINA PINTO DE OLIVEIRA

**UM LUGAR CHAMADO EMEIEF:  
CARACTERÍSTICAS, DIÁLOGOS E FAZERES  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Currículo, Cultura e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Valdete Côco.

VITÓRIA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Oliveira, Conceição Regina Pinto de, 1966-

O48l Um lugar chamado EMEIEF : características, diálogos e fazeres da  
educação Infantil / Conceição Regina Pinto de Oliveira – 2013.

194 f. : il.

Orientador: Valdete Côco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Ensino fundamental. 3. Escolas  
públicas. 4. Escolas de ensino pré-escolar. 5. Prática de ensino. 6.  
Professores. I. Côco, Valdete, 1966-. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONCEIÇÃO REGINA PINTO DE OLIVEIRA**

**UM LUGAR CHAMADO EMEIEF:  
CARACTERÍSTICAS, DIÁLOGOS E FAZERES  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 16 de maio de 2013.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Professora Doutora Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Ventorim  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Vânia Carvalho de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento  
Universidade de São Paulo

*“Amor, cheguei... Que dia terrível no trabalho. O que você fez para o jantar? Lembre que nesse fim de semana temos aquele compromisso que já adiamos várias vezes...” “Mãe, to com fome agora...”; Mãe... Marquei cinema com os colegas da escola. Me leva?” “Mãe, preciso de sua ajuda naquele evento de fotografia...”*

Dedico este trabalho a vocês,

Paulo, esposo e companheiro incondicional de todos os segundos; Glenda, Yasmin e Nathalie, filhas nossas que revigoram nossa vontade de viver e sermos pessoas melhores; e Tiago, genro presente e atencioso.

Amores eternos de minha vida, família constituída no amor e na partilha, suas vozes reproduzidas no início desta dedicatória me fizeram perceber o quanto fui capaz de chegar até aqui transformando um sonho muito caro a mim em uma meta alcançada.

Vocês me mostraram de todas as maneiras possíveis, que não precisei deixar de ser esposa, mãe, sogra, mulher, professora, pedagoga, amiga, cuidadora, ao mesmo tempo em que avançava nos estudos do mestrado. Em vocês, fui forte, determinada e perseverante para conciliar esta multiplicidade de “eus” e, ainda assim, poder dizer hoje em plenitude: sou MESTRA.

## AGRADECIMENTOS

*Atropelei os sonhos, venci as mágoas. Convivi com os fracos, suportei os falsos. E hoje sei a força que tenho para superar qualquer obstáculo... Mas esta força não seria nada se estivesse só na caminhada.*

Por isso, agradeço a Deus por esta força, pelos obstáculos, pelas dores e alegrias, pelo cansaço e pela perseverança. Mais ainda, agradeço a Ele pelas pessoas que colocou junto a mim. Cada uma delas, a seu jeito, colaborou para mais esta conquista em minha vida.

Pessoas como minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valdete Côco, que me “sacudiu” e “deu colo” na medida exata das horas incertas, cobrando nem mais e nem menos do que eu seria potente para realizar. Profundamente agradecida, e “vamo que vamo”...

Aos professores e professoras do PPGE, sempre solícitos na partilha de conhecimentos, na visibilidade dos protagonismos e nas interações respeitadas com todos os mestrandos e doutorandos, reconhecendo-nos como legítimos outros nessas interações.

Às professoras da banca examinadora, partilhando seu tempo e suas contribuições valiosas para a constituição exitosa desta pesquisa. Cada palavra dita nas considerações da banca visibiliza outros sentidos que, devido à imersão/imbricação no processo constitutivo do texto, não consegui perceber no decorrer do trabalho. É exatamente este excedente de visão que nos possibilita ver além de nós mesmos e problematizar nossa constituição de educadores e educadoras. Agradeço imensamente.

A toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Guarapari, que tão gentilmente colaborou no transcurso da pesquisa de campo. Mais que colaboração, o acolhimento e a participação de cada sujeito nesse campo de pesquisa foi fundamental para o êxito de deste trabalho.

Agradeço a cada sujeito da EMEIEF escolhida como “chão” de nossa pesquisa, pessoas tão especiais pelo abraço da chegada, pela confiança que me foi dada, pela disposição em participar conosco da trajetória deste trabalho. Agradeço imensamente a cada um de vocês pelas enunciações, saberes e fazeres

compartilhados. Sem suas contribuições este trabalho não seria realidade hoje.

Agradeço também a todos os companheiros de jornada da turma 25, na profícua convivência para alcançarmos o tão sonhado mestrado em educação. Cada palavra, cada gesto, cada silêncio, cada atividade compartilhada só nos faz convictos de que a educação acontece nos fios de conversa que tecem conhecimentos e nos constituem educadores e educadoras.

Aos amigos companheiros e companheiras de pesquisa do GRUFAE e do PET Conexões Educação, por todos os momentos de parceria, de consensos, dissensos, de contrapalavras e de silêncios. Todos vocês fincaram marcas indelévels na minha constituição de educadora, de pesquisadora e, principalmente, de pessoa. Levo comigo doces lembranças dos lanches compartilhados, dos almoços artesanais em Jardim Camburi (risos), dos encontros para discussões sobre nossas pesquisas, da ebulição do troca-troca de emails, do aperto dos prazos... Obrigada pelo que ainda virá e será...

Não menos importante, agradeço a todos os amigos e amigas que me acompanharam no decorrer de minha trajetória, tanto os de perto como os de longe. De modo especial ao companheiro Zecarlinho por toda a “força” no início desta trajetória. Cada qual a seu modo contribuiu imenso nessa conquista. Fosse com palavras de incentivo, fosse com críticas ao que eu deveria dar mais atenção, fosse diminuindo o envio de emails, já sabendo que eu não os poderia ler, fosse simplesmente entendendo meus longos períodos de afastamento no convívio. Obrigada pela tolerância, pelas advertências, pelos silêncios e, principalmente, por serem amigos e amigas. Valeu!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Enfim, mas sem finalizar, faço uma interrupção nos agradecimentos, visto que eles jamais serão suficientes para externar os sentidos que me tocam agora. E o que sinto é o temor de ter esquecido alguém que não poderia esquecer, de não ter conseguido visibilizar toda a gratidão que tenho para com os que fizeram, e fazem, parte desta pesquisa. E se acaso alguma pessoa não tiver se sentido tocada e referenciada nestes agradecimentos, creia que não o foi agora, mas com toda certeza no momento oportuno, o será em meus frágeis pensamentos que a mente e corpo cansados da trajetória de pesquisa não permitiram lembrar nesse instante...

*Nada sei dessa vida  
Vivo sem saber  
Nunca soube, nada saberei  
Sigo sem saber...  
Que lugar me pertence  
Que eu possa abandonar  
Que lugar me contém  
Que possa me parar...*

*(trecho da música Nada sei, interpretada por Paula Toller)*



## RESUMO

No cenário das pesquisas educacionais no Brasil, especificamente as que focalizam a Educação Infantil (EI) e a configuração do trabalho docente nesta etapa da Educação Básica (EB), nossa pesquisa intenta caracterizar as instituições designadas “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF”, suas especificidades e dinâmicas de trabalho. Vinculados a essa intenção, buscamos conhecer a dinâmica de desenvolvimento da docência na EI e dos processos formativos empreendidos na instituição. Na revisão de literatura exploramos, nos estudos e pesquisas no campo da EI e no campo do trabalho docente, como vêm se configurando esses campos, as temáticas mais abordadas e o “nicho” no qual abrigamos nossa temática de estudo. Vinculamos nossas problematizações às considerações de Mikhail Bakhtin sobre os conceitos de dialogia, polifonia e heteroglossia, articulados aos conceitos de “fazer com”, lugar e espaço, táticas e estratégias, expressos nas obras de Michel de Certeau. Nossas trajetórias metodológicas têm ancoragem na pesquisa qualitativa de abordagem exploratória com inspiração etnográfica. A coleta/produção de dados se efetivou por meio da análise documental, observação participante e entrevistas, sem perder de vista a conduta ética implicada em nossas interações com os sujeitos no campo de pesquisa, com consentimento devidamente registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Das análises, podemos caracterizar a instituição EMEIEF como um lugar peculiar e complexo no qual, ao mesmo tempo em que há relações dialógicas responsivas nas interações entre crianças e profissionais docentes, implicando na diminuição da cisão histórica na passagem da EI para o EF, a infraestrutura da instituição não atende às especificidades do trabalho com crianças da EI. Manifesta-se nas falas de vários profissionais o desejo de que as crianças da EI sejam atendidas em instituições destinadas exclusivamente a elas (CEMEI). Visibilizamos, também, que os processos formativos dos profissionais docentes se dão no contexto do trabalho com as crianças, nas iniciativas pessoais das professoras de EI e do EF e nos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação Municipal, reverberando na configuração da docência, na EMEIEF.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Ensino Fundamental. Instituições educativas. Trabalho docente. EMEIEF.

## ABSTRACT

In the scenario of educational research in Brazil, in particular those that focus on Early Childhood Education (ECE) and on the configuration of teaching this grade in Basic Education (BE), our study aims to characterize the institutions named “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF” (Municipal Early Childhood Education and Elementary School), their specificities and forms of working. Linked to this purpose, we seek to understand not only the process of teaching in ECE but also the teacher training activities implemented in the institution. In the literature review, studies and research in the field of ECE and in the field of teaching were explored in order to identify the trends and the configuration of the "niche" in which our thematic study is placed. The way we problematize our work is linked to Mikhail Bakhtin's concepts of dialogism, polyphony and heteroglossia, associated with Michel de Certeau's concepts of “doing with”, place and space, tactics and strategies. It is an exploratory qualitative research, by ethnographic inspiration. The data collection/production was done through document analyses, participant observation and interviews, bearing in mind the ethical conduct necessary to interact with the subjects/participants in the field work, with their agreement properly registered in the Informed Consent Form. Results show that we can characterize EMEIEF institutions as peculiar and complex places: although there are responsive dialogical relations in the interactions between children and professional teachers, contributing to a decrease in the historic division in the passage from ECE to Elementary School (ES), the infrastructure of the institution does not meet the specifics of working with ECE. It is manifested in the speech of many professionals the desire to have those children studying in institutions exclusively designed for them (CEMEI). We also found that teaching qualification takes place in the context of the work with children, in personal initiatives of the teachers of ECE and ES and in continuing education courses offered by the Department of Education Hall, reverberating in the configuration of teaching in EMEIEF.

**Keywords:** Early Childhood Education; Elementary School; Educational institutions; Teaching; EMEIEF.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Fachada da EMEIEF campo da pesquisa
Fotografia 2	Rampa e salas das turmas de EI e primeiro ano do EF
Fotografia 3	Crianças do Pré I retornando do pátio
Fotografia 4	Pátio interno e janela da cantina.
Fotografia 5	Horário de entrada
Fotografia 6	Parte do refeitório e janela da cozinha
Fotografia 7	Quiosque
Fotografia 8	Sala do Pré I
Fotografia 9	Sala do Pré I
Fotografia 10	Sala do Pré II
Fotografia 11	Sala do 1º ano B, EF
Fotografia 12	Blocos de construção – Pré I
Fotografia 13	Blocos de construção – Pré II
Fotografia 14	Teatro – 1º ano B
Fotografia 15	Atividade em apostila – Pré II
Fotografia 16	Ensaio p/ apresentação - Pré II
Fotografia 17	Cartaz
Fotografia 18	Ação de Graças
Fotografia 19	Banho de mangueira – 1º ano C

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI	Educação infantil
IE	Instituições educativas
EB	Educação Básica
EC	Emenda constitucional
EF	Ensino fundamental
EMEIEF	Escola municipal de educação infantil e ensino fundamental
ONU	Organização das Nações Unidas
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Undime	União nacional dos dirigentes municipais de educação
CAQi	Custo aluno qualidade inicial
PNE	Plano nacional de educação
EMUEF	Escola municipal unidocente de ensino fundamental
EMPEF	Escola municipal pluridocente de ensino fundamental
CEMEI	Centro municipal de educação infantil
EMEI	Escola municipal de educação infantil
EMEF	Escola municipal de ensino fundamental
ONU	Organização das Nações Unidas
SETGER	Secretaria de Trabalho e Geração de Renda
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Guarapari
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>DE INÍCIO, UM CONVITE À PARTILHA</b>	14
<b>1 EDUCAÇÃO INFANTIL, VIVÊNCIAS DOCENTES E ESPAÇOS ESCOLARES</b>	17
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SEUS MARCOS LEGAIS	19
1.2 DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS VIVÊNCIAS COMO PROFESSORA NOS ESPAÇOS DA ESCOLA – PROBLEMÁTICA DE ESTUDO	24
1.3 UM PRIMEIRO MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO AOS ESPAÇOS ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE GUARAPARI	29
1.4 DELINEANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	31
<b>2 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E INSTITUIÇÕES NA OFERTA DE SEU ATENDIMENTO: VISIBILIZANDO ENUNCIADOS</b>	34
2.1 O ESTADO DA ARTE/CONHECIMENTO NO CAMPO DA EI EM ARTICULAÇÃO COM O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
2.2 CENÁRIOS LOCAIS – OS MUNICÍPIOS BRASILEIROS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À EI	40
2.3 O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A EI, NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO	46
2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS – TRABALHOS SELECIONADOS	48
2.1.1 <b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES</b>	50
2.1.2 <b>Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd</b>	53
<b>3 UM LUGAR PRATICADO NA HETEROGLOSSIA DOS SUJEITOS: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA</b>	57
3.1 INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	57

3.2 DE QUE LUGAR FALAMOS: UM POUCO DO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE GUARAPARI	75
3.3 NOSSA CHEGADA AO CAMPO DE PESQUISA	77
<b>4 NOSSOS DIÁLOGOS COM OS DADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISES</b>	81
4.1 PECULIARIDADES E AMBIGUIDADES DA EMEIEF	82
4.2 ESPAÇOS COMO LUGARES PRATICADOS: USOS E SUBVERSÕES	89
4.3 A DIALOGIA NAS INTERAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	102
4.4 COTIDIANO, SUJEITOS E FAZERES DA/NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	105
4.5 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E PROCESSOS FORMATIVOS NA EMEIEF	114
<b>TECENDO CONSIDERAÇÕES NA INCONCLUSIBILIDADE DOS DIÁLOGOS</b>	119
<b>REFERÊNCIAS</b>	123
<b>APÊNDICES</b>	127
<b>APÊNDICE 1</b> - Leituras complementares	128
<b>APÊNDICE 2</b> - Tabelas de produções acadêmicas no campo da EI e da formação de professores	130
<b>APÊNDICE 3</b> - Observação participante – roteiro e termo de consentimento	132
<b>APÊNDICE 4</b> - Entrevistas individuais – roteiro e termo de consentimento	134
<b>ANEXOS</b>	136
<b>ANEXO 1</b> – Agenda de eventos para o ano de 2012 – SEMED	137
<b>ANEXO 2</b> – Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal	139

## DE INÍCIO, UM CONVITE À PARTILHA

*...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica  
nem com balanças nem barômetros etc.  
Que a importância de uma coisa há que ser medida  
pelo encantamento que a coisa produza em nós.  
Manoel de Barros*

Enredados pelas palavras de Barros, lançamos o convite à partilha do que nos é importante pelo encantamento que produz, que nos instiga e nos desafia, tanto no exercício da docência como na pesquisa. Falamos do e no campo da educação, focalizando, em especial, o cenário da educação infantil (EI), as instituições educativas (IE) que atendem a esta modalidade da educação básica (EB) e a configuração da docência, nessas instituições.

De partida, encantados e instigados, assinalamos o cenário educacional brasileiro como um campo marcado por desafios, lutas e tensões, na busca do direito à educação para todos e com qualidade. A partir da década de 1990, a educação básica passa por diversas alterações em sua constituição, expressas nos muitos textos legais que a regulamentam. Destacamos nessas alterações a extensão da obrigatoriedade escolar, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, que amplia a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos, abarcando parte da educação infantil, o ensino fundamental (EF) e o médio.

Nesse contexto, visibilizamos a EI e sua inserção no sistema de ensino marcadas por uma especificidade que se afirma nas políticas de atendimento, nos desafios pedagógicos e de infraestrutura, na garantia de direitos e na formação de profissionais, bem como no aumento da demanda por esta etapa da educação básica. Vinculamos a essa especificidade a afirmação de que a criança de 0 a 6 anos requer um tipo de atendimento que escape à lógica escolarizante própria do modelo escolar tradicional, integrando as atividades de cuidado e atenção com as crianças pequenas.

Esse quadro tem implicado a configuração de instituições distintas para a EI e para as outras etapas do ensino, como o ensino fundamental. Nos municípios brasileiros, há diversos modelos de atendimento às crianças da EI, que se efetivam, geralmente, em prédios destinados a esse propósito. Em que pese a especificidade da EI

marcada nessa distinção, ampliam-se as possibilidades de uma ruptura no trabalho educacional dentro da própria EI (creche e pré-escola) e entre ela e o EF.

Observamos, no cenário apresentado, a existência de instituições que escapam a essa lógica por reunir a EI e o EF no mesmo prédio. Assim, direcionamos nosso propósito de estudo para as instituições que compõem a rede pública de ensino da cidade de Guarapari, buscando explorar o atendimento às crianças nas instituições em que a EI e o EF compartilham o mesmo prédio escolar. Intentamos caracterizar essas instituições designadas “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF”, observando como se efetivam os processos interativos entre a EI e o EF, considerando especialmente a configuração da docência na EI. No sentido de explicitar as trajetórias pelas quais esta pesquisa pretende ou melhor, transcorrer, organizamos nossas enunciações em quatro capítulos, finalizando-as, *interrompendo-as* com algumas considerações acerca do que vivenciamos ao longo dos dois anos de *itinerâncias* como pesquisadoras.

No primeiro capítulo, expusemos nosso propósito de pesquisa a partir de considerações sobre a EI no Brasil e seus marcos legais, minha trajetória formativa e profissional em vinculação com a problemática de estudos, o movimento inicial de aproximação aos espaços escolares da rede pública de ensino de Guarapari e o delineamento da problemática da pesquisa.

Na revisão de literatura realizada no segundo capítulo discutimos, inicialmente, os estados da arte e/ou do conhecimento que apontam uma especificidade da EI, suas conquistas e a defesa da unidade, num cenário paradoxal de políticas públicas que provocam cisão. Em seguida, o contexto atual das políticas públicas de atendimento à EI nos municípios brasileiros utilizando, como referência, pesquisas desenvolvidas no cenário da região sudeste. Ainda em relação a esses cenários, observaremos a especificidade da EI e os desafios da formação de professores para o campo.

Trazemos no terceiro capítulo os pressupostos teórico-metodológicos de nossa trajetória de pesquisa articulada às questões éticas que emergem na elaboração de um estudo desta natureza. Contextualizamos brevemente a expansão da rede municipal de ensino de Guarapari/ES, a descrição de nossa imersão/permanência no campo de pesquisa e quem são os sujeitos com quem nos propomos pesquisar,



optando pela pesquisa qualitativa de abordagem exploratória com inspiração etnográfica como fundamento no transcurso da pesquisa.

Nossas interações na coleta/produção de dados, sua apresentação e análises são o foco do quarto capítulo deste texto, no qual trouxemos as categorias de análise emergentes deles na pesquisa de campo. Em articulação com os estudos selecionados na revisão de literatura e aos referenciais teóricos que subsidiam nossas reflexões, elencamos como categorias de análise os espaços da EMEIEF como lugares praticados, seus usos e subversões; a dialogia nas interações da educação infantil e do ensino fundamental; o cotidiano da instituição educativa e, também, a constituição da docência e processos formativos.

Dessa forma, delineamos a arquitetura (AMORIM, 2001) desta pesquisa em que abarcamos nossos estudos até aqui empreendidos, no intuito de contextualizar nossos leitores nas trajetórias por onde caminhamos, com quem pesquisamos, o que falamos, o quanto ouvimos e tudo o que vivenciamos. Nesse momento, destacamos nossa expectativa de que os leitores deste texto possam, de alguma forma, ser nossos interlocutores silenciosos, posto que o silêncio também é uma forma de enunciação. Estamos abertos às contrapalavras, aos acentos, contra-acentos, concordâncias e dissonâncias em relação a esta pesquisa. Vinculamos nossas proposições ao dizer bakhtiniano de que a palavra dita sobre um objeto, na perspectiva dialógica, não o reconhece como algo já dado, finalizado. Apostamos nas interlocuções em relação ao nosso estudo na intenção de visibilizar o que [...] *é desejável ou indesejável nele e, desse modo[...], a potência de nossos dizeres [...] transforma-o num momento constituinte do evento vivo, em processo.* (BAKHTIN, 1993, p. 32-33).

## 1. EDUCAÇÃO INFANTIL, VIVÊNCIAS DOCENTES E ESPAÇOS ESCOLARES

*Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo.  
Ao largo dos anos povoa um espaço com imagens [...].  
Pouco antes de morrer, descobre que este paciente  
labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto.  
J.L. Borges*

Neste trabalho, focalizamos a configuração das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) no atravessamento do pensamento de Borges à proposição de estudo *desenhada* nesta pesquisa. Pensamos as EMEIEF como espaços povoados por sujeitos que traçam suas linhas incessantemente nesse lugar (CERTEAU, 2008). Linhas que se entrecruzam, se entrelaçam, entretecem sentidos e significados que, nas interações desses sujeitos e deles com o contexto (BAKHTIN, 2003, 2010b), *traçam a imagem* singular de uma EMEIEF, ou seja, a sua configuração.

Essa temática está articulada com a afirmação da Educação Infantil (EI) no cenário social, culminando com sua inserção nos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Nesse contexto, estudos e produção de referenciais oficiais vêm marcando sua especificidade (ROCHA, 1999; BRASIL, 2010b). Uma especificidade que se afirma na configuração de políticas (BRASIL, 2006b; 2009b), na proposição de infraestrutura (BRASIL, 2006a), na indicação de processos avaliativos (BRASIL, 2009a; 2009b) e na discussão de diretrizes curriculares (BRASIL, 2009c; 2010b). No conjunto, observamos que essa especificidade está associada, especialmente, à afirmação de que a criança de 0 a 6 anos “demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar” (CAMPOS, 2008), ecoando numa crítica à lógica homogeneizante da concepção de alunos no trabalho educativo (NASCIMENTO, 2007). Assim, de partida, marcamos que a EI vem configurando um campo próprio na dialogia com os sistemas de ensino (CÔCO, 2011). Um campo que propõe a integração das atividades de cuidado e educação, indicando novos requisitos para atuação profissional com crianças pequenas.

Esse quadro tem implicado a configuração de instituições distintas para a EI e para as outras etapas do ensino. Geralmente, a EI nomeia suas instituições de

Centros/Unidades Municipais de Educação Infantil e o EF nomeia suas instituições de Escolas Municipais/Estaduais. Se por um lado essa distinção vem marcando a especificidade da EI, por outro, observa-se uma “fratura” no trabalho educacional (CAMPOS, 2011) e, conseqüentemente, a necessidade de promover sua articulação (MACHADO, 2007). Assim, consideramos um cenário de tensão na dialogia da EI com as outras etapas do ensino. Nesse quadro, observamos a existência de instituições que escapam a essa lógica por reunir a EI e o Ensino Fundamental (EF) no mesmo prédio. Assim, direcionamos nosso propósito de investigação para essas instituições focalizando o município de Guarapari, pela nossa proximidade com esse contexto (aspecto que trataremos nas nossas vivências, na parte 1.3 deste texto).

A temática também se insere num contexto de ampliação do atendimento a esta modalidade de ensino no cenário social. Pesquisas e acompanhamentos estatísticos realizados pelas mais variadas instituições apontam que o aumento da demanda pela EI, tanto no Brasil como no mundo, é uma realidade. Tal demanda acompanha as necessidades da sociedade contemporânea, vinculadas ao crescimento da urbanização das cidades, ao aumento considerável da participação da mulher no mercado de trabalho e aos modos de reorganização das famílias. Aliamos a essa demanda o entendimento da sociedade do quão importante são as experiências vividas pelas crianças pequenas nas instituições de EI.

Em estudo recente, Moss (2001) ressalta o art. 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhece o direito à educação desde os primeiros anos de vida, dando-lhe a interpretação de que esse direito se inicia com o nascimento, intimamente ligado ao direito das crianças pequenas ao máximo desenvolvimento. Vinculado ao reconhecimento, o atendimento educacional com qualidade se coloca como um desafio ao poder público, principalmente na efetivação da expansão do atendimento às crianças pequenas da EI, inscrita nos diversos marcos legais que a regulamentam. Nessa perspectiva, exploramos alguns desses marcos legais no cenário brasileiro, com vistas a situar nossa problemática de investigação, que focaliza a configuração das instituições denominadas EMEIEF.

## 1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SEUS MARCOS LEGAIS

As demandas atuais das famílias em relação à EI fizeram e ainda fazem com que a sociedade civil empreenda esforços no sentido de que o poder público ampare legalmente essa modalidade de educação, já que, historicamente, as conquistas sociais não foram alcançadas sem uma efetiva mobilização da sociedade. Nos textos legais, esse amparo ocorre na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, afirmando a obrigatoriedade do Estado em ofertar a EI como modalidade de ensino e um direito da criança a esse atendimento. Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca também o direito da criança a esse atendimento, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância.

Percorrendo outros textos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) considera a EI como a primeira etapa da Educação Básica, expresso em seu título V, capítulo II, seção II, art. 29, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Atribui aos Municípios a responsabilidade na oferta desta modalidade de ensino, explicitando em seu Título IV, art. 11, que

Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Essa formulação implicou mudanças na organização da oferta de atendimento em creches e pré-escolas. Várias etapas do caminho para se efetivarem os princípios legais já foram percorridas no país, embora de maneiras distintas entre as regiões brasileiras. Na análise de Barreto (2009), realizada a partir de pesquisas sobre a expansão do atendimento da EI, observa-se o aumento dessa oferta, mas ainda em número insuficiente para fazer frente às demandas evidentes nos municípios e para alcançar as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Consoante com o marco legal - embora a prioridade dada ao atendimento de crianças no EF em relação às crianças da EI à época em que passa a vigorar a LDB -, vemos a crescente demanda das famílias por essa modalidade de ensino refletida

no número de matrículas nas instituições que atendem à EI, sejam creches ou pré-escolas<sup>1</sup>, no cenário local.

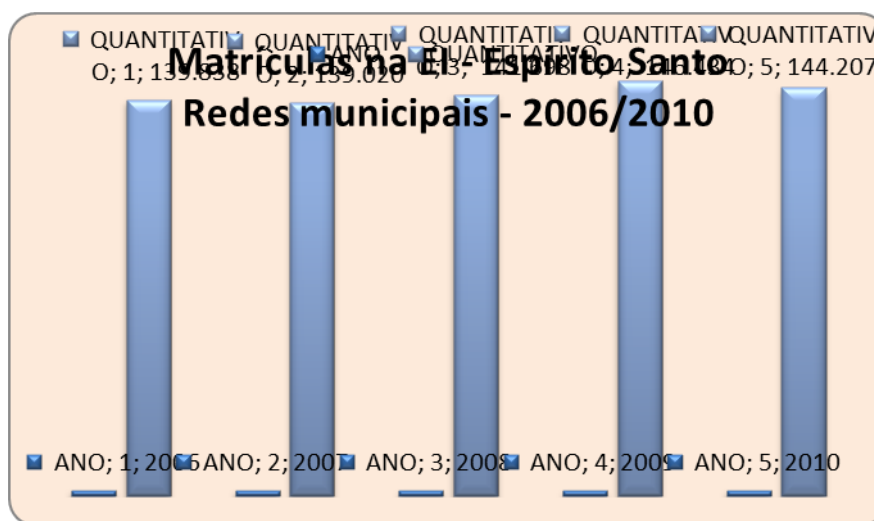


Gráfico 1 - Matrículas de crianças na EI, no cenário local.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Na esteira da responsabilidade constitucional dos municípios para com a EI, o aumento da matrícula de crianças de 0 a 6 anos na rede pública de ensino deu-se em função de dois movimentos concorrentes: um da sociedade, que demanda mais oferta de vagas para o atendimento à EI; outro dos gestores públicos municipais, que se colocam diante da obrigatoriedade legal de garantir maior e melhor oferta para a Educação Infantil. Há de se enfatizar que muitas das leis e emendas aprovadas na Constituição Federal desde os anos 1990 são fruto do movimento de luta da sociedade e dos embates e acordos ocorridos nesse percurso. E a EI também registra os efeitos desses conflitos. Um exemplo recente foi a luta pela inclusão das creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>2</sup>, o chamado

<sup>1</sup> Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas para as de quatro a cinco anos são consideradas como instituições de EI. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária. Essa organização está sofrendo reformulações no novo Plano Nacional de Educação, em tramitação. Em algumas citações, aparece creche numa referência ao 0 a 3 e EI ligada à oferta a partir de 04 anos. Considerando a permanência do conveniamento nas políticas de atendimento na EI, os críticos aventam que com essa forma de nomear está se marcando uma cisão no interior da EI.

<sup>2</sup> Esse Fundo, que em 2006 substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado originalmente em 1996 para o financiamento da Educação, foi inicialmente proposto para abranger somente a pré-escola e as outras duas etapas da educação básica, tendo incorporado as creches somente depois de intensa mobilização em âmbito nacional.

movimento das “fraldas pintadas”, no ano de 2006.

Também no início do ano de 2006 ocorre uma mudança significativa na educação nacional, com a aprovação da Lei nº 11274/2006, que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de 6 anos no primeiro ano, antes denominado primeira série. Essa mudança impactou sobremaneira a pré-escola, que viu a diminuição de matrículas no seu último ano e o aumento delas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Evidencia-se o aspecto positivo dessa medida em relação à ampliação do acesso à escola, gerando novos desafios em relação às questões pedagógicas e estruturais decorrentes da implantação da nova lei. A implantação do EF de nove anos gera também demandas em relação à formação em serviço para os professores, que receberão as crianças mais novas, como também a adaptação de prédios, equipamentos mobiliários e materiais escolares à nova realidade das escolas de EF – uma nova organização que coloca desafios aos gestores municipais.

Pouco tempo se passou após a implantação dessa medida e a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que modificou a definição da educação obrigatória, é sancionada sem que maiores discussões sobre ela se efetivassem na sociedade, nos meios especializados e nem no próprio Congresso Nacional. Somada à adoção do EF de 9 anos, configura-se como uma verdadeira enxurrada de mudanças que pesaram sobre a gestão municipal da educação nesta primeira década do século (CAMPOS, 2011).

Em breves linhas, a EC 59 modifica a definição de obrigatoriedade que adota o critério da idade do aluno e não mais pela etapa de ensino correspondente, além de ampliar a sua duração de 9 para 14 anos. Isso implica que, segundo a lei, as famílias ficam obrigadas a matricularem seus filhos na pré-escola a partir de 4 anos. Mesmo considerando o aumento na procura por vagas na EI, não se pode afirmar categoricamente que isso ocorra em todas as famílias e em todas as regiões do país, independente das condições de vida que possuam. Alguns pontos de tensão poderão surgir no processo de implantação dessa nova faixa de obrigatoriedade, que deverá efetivar-se por completo até o ano de 2016. Um delas é o aumento do número de matrículas de crianças cada vez menores nos primeiros anos do ensino

fundamental, até porque os gestores públicos sofrem pressão crescente por parte da Justiça para que isso aconteça.

Creemos que mudanças efetivadas dessa forma provocam acomodações da rede pública – e da privada – às determinações legais que possam, de alguma maneira, desconsiderar os impactos sobre a vida escolar e a aprendizagem das crianças pequenas nessa importante fase do desenvolvimento infantil.

Nas palavras de Campos (2011)

O direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento. [...] Não se garante, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para os alunos mais velhos. (CAMPOS, 2011. p. 13).

À primeira vista, pode parecer que a ampliação da obrigatoriedade escolar seja uma boa notícia, especialmente num país como o Brasil, em que ainda persistem muitas dificuldades de acesso e permanência na escola. Entretanto, a EC 59/2009, ao tornar parte da EI obrigatória (a pré-escola) e afirmar que o acesso obrigatório à educação deve ser priorizado pelos gestores públicos, origina uma tensão sobre a frágil e desestruturada etapa da creche. Nos municípios com poucos recursos financeiros, a obrigatoriedade a partir dos quatro anos pode significar desestímulo à oferta de vagas em creches, além de comprometer a qualidade e melhoria do atendimento daquelas já existentes.

Para termos uma ideia dos recursos financeiros investidos pelos gestores municipais na educação básica, especificamente a EI e o EF, tomamos como referência pesquisa divulgada recentemente pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que analisou o perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiros<sup>3</sup>. Na apuração e análise dos dados expressos nos questionários respondidos pelos municípios participantes<sup>4</sup>, a pesquisa revela, entre outros

---

<sup>3</sup> Divulgada em fevereiro de 2012, a pesquisa teve a duração de oito meses e abrangência de mil municípios, selecionados por sorteio, de agosto de 2010 a fevereiro de 2011, com base nos dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).

<sup>4</sup> Os pesquisadores analisaram o montante gasto em manutenção e desenvolvimento do ensino em

resultados, que a aplicação atual na educação básica está abaixo do que é recomendado pelo CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial, mecanismo construído pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Esse é o instrumento reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação como o que melhor calcula o valor mínimo a ser aplicado na educação brasileira.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, em tramitação no Congresso Nacional, traz como primeira meta universalizar até 2016 o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos e ampliar até 2020 a oferta de educação infantil, de forma a atender 50% da população de até 3 anos. Colocada nesses termos, a meta vem reforçar a fratura provocada na EI pela EC 59/2009. Ao colocar a etapa da creche como facultativa, chama as atenções para a pré-escola, agora obrigatória, e o segmento anterior perde força de pressão, sob todos os aspectos. À medida que a creche se expandir, se os processos educacionais não assegurarem uma sequência harmônica entre as etapas da EI, pode-se repetir, na sua passagem para a pré-escola, o fenômeno da ruptura existente entre a pré-escola e o ensino fundamental em muitos sistemas de ensino (BRASIL, 2010a).

Compartilhamos do pensamento de Moss (2011) ao associarmos essa ruptura na passagem das crianças da EI para o ensino fundamental à premissa de que a educação infantil e a escola muitas vezes provêm de tradições muito diferentes, têm culturas muito diferentes, e que essas tradições e culturas se expressam em concepções, valores e práticas muito diferentes. De maneira geral, enquanto a educação das crianças de 0 a 3 anos se revestiu de cunho filantrópico/assistencialista e as pré-escolas assumiram um caráter educativo/pedagógico - preparar as crianças para o ingresso na vida escolar -, por sua vez, a escola é, tradicionalmente, o espaço instituído para a transmissão de conhecimento, desenvolvendo práticas pedagógicas muito diversas das que encontramos na EI.

Essa ruptura, seja dentro da própria Educação Infantil ou na passagem das crianças

---

municípios; o valor investido por aluno na rede municipal, discriminado em creche, pré-escola, séries iniciais e séries finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos; as diferenças regionais existentes entre os municípios; e compararam o gasto real municipal com os projetados pelo Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi.



da EI para o EF, se coloca como um ponto de tensão entre a garantia legal do direito das crianças a uma educação universalizada e de qualidade e o que se tem verificado dentro dos sistemas municipais de educação. No entrelaçamento dos textos legais que fundamentam a EI como direito da criança e das famílias e dever do Estado e a realidade social contemporânea, a demanda por instituições de Educação Infantil se justifica e se consolida como uma prioridade a ser atendida pelos municípios brasileiros, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes.

Nesse contexto, centramos nosso estudo na atual configuração das instituições de Educação Infantil que compõem a rede pública de ensino da cidade de Guarapari. Assim, intentamos explorar o atendimento às crianças nas instituições em que a EI e o EF compartilham o mesmo prédio escolar. Buscamos caracterizar essas instituições observando como se efetivam os processos interativos entre a EI e o EF nas EMEIEFs, considerando especialmente a configuração da docência na EI.

Imbuídos do propósito de imersão no contexto apresentado, visibilizamos a seguir nossa vinculação com essa intenção investigativa narrando sinteticamente minha trajetória profissional na qual destaco as vivências de atuação docente em uma EMEIEF.

## 1.2 DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS VIVÊNCIAS COMO PROFESSORA NOS ESPAÇOS DA ESCOLA – PROBLEMÁTICA DE ESTUDO

Desde que iniciei o percurso de minha formação profissional, as inquietações, dúvidas e expectativas em relação às práticas pedagógicas com as crianças sempre estiveram presentes nas reflexões individuais, nas reuniões com a professora supervisora de estágio e nas conversas com minhas colegas de turma do magistério. Aos diálogos com minhas parceiras de formação e às reflexões pessoais, seguiram-se outros tantos momentos de problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas durante e após o estágio curricular, na perspectiva de um fazer pedagógico imbuído de significados e aprendizagens para e com as crianças que conosco ocupavam os espaços da escola, do pátio, da sala de aula.

Essa formação iniciou em 1981, época em que a ditadura militar ainda detinha o poder sobre os rumos do país, época também em que o tecnicismo era a forma de ensinar de nossos professores e professoras, e também o momento em que a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo<sup>5</sup> começava a ganhar força no cenário educacional.

Nas discussões que empreendíamos, era visível a preocupação de todos, até com um certo ar de angústia, quanto às formas de transformar os saberes acadêmicos em fazeres cotidianos, na busca de alcançar os objetivos educacionais traçados ao início do ano letivo. O sentido de transformação para nós era utilitário, ou seja, tudo o que aprendíamos e entendíamos ser a teoria do ofício de professor ensinada no curso de magistério deveria ser modificada no “como fazer” da prática, entendendo a teoria como uma instância independente do fazer desse professor em sala de aula.

E com todas as inquietudes e dúvidas que o estágio supervisionado não deu conta de aplacar (e hoje na crença de que nunca dará), assumi a responsabilidade pela minha primeira turma como professora, já sozinha, sem a tutela da professora de estágio e das professoras regentes das turmas onde estagiei. Embora tivesse habilitação para lecionar em turmas de pré-escola (atualmente a EI), sempre atuei em turmas do EF, como professora nas redes pública e privada do município do Rio de Janeiro.

Vieram muitos outros alunos, uma nova lei educacional, um novo campo de atuação profissional (no Estado do Espírito Santo), além da necessidade que sentia em dar continuidade à minha formação profissional para além dos cursos de capacitação dos quais participava. A dinâmica do trabalho com os alunos, a relação com os demais profissionais da escola, o convívio com a comunidade, todos esses fatores me impulsionavam a buscar respostas para as muitas dúvidas que surgiam no decorrer das minhas práticas como professora, advindas das certezas construídas na formação inicial e que eu acreditava serem suficientes para conduzir meu trabalho. Além destas motivações, o fato de trabalhar numa escola que atendia, nos

---

<sup>5</sup> A teoria de Piaget é uma teoria de etapas que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis, concebendo a criança como um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. O eixo central é a interação organismo-meio, que acontece simultaneamente através da organização interna e da adaptação ao meio.

mesmos tempos e espaços, à EI e ao EF se constituía um desafio às práticas pedagógicas que vivenciei até então na minha trajetória profissional.

Assim, retornei à academia como aluna no curso de Pedagogia, cerca de vinte anos após ter me formado para o magistério de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries no ensino de primeiro grau<sup>6</sup>, ainda na vigência da Lei nº 5692/71. Profissionalmente, atuava como professora efetiva da rede pública de ensino de Guarapari, onde ingressei no ano de 2000, numa EMEIEF situada no mesmo bairro onde resido até hoje. Nela trabalhei por oito anos, dos quais sete foram com crianças do EF e um ano em atendimento especializado na sala de recursos da escola, em que trabalhava junto a crianças com necessidades educacionais especiais, inclusive da EI. Pelo período de um ano, acumulei a função de coordenadora escolar com a de professora.

Desde meu primeiro ano de atuação profissional, deparei-me com muitos desafios no contexto tão peculiar desta EMEIEF, a começar por seu espaço físico, tão diferente daqueles a que eu estava habituada. Eram apenas duas salas de aula, um pátio-refeitório, uma cozinha, dois banheiros, uma pequena sala que servia como diretoria, secretaria e sala de professores (não havia secretária na escola e suas funções eram realizadas pela diretora). Éramos cinco professoras atendendo a uma turma de EI e 4 turmas de EF. Pela manhã, 3 turmas ocupavam os espaços das 2 salas de aula – a 2<sup>a</sup> série e sua professora em uma sala e as turmas de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série em outra, com duas professoras atuando com as crianças. À tarde, funcionavam as turmas de EI e 1<sup>a</sup> série.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas ali desenvolvidas pautavam-se numa dialogia vinculada à busca pelo reconhecimento de cada sujeito com sua singularidade, implicado a multiplicidade de vozes que ali se manifestavam (BAKHTIN, 2003). Não sem tensões, múltiplas vozes de sujeitos praticantes ecoavam nos espaços da escola (CERTEAU, 2009), onde as negociações atravessavam nosso cotidiano constantemente. Negociávamos o uso do pátio-refeitório para uma atividade fora da sala de aula, um espaço na parede da sala compartilhada com outra série, o uso dos materiais pedagógicos da EI pela 1<sup>a</sup> série, os cuidados coletivos com a horta, que turma iria para o campinho jogar com a única

---

<sup>6</sup> Lei nº 9394/96, Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:  
a) no ensino de primeiro grau, da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries, habilitação específica de 2<sup>o</sup> grau.

bola da escola...

Entretanto, o aumento do número de crianças matriculadas nas 3ª e 4ª séries impôs a separação dessas turmas que antes conviviam na mesma sala de aula, o que levou uma delas a utilizar o pátio da escola como sala, no horário matutino. Esse modo de ocupação trazia em si um paradoxo: ao mesmo tempo em que a turma ocupante do pátio se apropriava deste lugar como um espaço de pertencimento enquanto grupo, os usos que cotidianamente faziam dele (como sala de aula) fluidificavam-se na apropriação coletiva do espaço pelos outros sujeitos da escola. O pátio se constituiu, praticado desta forma, como um *entrelugar* para a turma, no sentido de um lugar dinâmico, em movimento, marcado por tensões, trocas e negociações simbólicas. Em alguns momentos, era constituído na/da pluralidade do uso coletivo, em outros, revestia-se da singularidade de um grupo que o habitava. Nesse jogo, vozes e silêncios se pronunciavam cotidianamente nos embates e consensos de nossos discursos, cada um de nós em busca de ser visibilizado como sujeito singular e como integrantes da equipe escolar da EMEIEF.

No turno vespertino, por sua vez, eram atendidas as crianças da EI e da 1ª série do EF, agrupadas em duas turmas. Numa única turma de EI eram atendidas as crianças de 4 a 6 anos até o ano de 2005, e a partir de 2006<sup>7</sup> as que tinham 4-5 anos de idade. A sala de aula que usavam era ambientada para o trabalho da EI, mas sempre compartilhada com outra turma do turno matutino, geralmente a 2ª série. Os espaços dos murais, varais e paredes - onde eram expostos cartazes e trabalhos de professoras e crianças - eram acordados ao início de cada ano letivo, conforme as expectativas de uso de cada turma. Nos horários de entrada, recreio e saída, as duas turmas estavam sempre juntas, não havendo nenhum tipo de separação entre elas. Comumente, as professoras buscavam organizar atividades em que a EI e a 1ª série pudessem desenvolvê-las em conjunto, especificamente as de recreação e de projetos coletivos da escola.

Dessa forma, a interação das turmas era permeada de afastamentos e aproximações, nas discordâncias e consensos postos no discurso de cada sujeito.

---

<sup>7</sup> Lei nº 11.114, de 16/05/2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Discurso que expressa as intenções desse sujeito e seu julgamento de valor acerca das interações cotidianas com os outros sujeitos da escola, repletos de diferentes concepções de mundo, tendências, individualidades, ideologias, diferentes falas e contextos. A respeito das falas cotidianas, Bakhtin (1993) afirma que

[...] fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras do outros, as opiniões, as declarações, as informações; indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc. [...] Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros. (BAKHTIN, 1993, p. 139).

Era no cotidiano dos dizeres e fazeres dos sujeitos da EMEIEF que me constituía professora a cada dia. Nos tempos e espaços da escola, vivenciei esse lugar tão peculiar em toda a sua dinamicidade. Estabeleci vínculos, pertencimentos, silencieei, falei. Tive dúvidas e certezas. Duvidei das certezas. Na pluralidade das vozes, buscava visibilizar a singularidade da minha própria voz, na busca em reconhecer a legitimidade das falas de todos com quem convivia, e meu próprio dizer, naquele lugar.

Imbricada nesse espaço, surgem dois novos desafios em minha trajetória profissional, ao início de 2008. O primeiro foi um convite para lecionar em instituição de ensino superior em minha cidade, no curso de Pedagogia, em fevereiro desse ano. Vivenciei com os/as graduandos/as as preocupações, angústias e dúvidas semelhantes às que vivi como licencianda. Outros tempos, outros espaços, porém o movimento de reflexão se faz presente e, nos movendo dentro dele, nos interroga constantemente sobre nossa constituição profissional no campo acadêmico e de que maneiras a constituímos nos espaços da escola, em interação com os sujeitos habitantes desse lugar (CERTEAU, 2009). Nas práticas cotidianas com os alunos/as, tive a oportunidade de dar seguimento à minha constituição profissional. Na potência dos encontros com aqueles que eu, pretensamente, estava formando, me formava também. À medida que trabalhava com os/as alunos/as, problematizações relativas à formação docente emergiam no contexto da academia estreitamente vinculadas, em sua maioria, ao exercício da profissão com as crianças em sala de aula. Essas problematizações trazidas pelos/as alunos/as, acrescidas aos meus próprios questionamentos, constituíram-se como minha motivação para ingressar no curso de mestrado, além de ser meu primeiro desejo de pesquisa.

Em maio de 2008, inicio uma nova experiência de trabalho. Deixo a cadeira de professora da rede municipal de Guarapari para atuar como pedagoga da Secretaria de Trabalho e Geração de Renda da Prefeitura de Vitoria (SETGER/PMV), com a função de propor, organizar, executar e acompanhar projetos voltados aos trabalhadores do município de Vitória que oportunizassem trabalho e geração de renda, com elevação da escolaridade. Estava posto o segundo desafio: fazer dialogar minhas práticas até então constituídas no chão da escola com as novas possibilidades de atuação em um espaço não escolar, articulando essas vivências com o exercício da docência no curso de Pedagogia.

No conjunto do meu movimento formativo, o trabalho educativo em sua vinculação com a constituição da docência constitui o elo de proposição a este estudo. No mestrado, passo a integrar grupo de pesquisa que trata das temáticas vinculadas à EI que, mesmo não sendo o campo no qual atue profissionalmente no momento, é um lugar com o qual estabeleço sentidos de pertencimento, devido à minha formação e aos anos de trabalho na EMEIEF.

Atravessados por essas e outras tantas problematizações, buscamos visibilizar as interações dialógicas entre os sujeitos nas instituições escolares da rede pública de Guarapari/ES, ancorados na ideia de que tanto o diálogo como os potenciais para o diálogo são ilimitados. No intuito de explorar a singularidade das escolas denominadas EMEIEF, iniciamos uma reaproximação a tais espaços escolares, à sua configuração atual e aos sujeitos que neles convivem. Esse movimento, para além de potencializar nosso desejo de pesquisa, teve como objetivo avaliar a viabilidade da pesquisa.

### 1.3 UM PRIMEIRO MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO AOS ESPAÇOS ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE GUARAPARI

Ao final do ano de 2012, a rede municipal de ensino de Guarapari se compõe por 57 escolas, assim distribuídas: 6 escolas Unidocentes de Ensino Fundamental (EMUEF), 10 escolas Pluridocentes de Ensino Fundamental (EMPEF), 11 centros de Educação Infantil (CEMEI), 3 escolas de Educação Infantil (EMEI), 14 escolas de

Ensino Fundamental (EMEF) e 13 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Cada grupo deste conjunto possui suas especificidades constituídas em função dos fins a que se destinam e dos níveis e modalidades de ensino que abrangem, objetivando atender às demandas das comunidades em que se inserem.

As escolas unidocentes (EMUEF) atendem crianças residentes em duas comunidades situadas em zona rural, especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental em classe multisseriada. As escolas pluridocentes (EMPEF) também atendem aos anos iniciais do EF, sendo que em classes distintas: os alunos de primeiro e segundo anos em uma delas, e os do terceiro ao quinto ano em outra classe.

Os Centros de Educação Infantil (CEMEI) atendem às crianças de 0 a 6 anos<sup>8</sup> em horário integral e parcial, enquanto as escolas de Educação Infantil (EMEI) atendem às crianças apenas em horário parcial. As escolas que congregam a EI e o EF (EMEIEF), por sua vez, atendem a crianças de 4 e 5 anos na EI e às crianças nos anos iniciais do EF, em horário parcial. Assim, nosso estudo focaliza esse encontro da EI com o EF, mas precisamos considerar que se trata de um encontro de uma parte da EI com também uma parte do EF. De todo, é um encontro que escapa aos modelos institucionais mais vigentes, de exatamente separar essas partes integrantes da escola básica. Ainda, aventamos que essas duas partes podem ser significativas de sua especificidade, tanto que marcam a forma de nomear as instituições, uma vez que a EI e o EF estão no nome. No entanto, esse nome começa por escola. Observa-se a força do modelo escolar nesse contexto.

O modelo escolar, tradicionalmente, pauta-se na meia jornada de trabalho com as crianças, na concepção dos professores de que seu trabalho só se efetiva nas atividades de “ensino” (CAMPOS, 2008) e nos currículos organizados em conteúdos programáticos que, geralmente, desconsideram as especificidades da EI, notadamente no atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade. As crianças dessa

---

<sup>8</sup> Estamos chamando de 0 a 6, em função de que na EI também estão as crianças de 6 anos que fazem aniversário até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme a Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de outubro de 2010.

faixa etária demandam um atendimento em que as atividades ocorram de maneira integrada, com tempos e espaços que permitam o desenvolvimento, a socialização e as interações entre elas, conforme suas possibilidades e necessidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c) apontam que o eixo do trabalho nesta etapa de ensino é interação e brincadeira, configurando-se como um tipo de atendimento que se opõe ao modelo escolar vigente na maioria das instituições de ensino.

Em que pese a força do modelo escolar na nomenclatura das EMEIEF, apostamos na dialogia entre a EI e o EF nessas instituições. Buscamos visibilizar a potência dos encontros dessas etapas da educação básica e dos processos interativos que nelas se efetivam, articulados às possíveis implicações dessa dinâmica institucional na configuração da docência, nesses espaços.

#### 1.4 DELINEANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Como viemos encaminhando, focalizamos o grupo de escolas que atendem às crianças da EI e do EF séries iniciais, as EMEIEF, elegendo dentre elas a que tenha, no grupo, o prédio cuja construção tenha sido a mais recente. Esta escolha se dá em dois movimentos. Primeiro, por entender que a opção política da rede municipal de ensino em atender as crianças nessas instituições advém de uma prática sistematizada nas EMEIEF. Provavelmente, isso sugere contemplar as necessidades das famílias, visto que, uma vez obtendo aceitação no cenário, se mantém ao longo do tempo. Mesmo com a construção de novas instituições e ampliação das já existentes, a configuração do atendimento e dos espaços escolares, via de regra, não se altera.

Segundo porque, neste cenário em que nos propomos problematizar os espaços das instituições, não poderíamos deixar de pensar também na práxis educativa que nela se dá, aquela empreendida pelos sujeitos que atuam na perspectiva de que o conhecimento só se realiza através de sua apropriação e ressignificação por eles e pelas crianças. Novos conhecimentos vão sendo tecidos, fio a fio, atando/desatando nós nas complexas relações cotidianas que se dão entre esses sujeitos e num



mundo cada vez mais mutante, dinâmico e cheio de situações inesperadas. No convívio diário da sala de aula, outros tantos sujeitos vêm juntar-se nessas relações: professores, pedagogos, gestores escolares, estagiários, para citar apenas alguns.

Assim, da minha formação inicial às vivências como professora nos espaços da escola - em que se alternam reflexões, construções, vivências e aprendizagens dessa/nessa formação, aliado ao movimento da práxis de professores e professoras no cotidiano das instituições - configura-se a questão de estudo desta pesquisa, que interroga:

- *Como se caracterizam as instituições denominadas EMEIEF no município de Guarapari?*

Para trabalhar com esse questionamento, temos as seguintes problematizações:

- *Como se efetivam os processos interativos entre a EI e o EF nas EMEIEF?*
- *Que dialogia se estabelece na oferta de atendimento nas EMEIEF, vinculada à premissa de unidade na EI e da articulação com o EF?*
- *Que indicadores sedimentaram a opção do sistema municipal de ensino pela atual configuração das EMEIEF dessa rede?*
- *Quais as implicações dessa dinâmica institucional na configuração da docência na EI, nesse espaço?*

A partir das problematizações levantadas, nossa imersão no campo de pesquisa aventou a criação de possibilidades, adotando visão crítica e a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir e ampliar o pensamento para além da ansiedade de buscar resultados ao final de nosso estudo. Dessa forma, foi nossa proposta:

- *Caracterizar as instituições designadas EMEIEFs, suas especificidades e dinâmicas de trabalho;*
- *Explorar os processos interativos entre a EI e o EF nas EMEIEF;*

- *Discutir a dialogia estabelecida na oferta de atendimento das EMEIEF, vinculada à premissa de unidade na EI e da articulação com o EF;*
- *Levantar os indicadores que sedimentaram a opção do sistema municipal de ensino pela atual configuração das EMEIEF dessa rede; e*
- *Explorar as implicações dessa dinâmica institucional na configuração da docência na EI, nesse espaço.*

Mais do que objetivos, as proposições acima se configuraram como expectativas de ações concretizadas na trajetória de nossa pesquisa. Visaram subsidiar a imersão no campo das EMEIEF de Guarapari e pensar a convivência da EI com o EF não apenas no sentido de um compartilhamento de espaços físicos, mas também no sentido de que a EI e o EF não sejam eventos estanques no processo educativo das crianças.

Ao contrário, tais etapas podem formar um todo contínuo de uma proposta pedagógica que considere a criança como um sujeito de direitos. O reconhecimento dos direitos da criança à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade já encontra amparo na legislação. Cabe aos poderes públicos a tarefa contínua de implementar e ampliar políticas educacionais públicas que garantam o exercício desses direitos para além da obrigatoriedade imposta nos marcos legais. Até porque a obrigatoriedade não garante a universalização nem a qualidade da EI, e nem deve implicar a valorização da pré-escola em detrimento da creche, sob risco de que tal posicionamento promova um movimento de cisão na EI.

No contexto visibilizado em articulação com o objetivo desta pesquisa, qual seja caracterizar as instituições denominadas EMEIEF no município de Guarapari, suas especificidades e dinâmicas de trabalho, passamos a considerar tal objetivo no campo dos estudos já produzidos sobre a EI e a configuração de docência no Brasil. Empreendemos uma incursão por meio de revisão de literatura desses estudos, dos quais selecionamos aqueles que mais se aproximam de nossa temática de pesquisa. Os resultados e análises dessa incursão encontram-se descritos no capítulo a seguir, neste texto.

## 2. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E INSTITUIÇÕES EM SUA OFERTA DE SEU ATENDIMENTO: VISIBILIZANDO ENUNCIADOS

*Estes entrelaçamentos de percursos, embora longe de se constituírem uma clausura, preparam, assim o espero, nossos caminhos para se perderem na multidão.*  
M. Certeau

Ao iniciar uma atividade de pesquisa, de partida, o pesquisador inicia diversos percursos que vão, gradativamente, se entrelaçando a outros tantos percursos que, da mesma forma que ele, caminham pelos *cenários* das pesquisas já empreendidas, das que estão no caminho e daquelas que ainda virão a ser. Imbricados do dizer certeuniano que pontua o entrelaçamento de percursos como uma preparação, aventamos a materialização desta preparação na revisão de literatura empreendida por todo pesquisador ao início de sua trajetória de pesquisa. Revisão que nos leva a entrelaçar as dimensões de nossas pesquisas com tantas outras já realizadas, que nos prepara os caminhos de nossa trajetória de pesquisadores. É essa revisão que nos faz *perdidos* na multidão de sujeitos e campos os mais diversos, presentes no conjunto de trabalhos que elegemos como mais próximos ao nosso propósito de estudo

A palavra revisar, em seu sentido mais amplo, significa olhar novamente, ver outra vez, ter uma nova visão sobre algo ou alguma coisa. No significado de revisão de literatura científica, não é somente olhar de novo, mas lançar um olhar crítico sobre o que já foi produzido acerca do objeto de estudo que o pesquisador pretenda pesquisar.

Noronha e Ferreira (*apud* MOREIRA, 2011) definem revisão de literatura como

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. (p. 4).

Dessa forma, a revisão de literatura se constitui em um estudo que procura reunir e discutir estudos anteriores na área em que se pretende realizar uma nova

investigação científica, com vistas a não apenas evitar que se pesquise algo que já foi estudado sobre o mesmo enfoque, mas se possa ampliar o conhecimento sobre um mesmo objeto de estudo.

Na revisão deste estudo, discutiremos inicialmente os estados da arte e/ou do conhecimento que apontam uma especificidade da EI, suas conquistas e a defesa da unidade, num cenário paradoxal de políticas públicas que provocam cisão (ROCHA, 1999; MORAES, 2005). Em seguida, analisaremos o contexto atual das políticas públicas de atendimento à EI nos municípios brasileiros utilizando como referência pesquisas desenvolvidas no cenário da região sudeste (KRAMER, CORSINO e NUNES, 2011; CÔCO, 2009). Ainda em relação a esses cenários, observaremos a especificidade da EI e os desafios da formação de professores para o campo.

As discussões sobre os estados da arte e/ou do conhecimento que mapeiam a formação de professores vinculada à formação dos profissionais voltados para a docência na EI também se farão presentes nesta revisão (BRZEZINSKI, 2006), com a finalidade de subsidiar as reflexões acerca daqueles que trabalham cotidianamente com as crianças pequenas e quais as maneiras como desenvolvem suas práticas pedagógicas.

E finalizando o percurso desta revisão, convictos de que outros estudos e pesquisas poderão juntar-se à pesquisa que ora nos propomos empreender, discutiremos os trabalhos selecionados nos bancos de dados da CAPES e da ANPED, a partir dos descritores *instituições de educação infantil, espaços escolares, sistemas municipais de ensino, cisão na EI, ruptura na EI, passagem da EI para o EF, transição da EI para o EF, práticas pedagógicas na EI*.

## 2.1 O ESTADO DA ARTE/CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARTICULAÇÃO COM O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aproximamo-nos dos estudos de estados da arte e do conhecimento para apontar aspectos marcantes no campo da EI, bem como os desafios presentes nele, e

buscamos traçar um contexto do campo inicialmente percorrendo o trabalho sobre estado do conhecimento da EI realizado por Rocha (1999) e Moraes (2005).

O estudo de Rocha (1999) considerou a produção no campo da EI no período de 1983 a 1996. O trabalho indica que houve uma regularidade da produção nesse campo, com destaque para as dissertações de mestrado a partir dos anos 90, que supera consideravelmente o número de artigos publicados. Com menor expressão, as teses aparecem com constância entre as produções a partir de 1992 e até 1996.

Rocha (1999) aponta que, em relação aos temas abordados nos artigos publicados, há uma grande diversidade de nomenclaturas para designar a faixa etária das crianças de 0 a 6 anos. Ora se utilizava o termo *pré-escola*, ora *creche*. A partir de 1996, com o advento da LDB, utiliza-se o termo *educação infantil*, especificando: creche – 0 a 3 anos; pré-escola – 4 a 6 anos, independente do turno de funcionamento ou caráter educativo.

Quanto às problemáticas mais discutidas nos artigos, identificam-se a *história da educação infantil* e as *políticas de atendimento à infância, a infância e seus direitos, crianças e cuidado, movimentos sociais, políticas sociais, qualidade da educação e legislação*, refletindo as conquistas legais garantidas para as crianças de 0 a 6 anos, especialmente no período pós-1988. Em outro movimento temporal, assuntos novos são discutidos em função das demandas atuais, tais como *mídia, televisão, gênero, cultura*, entre outros.

No tocante às temáticas abordadas nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação pesquisados, percebe-se uma ênfase nos estudos relacionados com a *história* e com a *política e educação*, vinculada ao debate sobre a *organização e administração dos sistemas municipais de educação*, acompanhados de definições sobre legislação e critérios de qualidade para a educação de crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas. Apesar disso, vêm ganhando espaço as pesquisas com foco na EI e na pré-escola como um todo e diminuído a atenção para a creche como uma categoria particular. Nesse cenário, a variedade de temas tratados nos trabalhos revela as inúmeras possibilidades de abordagem e de aspectos vinculados à EI, realçando a consolidação desse campo de estudo.

Depreendemos da leitura do trabalho de Rocha (1999) que as décadas de 80 e 90

configuram-se como o período em que as pesquisas sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos se consolidam no Brasil. Uma das marcas que pode identificar essa produção é a relação da atuação política e da pesquisa científica, constantemente preocupada com o papel social e os destinos históricos dessas “novas” instituições educativas para a criança pequena.

Outro trabalho que mapeia o campo de pesquisa na EI é o estudo efetuado por Moraes (2005), em que as concepções de criança, infância e educação são analisadas nas produções acadêmicas apresentadas nas Reuniões Anuais (RA) da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho – Educação das Crianças de 0 a 6 anos (GT 7), entre os anos de 1997 e 2002. Com a pesquisa, Moraes (2005) procura identificar nas produções analisadas o papel social que a criança ocupa no processo educacional e, em vinculação desse mapeamento com outros já produzidos no campo, contribuir para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. A autora informa que

Os termos *Pedagogia da Infância* e *Pedagogia da Educação Infantil*, cunhados por Rocha (1999, p. 50), prestam-se à delimitação de “[...] um recorte particular dentro da área pedagógica, [mas] não suficiente para explicar a configuração da educação de crianças em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola”. Em outras palavras, esses termos enfatizam a diferença existente entre as instituições de educação para as crianças de 0 a 6 anos, levando-se em conta as especificidades e a origem da educação nesses espaços. (MORAES, 2005. p. 8)

Tomando como base as concepções de criança expressos nos trabalhos já mapeados e entendendo a infância como fruto da construção histórica, social e cultural das sociedades de um determinado tempo e lugar, Moraes (2005) buscou desvelar o papel que a criança ocupa no processo educativo, nas orientações teóricas de base dessas produções e a educação que se delineia a partir de tais orientações.

Assim, Moraes (2005) verificou que os estudos analisados mostram a criança como um sujeito heterogêneo, cuja pluralidade se expressa através de sua capacidade de produzir cultura, de ser criador/inventivo, um sujeito de devir num movimento sempre dinâmico, de constituir-se criança no reconhecimento de que é um sujeito de direitos manifestados na letra da lei e efetivamente descuidados pelos que deveriam cumpri-

los. Entretanto, a autora encontra na leitura de alguns trabalhos que ainda se faz necessário discutir a função da EI, visto que as pesquisas analisadas apontam para a adoção de práticas escolarizantes nas instituições de EI, em muito assemelhadas às voltadas para o ensino fundamental que, por sua vez, desconsideram as especificidades daquela modalidade de ensino.

Finalizando sua pesquisa, Moraes (2005) afirma que é necessário discutir e analisar a construção de uma pedagogia da EI que, no encontro com as crianças, possa interagir e incluí-las como atores sociais, implicando ampliar as reflexões acerca das funções e especificidades da EI.

Com esses dois trabalhos, marcamos nesta revisão que as pesquisas no campo da EI vêm destacando as especificidades deste campo, cujos trabalhos buscam visibilizar a criança como um sujeito de direitos, considerando as tensões e lutas pela garantia de direito à educação de qualidade (BRASIL, 2009b), as instituições que garantam tempos e espaços para seu desenvolvimento (BRASIL, 2006a) e a socialização e interações com outras crianças (BRASIL, 2009c).

Vinculados à ideia de visibilidade e de ampliação das reflexões sobre a EI, trazemos nossa proposta de pesquisa, que intenta explorar a configuração das EMEIEF de Guarapari, abarcando suas especificidades, espaços e sujeitos.

Dessa forma, considerando o escopo de nossa pesquisa, esses marcadores precisam ser articulados com o campo da formação de professores. Nesse propósito, buscamos o estado do conhecimento sobre a formação de professores<sup>9</sup> no Brasil concentrando nossas análises em Brzezinski (2006)<sup>10</sup>, que focalizou o período 1997-2002.

---

<sup>9</sup> De acordo com a Resolução CNE n. 3, de 8/10/1997, utilizaremos a expressão “formação de profissionais da educação” para abarcar os professores e também os profissionais que dão suporte à atividade do professor.

<sup>10</sup> Tal estudo é uma continuidade do Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no período 1990-1996 e configurou-se como um estado da arte nesse campo ao realizar um mapeamento e um balanço crítico de uma amostra da produção científica discente “teses e dissertações defendidas no período 1997-2002” em programas de Pós-Graduação credenciados pela CAPES e Sócios Institucionais da ANPEd.

O estudo em questão analisou 742 dissertações e teses defendidas no período 1997-2002 e permitiu mostrar que houve avanços a respeito da profissão-professor e da profissionalização docente nos espaços e tempos do trabalho educativo<sup>11</sup>. O conjunto dos trabalhos foi organizado em 7 categorias<sup>12</sup>, nas quais há um ponto de convergência para a valorização e complexidade do trabalho docente, vinculadas à qualificação da formação de professores e à necessidade de formação contínua. Verifica, ainda, o surgimento de novos espaços de formação em decorrência das políticas públicas voltadas a essa finalidade. Tecendo breves considerações sobre o conceito de trabalho docente, Brzezinski (2006) destaca as ideias exploradas por Azzi (1999), em que o trabalho docente é entendido como prática social e, enquanto prática, apresenta contradições.

Encerrando o estudo, a autora afirma que o conjunto analisado permitiu mostrar avanços a respeito da profissão-professor e da profissionalização docente em todos os espaços e circunstâncias pertinentes ao trabalho educativo. Pontua o crescente interesse dos pesquisadores sobre a temática *Trabalho Docente* e destaca que os discursos sobre a prática dão lugar a reflexões, análises e avaliações do trabalho docente com vista a redimensionar as práticas pedagógicas do professor.

Assim, este estudo nos ajuda a avançar em nossas reflexões sobre o sujeito professor e os processos que envolvem sua profissionalização. Processos como a complexificação do trabalho docente, que, para além do professor que desenvolve atividades de docência com as crianças, envolve todos os sujeitos que com ele atuam. Vinculadas ao processo de complexificação, às formas de atuação nos espaços das instituições escolares e ao entendimento do trabalho docente como prática social, novas demandas de formação se colocam a esses sujeitos, tanto a formação inicial como a continuada. Também os espaços de formação se ampliam em face dessas demandas e das políticas públicas voltadas a ela. Apostamos nos

---

<sup>11</sup> A autora ressalta, ao início do estudo, que a própria denominação *Formação de Profissionais da Educação* é mais abrangente do que *Formação de Professores*, pois na definição encontrada na Resolução CNE nº 3, de 8/10/1997, eles são identificados como “os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (art. 2º).

<sup>12</sup> Concepções de Docência e de Formação de Professores, Políticas e Propostas de Formação de Professores, Formação Inicial, Formação Continuada, Trabalho Docente, Identidade e Profissionalização Docente, e Revisão de Literatura.



espaços das instituições escolares como um lugar privilegiado para a formação, que se dá nas interações entre os sujeitos implicados nas práticas pedagógicas que ali se efetivam.

No conjunto, os estados da arte indicam para nossa problemática que nos campos da EI e do trabalho docente, em que pese o contínuo aumento de estudos e pesquisas, visibilizamos as possibilidades/demandas de trabalhos que empreendam contínuas reflexões. Nessses campos, encontramos um nicho no qual podemos abrigar nossa proposta de pesquisa que, ao explorar as EMEIEF de Guarapari em suas especificidades no atendimento às crianças da EI, busca caracterizar essa instituição escolar. Com esses apontamentos, direcionamos nosso foco para os cenários locais recortando estudos mais próximos ao cenário de nossa pesquisa. Trazemos dois estudos feitos na Região Sudeste (KRAMER, CORSINO E NUNES, 2011 e CÔCO, 2009), que serão explorados no tópico a seguir.

## 2.2 CENÁRIOS LOCAIS – OS MUNICÍPIOS BRASILEIROS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À EI

Para caracterizar as instituições denominadas EMEIEF no município de Guarapari, considerando especialmente a configuração da docência nesse espaço, buscamos o contexto das políticas públicas de atendimento à EI em dois municípios da Região Sudeste do Brasil, através das pesquisas de Kramer, Corsino e Nunes (2011) e Côco (2009).

Em pesquisa longitudinal realizada nos municípios de um estado situado na Região Sudeste, Kramer, Corsino e Nunes (2011) visam a conhecer a EI e a formação de profissionais nas redes públicas destes municípios. No intuito de diagnosticar a gestão da educação pública dos municípios, voltada para crianças de 0 a 6 anos, mapeiam a EI no período 1999-2009, sob os aspectos da organização dos sistemas de ensino, cobertura do atendimento educacional, funcionamento da EI e formação dos seus profissionais, formas de ingresso e carreira. Levam em conta, durante suas análises, que as configurações existentes resultam da experiência, do contexto histórico e político dos municípios, das relações com o Estado, Governo Federal e a

sociedade civil.

Reafirmando a EI como direito de todos os cidadãos desde o nascimento, sem a antiga cisão histórica de creches para os pobres e pré-escolas para as classes favorecidas (MOSS, 2011), direito esse textualmente assinalado há mais de uma década na LDB, Vieira (2010) e Rosemberg (2002) pontuam que a EI para crianças de 0 a 6 anos é um processo que se coloca recente na execução das políticas públicas.

Rosemberg (2002) assinala que as políticas brasileiras de educação infantil (EI) nas últimas quatro décadas apresentam-se como resposta a várias tensões. Nos anos 70, os diversos movimentos sociais que surgiram trouxeram o tema para a agenda de suas reivindicações. Nos anos 80, pressões em diferentes sentidos provocaram, de um lado, a expansão da EI seguindo, de modo geral, um modelo “a baixo custo” e, de outro, a consciência social da EI como um direito das crianças pequenas à educação e um direito de assistência aos filhos de pais e mães trabalhadores. A partir dos anos 90, amplia-se o atendimento à EI, a partir da criação de diversas legislações específicas que garantem esse atendimento.

Mesmo que existam fragilidades, paradoxos e tensões nas políticas, programas e leis que se referem à EI, reconhecemos a relevância dessa etapa da EB, pois houve um grande avanço nas discussões relacionadas a esta última. Há um longo caminho a percorrer para que tudo aquilo que tem sido prescrito em termos legais e de políticas públicas seja efetivamente colocado em prática.

Em relação ao acesso à EI, Vieira (2010) destaca que as disparidades de acesso em relação à faixa etária, à etnia/cor, à localização (urbano/rural), à renda familiar e escolaridade dos pais/responsáveis, sobretudo da mãe, vêm sendo recorrentemente apontadas nos estudos sobre a oferta de educação infantil no Brasil. A articulação dos planos nacionais de investimentos sociais e econômicos com os planos estaduais e municipais de educação para a EI, bem como a garantia de sua oferta a todas as crianças, se colocam como desafios aos gestores públicos.

Embora a significativa expansão da esfera pública, fruto da ênfase nas políticas públicas à EI, na década da ação dos movimentos sociais e das conquistas legais (constatação expressa nos percentuais de matrículas em creches e pré-escolas,

apurados durante a pesquisa), há resistências de muitas instâncias na expansão das políticas públicas de atendimento à EI, seja por desconhecimento dos dirigentes, por falta de recursos e por tentativa de influência de órgãos internacionais de financiamento.

Em relação à organização da EI e cobertura do atendimento no estado pesquisado, as pesquisadoras constataram que, em 2009, 83% municípios tinham conselhos e 6.7% estavam em processo de organização. O fato de a maioria dos municípios ter conselho significa que a gestão da primeira etapa da educação básica pode ser feita de forma mais próxima e adequada à realidade local. Houve, também, tendência das secretarias municipais se tornarem exclusivas da educação e os setores da cultura, esporte e lazer se configurarem em secretarias à parte.

No que diz respeito à formação dos profissionais de educação infantil, Kramer, Corsino e Nunes (2011) destacam que as mudanças na/da Educação Infantil brasileira trazem para o âmbito das políticas públicas educacionais um compromisso ético com a qualidade ofertada, especialmente pelos sistemas municipais de educação. Trabalhar em creches e pré-escolas exige dos professores conhecimento das especificidades do trabalho com a EI, aspectos complexos que demandam formação<sup>13</sup>. Nos municípios em que desenvolvem projetos de formação, as Secretarias Municipais de Educação são as grandes envolvidas.

Apesar disso, quando perguntados se implementavam algum projeto de formação em serviço que envolvesse os profissionais de EI, pouco mais de 10% dos municípios pesquisados disseram não desenvolvê-los. Considerando que na década a discussão política e a produção teórica nas áreas da educação infantil e da formação de professores foram expressivas, as pesquisadoras ficaram surpresas por ainda haver alguns municípios onde a formação de professores de EI não entrou na sua pauta política.

A partir do estudo realizado, Kramer, Corsino e Nunes (2011) concluem que houve avanços na expansão das matrículas nas creches públicas, na organização e no

---

<sup>13</sup> O Decreto nº 6755/09, que passou a fazer parte da Política Nacional de Formação, estabelece expansão da oferta de formação superior nas IES públicas, a elevação da qualidade da formação, a gestão democrática e a garantia de financiamento público no âmbito do regime de cooperação e responsabilidade dos entes federados.

funcionamento das secretarias no reconhecimento da especificidade da EI. No período pesquisado, houve maior preocupação dos municípios com o envolvimento da equipe que trabalha diretamente com as crianças de 0 a 6 anos em projetos de formação, indicando investimento crescente com a qualificação destes profissionais.

Isso não exclui a urgência de atenção dos municípios pesquisados para inserir em suas agendas de políticas públicas outros aspectos igualmente importantes para um atendimento de qualidade na EI: formação cultural de professores, concurso específico para professor de educação infantil, requisitos mínimos para ingresso na rede, processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches.

Outro cenário local analisado é o Estado do Espírito Santo, a partir da pesquisa empreendida por Côco (2009), que busca mapear o campo da EI neste Estado retratando o desenvolvimento do processo de pertencimento da EI aos sistemas de ensino no cenário local.

O foco do trabalho é a configuração dos sistemas municipais de ensino a partir da inserção da EI nas secretarias municipais de educação, explorando os indicativos das políticas públicas para as dinâmicas organizativas do trabalho nas instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos, reconhecendo o direito à educação que estas possuem, conforme as disposições legais que normatizam a EI como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996; 2006c). Para esse propósito, a autora toma como pressupostos a ideia de direito e de políticas públicas inserida na perspectiva da cidadania.

Pontua a autora que, em meio às tensões, lutas e conquistas no terreno dos direitos sociais e a despeito das difíceis relações entre estado e sociedade, a EI vem ganhando visibilidade e buscando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença no quadro educacional brasileiro. No processo de afirmação da cidadania, considera a necessidade de se reconfigurar a ideia de direito, que passa pela invenção/criação de novos direitos no contexto dessas lutas e conquistas.

Imbuída do sentido de visibilidade, a pesquisa em tela se propõe produzir uma visão panorâmica da EI por meio de três ações: levantamento de estudos (dissertações e teses) que focalizam a educação infantil no cenário local, o acompanhamento dos

editais dos últimos concursos públicos para profissionais e a aplicação de questionário aos gestores municipais da educação dos quarenta e um municípios do Espírito Santo que responderam à pesquisa.

O material bibliográfico que focaliza a EI no ES foi coletado no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFES (teses e dissertações). A análise desse material constituiu uma revisão bibliográfica do que se tem produzido no campo da EI no ES e evidenciou que tais produções focalizam questões concernentes à infância em vários aspectos de análise no cenário local, que tem contribuído para uma visibilidade do campo e representa um diálogo com o contexto nacional (CÔCO, 2009).

Na coleta de dados junto aos gestores municipais, ficou evidenciado um movimento dos municípios na direção da constituição de seus sistemas próprios de ensino e de (re)organização das secretarias municipais de educação, com vistas à formação de equipes que articulem as políticas públicas para a infância no município e atuem na proposição de diretrizes para o trabalho, na formação dos profissionais e no acompanhamento da ação pedagógica. Muitos desafios se evidenciam neste cenário: integrar o trabalho na EI com outros níveis de ensino, aumentar a oferta de vagas, padronizar a estrutura física das escolas, disponibilizar materiais específicos para o trabalho com a EI, organizar as equipes de trabalho e acompanhar a ação pedagógica.

Em relação aos concursos públicos para provimentos de cargos de profissionais da educação, Côco (2009) indica a formação de uma cultura baseada no mérito, com ênfase nas provas de títulos que valorizam a formação inicial e continuada para o ingresso dos profissionais. Aqui se constitui uma carreira que assume caminhos distintos: um para os quadros do magistério e outro para os quadros de auxiliares aos professores, que geralmente não pertencem aos quadros do magistério. Assim, a EI se constitui um campo de trabalho que reúne professores e profissionais auxiliares com a demanda de atuação compartilhada no trabalho direto com as crianças.

No entendimento da pesquisadora, esses caminhos levam a distinções salariais entre categorias (de professores e de profissionais auxiliares), como também a um

movimento de vinculação dos profissionais aos segmentos que prestam concurso (para atuar de zero a três anos, de quatro a cinco/seis anos e nos anos iniciais do ensino fundamental). Por sua vez, é creditado à segmentação um caráter facilitador para as políticas de formação continuada na determinação das temáticas emergentes e na possibilidade do retorno dos processos formativos desenvolvidos.

Dito de outra maneira, as distinções entre categorias (sejam de que ordem forem) não fortalecem a EI como um *locus* de trabalho que demanda o reconhecimento dos profissionais com as prerrogativas do campo educacional como um todo. As lógicas das políticas públicas parecem indicar um distanciamento no reconhecimento da EI como um serviço especializado realizado por profissionais qualificados.

Entretanto, ao explorarmos as políticas públicas dos municípios para a EI sob o prisma de sua inserção na escola básica, observamos uma mobilização das secretarias municipais para a constituição de equipes que possam atuar em parceria com as instituições num contexto de afirmação do trabalho realizado na EI e do investimento na sua visibilidade. Esse percurso mostra um balizamento dos espaços da EI na interação com os outros níveis de ensino mobilizando parcerias e tensões no trabalho cotidiano.

Sinalizando algumas conclusões parciais, dado que a dinamicidade das pesquisas no campo da EI não nos permitem uma finalização das reflexões acerca dele, concordamos com Côco (2009), quando afirma que a EI vem conquistando cada vez mais afirmação social nas políticas de proteção à criança gerando demandas aos municípios, pautada na análise das políticas educacionais. Na análise dos dados coletados durante a pesquisa, observa-se que os modos de organização e de trabalho nas instituições que atendem a EI revelam uma complexidade com tensões ligadas à distribuição das crianças por sala de atividades, às formas de implementação do horário integral, ao atendimento às crianças como necessidades educativas especiais, à oferta de atividades ligadas à língua estrangeira, música, teatro e informática, à exploração dos contextos não escolares dos municípios e aos projetos de atendimento às crianças em finais de semana e/ou períodos de férias.

Assim, o pertencimento da EI aos sistemas municipais de ensino vem associado às discussões relativas ao quantitativo e às especificidades do trabalho influenciando a

configuração do quadro de profissionais em vinculação com o processo formativo requerido pela legislação e estimulado nas políticas municipais. A autora afirma ainda que o fortalecimento da EI não pode perder de vista o investimento nos professores, em sua formação inicial e em serviço, de modo a reconhecer a sua atuação profissional, como também fortalecer os processos formativos de todos os profissionais no âmbito dos sistemas de ensino.

Considerando o escopo de nossa pesquisa, qual seja caracterizar as instituições denominadas EMEIEF no município de Guarapari, suas especificidades e dinâmicas de trabalho, direcionamos o foco de nossa revisão para o campo do trabalho docente em articulação com a EI, buscando, nos cenários do Brasil e do Espírito Santo, trabalhos que se aproximem de nossa temática de pesquisa.

### 2.3 O CAMPO DO TRABALHO DOCENTE EM DIÁLOGO COM A EI, NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO

O campo de estudos relativos ao trabalho docente possui uma trajetória consistente de produção de estudos e pesquisas, dentre os quais destacamos a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”<sup>14</sup>. Um primeiro recorte de dados relativos à EI no ES já acena a complexidade do trabalho docente nesse contexto (FERREIRA e CÔCO, 2011), no qual a expansão da EI no quadro das reformas educativas aproxima esta etapa da educação básica à lógica da obrigatoriedade, enfraquecendo a compreensão da EI em sua especificidade. Na junção das concepções do cuidar e educar, emerge a necessidade de um novo perfil de professor e de organização do trabalho pedagógico para esta etapa da educação básica.

Ferreira e Côco (2011) apontam que a diversidade das funções na organização do trabalho pedagógico na EI, a flexibilidade nas formas de contratação de profissionais e, sobretudo, a precarização da condição salarial contribuem para um processo de massificação em curso em piores condições do que o verificado no EF.

---

<sup>14</sup> Coordenação de Dalila Andrade Oliveira (FAE/UFMG). Relatório disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/gestrado/>>.

No sentido de explorar mais a fundo o campo do trabalho docente no cenário local do Espírito Santo, reforçando a ideia de investimento nos processos formativos de todos os profissionais vinculados à EI, percorremos uma parte específica da pesquisa de Côco (2009), que aborda a configuração do trabalho docente na especificidade da EI (CÔCO, 2010) destacando o esboço dos espaços institucionais, as políticas de valorização dos educadores e as intervenções que evidenciam temáticas presentes no diálogo entre as etapas de ensino. Embasada nos estudos do campo da formação de professores, a autora pontua que as reformas educacionais têm acusado mudanças na oferta de escolarização e na dinâmica de realização do trabalho escolar. Ressalta as implicações de tais mudanças na atuação e na avaliação dos profissionais, que, por sua vez, denotam os desafios postos à formação deles. As exigências, aliadas aos desafios inerentes às condições do trabalho, reconhecimento, remuneração e progressão na carreira, conformam a complexidade deste campo.

No bojo das transformações das políticas educacionais voltadas à configuração do trabalho docente, a pesquisa focaliza as diversas denominações dadas aos cargos vinculados ao trabalho pedagógico realizado nas instituições, os tipos de vínculo empregatício oferecido pelos municípios, a formação inicial para ingresso na carreira e a formação continuada desenvolvida para os profissionais. Evidencia indícios de um alargamento do campo docente incluindo outros profissionais, de modo a configurar um “campo de trabalho pedagógico” com diferentes profissionais que atuam diretamente com as crianças (CÔCO, 2011). Aponta ainda o risco de fragmentação do campo e afastamento dos profissionais, dificultando as interações dos profissionais com vistas a um trabalho integrado de desenvolvimento das crianças pequenas da EI, bem como uma separação das atividades de cuidado e educação. Está posto o desafio de traçar políticas públicas que orientem o trabalho na EI, na expectativa de reconhecimento igualitário dos profissionais que nela atuam.

Sem esgotar a temática pesquisada, o estudo conclui que o cenário local indica uma interface da EI com o contexto social, que tem veiculado um discurso de centralidade da infância com o reconhecimento do direito à educação. Cada vez mais a sociedade vem considerando necessário estender os anos de escolarização



envolvendo progressivamente a pequena infância, e em decorrência disso surge a necessidade de considerar como vem se configurando o campo da EI no cenário local. Temos um espaço fecundo para estudos de diferentes abordagens que possam dialogar com as proposições educativas para essa etapa da educação.

No tocante ao provimento de cargos para a EI, observa-se a realização de concursos na maioria dos municípios, com destaque para a formação inicial e continuada como requisitos valorizados. No entanto, a pesquisa também revela conflitos na configuração da profissionalidade docente, dividida entre categorias profissionais com implicações no reconhecimento profissional e na configuração da carreira. Com isso, as pesquisadoras concluem destacando a importância da continuidade das lutas que envolvem a garantia de direitos para os cidadãos de pequena idade (CÔCO, 2011).

Buscamos explorar, até este ponto, os estados da arte/conhecimento e de mapeamentos que mostram o atual cenário da EI. Exploramos também o contexto das políticas públicas para a EI nos municípios brasileiros, a especificidade da EI e os desafios da formação de professores para o campo. Na dinamicidade do campo, e vinculando nosso propósito de pesquisa a este cenário, faremos a seguir uma incursão em bancos de pesquisas à procura de trabalhos que contribuam com nossas reflexões sobre a temática de nossa pesquisa.

#### 2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS – TRABALHOS SELECIONADOS

Face ao cenário apresentado e para nos aproximarmos da temática “ Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da educação infantil”, desenvolvemos uma exploração no campo de estudo. A partir desse movimento de aproximação aos trabalhos, organizamos os descritores selecionados em dois grupos: o primeiro, voltado ao campo da EI e suas instituições; o segundo, com abordagem voltada às práticas pedagógicas nos espaços da EI. Nessa conformação, o primeiro grupo subdivide-se em três subgrupos em que um congrega os descritores *Instituições de Educação Infantil*, *Espaços Escolares* e *Sistema Público de Ensino*, o outro aborda *Cisão na EI*, *Ruptura na EI*, *Passagem da EI para o EF*, e o terceiro, a *Transição da EI para o EF*. O segundo grupo tem como descritor

o *Trabalho Docente na EI*, efetivado nos espaços das instituições que atendem a esta primeira etapa da educação básica. Esclarecemos que a opção por um único descritor na abordagem do trabalho docente deve-se à especificidade do trabalho pedagógico destes profissionais junto às crianças pequenas, na perspectiva de um recorte que nos aproxime de trabalhos que toquem a temática de nosso estudo com mais exatidão e profundidade.

Na pesquisa com os descritores elencados, utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos dois níveis de trabalhos registrados neste Banco, sem recorte de tempo para a pesquisa. A opção em não delimitar um período de tempo específico para a seleção de trabalhos ocorreu no propósito de um conhecimento mais aprofundado do campo da EI, no qual propomos desenvolver nosso estudo. Considerando que nas décadas de 80 e 90 as pesquisas sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos se consolidam no Brasil (ROCHA, 1999) e que a concepção de criança como um sujeito concreto e de direitos nos possibilita interagir e incluí-las como atores sociais (MORAES, 2006), isso implica ampliar as reflexões e estudos acerca das funções e especificidades da EI para além de recortes temporais.

Vinculados a essas possibilidades, valemo-nos também do conjunto de trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente os apresentados nos GTs 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 Anos e GT 08 - Formação de Professores, nas reuniões anuais (RA) ocorridas entre os anos de 2006 (29ª RA) a 2012 (35ª RA). Empregamos em nossa busca os mesmos descritores utilizados no Banco da CAPES, porém fazendo um recorte de tempo para os trabalhos dos GTs da ANPEd. A opção acontece devido ao fato de que muitos dos trabalhos apresentados nas RAs são oriundos de teses e dissertações que já constam do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Dado que esta revisão de estudos já empreendeu busca no referido Banco na totalidade de sua produção, dispensamos a obrigatoriedade de fazê-la também no conjunto de trabalhos das RAs da ANPEd. Nossos *achados* oriundos das buscas empreendidas são listados nas Tabelas 1 e 2, Apêndice 2, páginas 119 e 120.

### 2.4.1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

A opção pelo banco de teses da CAPES como fonte para esta revisão de estudos dá-se em função da relevância desta instituição na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do Brasil. Dentre suas várias atividades, está o programa de acesso e divulgação da produção científica nacional, conferindo-lhe credibilidade para balizarmos nosso estudo.

Pesquisamos neste banco as teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de instituições credenciadas pela CAPES, em qualquer período de tempo, com o primeiro grupo de descritores citados (subdividido em três grupos menores). Também utilizamos o descritor *Trabalho Docente na Educação Infantil* em separado dos demais descritores, visto que a conjugação de todos em uma busca única nos bancos elencados resultou infrutífero, não apresentando nenhum trabalho que contemple os oito descritores em um único texto.

Reunindo os *achados* dessas buscas, encontramos 35 dissertações e 19 teses que, a partir dos oito descritores selecionados, poderiam fornecer subsídios para este estudo. Na leitura dos trabalhos, selecionamos 4 deles que serviram como bases para nossa aproximação ao campo da EI e das práticas pedagógicas de professores que atuam com crianças pequenas nas escolas, pois abordam a concepção de infância, o campo da EI, a passagem da EI para o ensino fundamental, os espaços das escolas de EI e a criança pequena no contexto da EI. Destacamos que a escolha destes trabalhos foi motivada pelas concepções que abordam e que também estão presentes em nossa pesquisa.

Iniciamos nosso percurso a partir do trabalho de Machado (2007)<sup>15</sup>, que buscou investigar os sentidos, os desejos e as expectativas que as crianças têm acerca da passagem da educação infantil para o ensino fundamental, tendo como foco as suas narrativas, suas ações e vivências no interior da escola, em duas instituições pertencentes ao sistema público do município de Vitória.

---

<sup>15</sup> Trabalho citado no capítulo 1 desta pesquisa.

Empreendendo uma discussão acerca das categorias infância, criança e culturas infantis com base nos fundamentos da sociologia da infância e da antropologia, a pesquisadora utilizou como metodologia um estudo do tipo etnográfico, por meio de observação participante. A partir das narrativas das crianças, a autora verificou que os sentidos produzidos por elas expõem medos, angústias e expectativas sobre esta passagem, além de evidenciar diferentes processos nos quais são vitimizadas e muitas vezes reféns de uma lógica de descontinuidade do trabalho pedagógico e desarticulação entre esses dois níveis de ensino.

Nos espaços das EMEIEFs de Guarapari, foco de nossa pesquisa, a passagem da EI para o EF se dá numa dimensão espacial, sem que haja um deslocamento das crianças da EI para outra instituição de EF. Mas não podemos afirmar que, com a permanência das crianças num mesmo espaço físico, a transição para uma nova etapa de ensino aconteça de forma tranquila, sem medos ou tensões. E mais: que esta transição, ocorrendo na mesma escola, possa evitar que os professores modifiquem substancialmente as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças recém chegadas ao EF.

Teixeira (2008) e Motta (2010) também empreendem suas pesquisas sobre a transição da criança da EI para o EF. No decorrer de seu trabalho, Teixeira procurou identificar e mapear sentidos produzidos pela criança à sua interação com a escola em um momento inicial de seu percurso escolar. A interação da criança na escola (com a cultura escolar, com os atores sociais desse contexto e com a língua escrita enquanto objeto de conhecimento) foi o objeto desta pesquisa, numa perspectiva histórico-cultural (Vygotsky) e enunciativo-discursiva (Bakhtin).

Teixeira (2008) conclui, a partir da análise dos dados, ser possível constatar a tendência das crianças de perceberem ambas as escolas campo da pesquisa (uma EMEI e uma EMEF) como um lugar para brincar com colegas, apesar dos limites das regras disciplinares e das práticas pedagógicas que pouco favorecerem a dialogia e a ludicidade. Assim como a brincadeira, a conversa e as eventuais tensões entre crianças confirmam-se como recursos constitutivos do sujeito e das relações escolares. O modo como a criança interage com a professora, de forma similar nas duas escolas pesquisadas, pode ser compreendida dentro de um modelo de relação educativa tradicional, sendo o professor, na diáde com o aluno, quem detém a

primazia do saber e do poder.

Os estudos de Motta (2010), por sua vez, nos levam a refletir sobre como estabelecer um diálogo entre os dois segmentos da educação básica: EI e EF. A temática dessa tese trata da passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental e da ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, transformando os agentes sociais crianças em agentes sociais alunos. A pesquisa foi desenvolvida numa unidade da rede municipal do Município de Três Rios, Estado do Rio de Janeiro. O embasamento teórico utilizado pela autora para a análise de seu trabalho se deu através de diálogos com os conceitos elaborados especialmente por Bakhtin, Vygotsky, Foucault, Certeau e Sacristán. Para abordar as transições e as rupturas percebidas nesse processo, as contribuições principais foram definidas a partir de Moss e Corsaro e Molinari.

Comungamos com Motta (2010), a partir de suas leituras dos textos de Peter Moss, da ideia de que há um jogo de tensões entre as duas modalidades de ensino, mas que existe uma gama de possibilidades para que a transição da criança da EI para o EF se dê num contexto mais favorável e tranquilo, de acordo com as especificidades de cada município e do contexto de escola no qual esta criança se insere.

Para atingir esse fim, Motta propõe a interação das famílias com as escolas, as trocas entre as equipes da EI e do EF, adequação dos espaços das escolas, revisão de rotinas e horários, formação conjunta para as equipes das duas etapas de ensino, entre outras. O que não se pode esquecer, defende a autora, é que crianças de 5, 7 ou dez anos de idade são ainda crianças, estejam elas mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos.

Também abordando a transição das crianças da EI para o EF, Neves (2010) investigou as vivências de um grupo nessa transição, no município de Belo Horizonte, tendo como interlocutores os textos de Bakhtin, Certeau, Campos e Corsaro, entre outros. Ao longo do processo investigativo, a autora buscou apreender a multiplicidade dos contextos que corroboravam com as práticas educativas: a cultura de pares, a cultura escolar e dos professores e o sistema educacional. Compreendeu, portanto, que as interações entre os sujeitos nos contextos locais são negociadas em relação a contextos globais.

Em relação às práticas educativas observadas, Neves (2010) afirma que a centralidade dessas práticas na EI estruturou-se em torno do brincar, e no EF, em torno do letramento. Argumentou que a falta de diálogo entre os dois primeiros níveis da educação básica se relaciona aos modos de organização do sistema educacional brasileiro e refletiu diretamente no processo de desencontros vivenciados pelas crianças em sua transição entre os dois segmentos.

Dessa forma, conclui a autora que há necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais para as crianças, dentro e fora das escolas.

As pesquisas até agora percorridas mostram, de maneira geral, como se efetivou a transição da criança da EI para o EF deslocando-se de uma instituição de ensino para outra. Durante a busca e seleção de trabalhos para a composição desta revisão, não encontramos nenhum em que a transição das crianças ocorresse dentro de um mesmo espaço físico, ou seja, de que em um mesmo prédio escolar a EI e o EF estivessem juntos. Por esta razão, encontramos aqui mais uma possibilidade sob a qual abrigamos e justificamos a relevância de nossa pesquisa, dada a configuração peculiar das EMEIEF de Guarapari, em que a EI e o EF compartilham de um mesmo espaço escolar. Aliamos esta possibilidade à ideia de que nas EMEIEF existam potentes interações dialógicas entre os sujeitos que nelas convivem, considerando especialmente a configuração da docência na EI.

#### **2.4.2 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd**

Na composição da revisão de estudos desta pesquisa, elegemos também como fonte de pesquisa os estudos desenvolvidos nos Grupos de Trabalhos (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por se constituir um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área de educação, tendo por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa educacional no Brasil.

No conjunto dos 23 grupos de trabalho que integram sua estrutura, focamos nossa busca naqueles que tratam sobre educação infantil (GT 7) e formação de professores (GT 8) entre os anos de 2006 e 2012. Como resultado, encontramos 131 trabalhos no GT 07 e 164 trabalhos no GT 08, sendo que a maioria dos escolhidos já está contemplada em nossas buscas no banco de dados da CAPES. Portanto, na visita a todas as produções encontradas, e evitando a desnecessária repetição, selecionamos aquelas que constam unicamente nos GTs da ANPEd. Resulta a seleção final de dois trabalhos (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2007; CORREA e BUCCI, 2012) que, ao se aproximarem da temática abordada em nosso estudo, compõem esta revisão e são apresentados a seguir (Apêndice 2, p. 130).

Ambrosetti e Almeida (2007) abordam a constituição da profissionalidade docente vinculada à formação do professor para a educação infantil ancoradas em Vigotski e Luria. Advogam que a constituição da profissionalidade do professor vem emergindo como uma temática relevante, que tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. Entendem que explorar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão.

Destacam as autoras, referenciando-se em Gatti (s/d), que a ideia de profissionalidade recupera, na discussão sobre a profissionalização dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva frequentemente desconsiderada nas teorizações sobre a questão. Até algum tempo atrás, tais discussões enfatizavam as competências operativas e técnicas; hoje, configuram-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais da cultura da escola. Inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano na instituição escolar.

A partir de seus estudos, Secchi e Almeida (2007) afirmam que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica um processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de

conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas. Dentre esses espaços, destaca-se o contexto de trabalho na instituição escolar, este que também é o foco de nossa pesquisa, que busca explorar a configuração das instituições públicas de ensino denominadas EMEIEF, no município de Guarapari, e como se apresenta o trabalho docente nessas instituições.

Correa e Bucci (2012), por sua vez, analisam com a pesquisa que desenvolvem o impacto da implantação do ensino fundamental de nove anos sobre a organização do trabalho pedagógico, tanto no EF quanto na pré-escola. Referenciadas nas alterações legais que instituíram o ingresso de crianças com seis anos no EF, interessam-se em investigar como tal alteração afetaria a EI, pois sua hipótese era a de que, ao saírem mais cedo da EI, as crianças poderiam sofrer com a antecipação, em um ano, de rotinas inadequadas à sua aprendizagem e desenvolvimento, o que já era apontado por diversos autores em estudos anteriores.

Desenvolvendo pesquisa qualitativa com imersão no campo, em uma escola municipal de educação infantil (EMEI) de um município do interior paulista, as autoras apresentam resultados relativos à visão das crianças tanto sobre sua vivência em uma pré-escola quanto sobre suas expectativas em relação ao ingresso, aos seis anos de idade, em uma escola de ensino fundamental (EEF). Em suas análises, destacam que as vivências das crianças na pré-escola são muito aproximadas das que são, geralmente, experimentadas na etapa subsequente, ou seja: as rotinas rígidas, os castigos, ausência de brincadeiras, tarefas “adestradoras”, entre outras.

No tocante à atuação docente e à visão que as crianças têm da professora, Correa e Bucci (2012) evidenciam as descritivas infantis como de uma professora autoritária e pouco afetiva. Além disso, as crianças acenaram um perfil diferenciado para a professora do ensino fundamental que eles desejariam encontrar quando chegassem à escola de ensino fundamental. Demonstram em suas narrativas que já possuíam alguma noção do que enfrentariam ao entrar na escola de EF: um modelo predominantemente tradicional de ensino, que se antecipa cada vez mais nas práticas cotidianas da EI em detrimento das especificidades inerentes a ela.



Articulados aos trabalhos selecionados em nossa revisão, ao falarmos dos espaços das EMEIEFs e do trabalho docente presente neles, não podemos perder de vista o campo da EI permeado por tensões, lutas, conquistas e desafios na efetivação dos direitos das crianças pequenas à educação. Um campo dinâmico e em expansão, que por isso mesmo abre um leque de possibilidades à pesquisa. Assim, no decorrer do levantamento bibliográfico que realizamos, colocamo-nos na dinamicidade do campo da EI para empreender nossa pesquisa. Embora a produção acadêmica nesse campo e no campo do trabalho docente apresente um número significativo de estudos, isso não esgota as possibilidades de estudo acerca da configuração peculiar das instituições de ensino denominadas EMEIEF e os modos como se desenvolve o trabalho docente na EI, nesses espaços.

Entrando na cadeia dialógica de produção dos trabalhos selecionados para nossa revisão, recortando o referencial, destacamos a opção teórico-metodológica desta pesquisa ancorados em Bakhtin e Certeau. Com isso, adensamos um percurso já presente na dialogia de trabalhos no campo da EI. Com o desenvolvimento da pesquisa de campo, intentamos dialogar essa ancoragem com as premissas do campo da EI, especialmente no que se refere às políticas de atendimento às crianças da EI e à formação/trabalho docente nesta etapa da EB, vinculadas ao contexto das EMEIEF de Guarapari.

Dessa forma, imbricados do dizer bakhtiniano de que o diálogo se constitui em um tipo especial de interação, no qual os dizeres podem ser interrompidos, porém nunca finalizados, imergimos no contexto das EMEIEF de Guarapari na perspectiva de que sempre poderemos dizer mais alguma coisa a partir de nossos diálogos com os sujeitos que habitam esta instituição de ensino, que nos parece, a princípio, tão peculiar.

Exporemos no próximo capítulo nossas opções teórico-metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa, uma breve contextualização da expansão da rede de ensino de Guarapari, nossa imersão no campo, bem como os sujeitos com quem interagimos durante nossa permanência na EMEIEF.

### 3. UM LUGAR PRATICADO NA HETEROGLOSSIA DOS SUJEITOS: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

*Somente somos iguais no plano teórico e abstrato;  
no plano empírico, cada um de nós ocupa um lugar singular e único.  
M. Bakhtin*

Explicitamos neste capítulo as problematizações teóricas e os percursos metodológicos pretendidos por esta pesquisa, assim como as questões éticas que emergem da elaboração de uma proposta de imersão no campo onde pretendemos desenvolver um estudo desta abrangência. Vinculamos o contexto de nossa pesquisa às considerações de Mikhail Bakhtin sobre os conceitos de *dialogia*, *polifonia* e *heteroglossia*, articulados aos conceitos de *fazer com*, *lugar e espaço*, *táticas e estratégias*, expressos nas obras de Michel de Certeau. Esses autores nos ajudam a considerar a importância dos contextos nas mediações sociais, aspecto indispensável ao conhecimento da EI integrada ao EF, na configuração da EMEIEF. Articulamos essa ancoragem à opção pela pesquisa qualitativa de abordagem exploratória, com inspiração etnográfica, tendo efetivado a coleta/produção de dados por meio da análise documental, observação participante, entrevistas e grupo focal, sem perder de vista a conduta ética implicada com nosso trabalho no campo de pesquisa.

Buscamos visibilizar de que lugar falamos, e no qual imergimos, por meio de uma breve contextualização dos movimentos de expansão da rede municipal de ensino de Guarapari para, em seguida, descrever como se deu a imersão e permanência no campo de pesquisa, e com quem pesquisamos neste lugar chamado EMEIEF.

#### 3.1 INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A rede municipal de ensino de Guarapari, conforme já assinalamos no capítulo 1 deste texto, possui peculiaridades em relação às suas escolas e os modos como se configura o atendimento escolar ofertado às crianças ali matriculadas. De modo particular, ressaltamos as escolas denominadas EMEIEF que ofertam, nos mesmos tempos e espaços, atendimento para a EI (crianças de 4 e 5 anos) e o EF (séries iniciais). Num cenário em que a conquista de direitos pela EI se efetiva em meio às

lutas da sociedade e de diversas organizações e que o atendimento à EI e ao EF, séries iniciais, se dá, geralmente, em espaços escolares distintos, pretender caracterizar as EMEIEF de Guarapari nos possibilitará explorar as possíveis interações estabelecidas e os usos que os sujeitos dão a esses espaços.

No contexto dessas interações, focalizamos os diálogos cotidianos entre os sujeitos com uma inspiração na perspectiva bakhtiniana de que o diálogo se constitui como um tipo especial de interação, entendido num sentido muito mais amplo do que um mero debate, ou a representação de uma conversa entre dois sujeitos transcrita para o papel. Partimos da premissa de que o diálogo se reveste de um caráter de não-encerramento, de finalização provisória. Mesmo que um diálogo se interrompa, ele não finaliza, pois sempre é possível se dizer mais alguma coisa a partir dele. Assim, entendemos que as EMEIEF se dizem no campo da EI num movimento constante de enunciações, mobilizando diferentes intenções entre os sujeitos.

Tais intenções se manifestam nos enunciados das vozes sociais dos sujeitos, numa dinâmica em que elas vão se apoiar mutuamente, se contrapor, se desfazer em outras vozes, se parodiar, criar polêmicas explícitas ou não, num jogo de forças vivo e em constante movimento. Aventamos a ideia de que o cotidiano das EMEIEF é atravessado por essas vozes que, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam as mais diversas respostas, sejam elas adesões, recusas, críticas, ironias, valorizações, silêncios etc., na concepção de um contexto dialógico não-limitado. Suas interações podem produzir um diálogo que as modifique e deem origem a novas percepções, ideias, significações e outros dizeres possíveis.

Compartilhamos da ideia bakhtiniana de diálogo no sentido mais amplo do termo, como um evento de grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; em nosso caso, aqueles que usam e se apropriam dos espaços da instituição escolar. As relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos dessa instituição se caracterizam como relações de sentidos nas quais os enunciados tenham fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível fazer réplicas ao dito, dar acolhida à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. As relações dialógicas são, assim constituídas, um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (BAKHTIN, 2010).

Numa tentativa de mostrar a amplitude multidirecional das relações dialógicas, o autor recorre a exemplos de várias situações, para além do diálogo simples, que podemos reconhecê-las. Situações como a confiança na palavra do outro, a recepção da palavra de autoridade, o aprendizado, a concordância, suas gradações e nuances, a combinação de muitas vozes que amplia a compreensão, uma voz que se sobrepõe à outra, o afastamento para além do compreendido, e assim por diante. Bakhtin afirma ainda que uma das características da dinâmica das relações dialógicas é a constante tensão presente em seus discursos. Também destaca a ideia do “tenso combate dialógico”, ao afirmar que

De fato, qualquer enunciado concreto, de um modo ou outro ou em um grau ou outro, faz uma declaração de acordo ou de desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios uns aos outros, mas encontram-se num estado de tensão constante, ou de interação e conflitos ininterruptos. (BAKHTIN, 2010a, p. 80).

Ou seja, as relações dialógicas são espaços de tensão entre enunciados, não somente nos embates, mas também nas adesões aos discursos enunciativos. Assim, o diálogo se constitui como um amplo espaço de luta entre as vozes sociais - e seus sujeitos sociais e históricos -, no qual atuam forças que buscam a centralidade dos discursos e forças fugidias opostas que corroem continuamente esta tendência centralizadora. Tal tendência visa impor à pluralidade de vozes que se manifestam nos diálogos cotidianos um pensamento unitário, monológico, desprovido de outras vozes sociais.

Ancorados no pensamento de Bakhtin (2003), consideramos as EMEIEF de Guarapari como instituições sociais historicamente processuais, bem como os sujeitos que nela convivem. Com efeito, explorar as EMEIEF de Guarapari em busca de uma caracterização que possa visibilizar sua complexidade lança um grande desafio a esta pesquisa. Os tempos e ritmos próprios de cada um desses campos, EI e EF, considerando o contexto de suas especificidades, nos faz vincular às interações dialógicas existentes entre eles a percepção do diálogo como ponto de partida. Buscamos a compreensão da potência dos encontros entre a EI e o EF, que possam dar pistas de como minimizar ou até mesmo suprimir os efeitos da ruptura na passagem de uma etapa de ensino a outra. Ruptura que reforça a atual dicotomia existente entre esses campos.

Assim, embora EI e EF sejam frequentemente dicotomizados, tanto pelo viés legal como pelo pedagógico, cabe destacar que não constituem campos isolados, são forçados a uma comunicação no contexto da continuidade de escolarização das crianças. O viés pedagógico que subsidia as práticas cotidianas com as crianças, em muitos casos, cria sentidos de oposição, de fragmentação<sup>16</sup> do trabalho desenvolvido na EI e no EF. As críticas no campo da EI têm marcado que, enquanto na EI as práticas pedagógicas privilegiam o cuidado, a interação, a brincadeira, os afetos e valores efetivados nas práticas através das quais as crianças aprendem, se apropriam e constroem conhecimentos, no EF, o trabalho pedagógico assume uma característica eminentemente escolarizante em seu sentido mais tradicional como o conhecemos: a rigidez das disciplinas, os trabalhos individualizantes, a exclusão do lúdico nas práticas pedagógicas, só para citarmos algumas de suas faces. De todo modo, vários desafios se acenam com as mudanças legais.

No cenário da EI e do EF, partimos da premissa que explorar as maneiras como vêm se efetivando as dialogias/interações dessas duas etapas da educação básica é considerar que sempre temos crianças na educação infantil e no ensino fundamental. Sujeitos de direitos, de cultura e de história, e não somente alunos. Sujeitos cujas vozes, muitas vezes, são silenciadas na monologia dos discursos presentes em nossas escolas, por meio de um modelo tradicional de ensino já há muito ultrapassado (MORAES, 2005; CAMPOS, 2011; MOSS, 2011; CORREIA e BUCCI, 2012).

Nas lutas históricas pela garantia dos direitos das crianças, a educação se configura como um campo de disputa, de tensões. Nos textos legais, embora se afirme que a educação básica deva se constituir em um todo contínuo, EI e EF estão colocados numa situação de concorrência. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar a uma compreensão equivocada de que o início da educação básica se dá com a entrada dessas crianças na escola. Corremos o risco de acentuar a antiga cisão entre creches e pré-escolas, além de desvincular a EI dos princípios formulados para elas. Desse modo, acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições.

---

<sup>16</sup> Nesta pesquisa utilizamos a palavra fragmentação com sentidos de ruptura, cisão.

Até este ponto, empregamos a palavra transição no sentido da passagem de uma etapa para outra, ou seja, a passagem das crianças da EI para o EF sob o entendimento da cronologia temporal. Para além deste sentido, a transição se materializa nos espaços físicos das escolas, na saída das crianças de uma instituição de EI para outra que oferta atendimento ao EF. A chegada nesse novo espaço escolar é cercada de dúvidas, medos e tensões (MACHADO, 2007). Vindas de uma experiência na educação infantil que tipicamente favorece interações mais plurais, com espaço ampliado para a ludicidade e dialogicidade, enfrentam grande mudança ao passar a conviver em uma estrutura organizacional cuja tradição pedagógica privilegia práticas individualizadas, com pouca ênfase na interação das crianças entre si. Os movimentos são restritos e o silêncio nas/das aulas é privilegiado como requisito básico para uma aprendizagem mais “eficiente”.

Há ainda aquelas instituições nas quais a oferta do atendimento se dá tanto para a EI como para o EF (séries iniciais) em um mesmo prédio escolar, como é o caso das EMEIEF de Guarapari, contexto de nossa pesquisa. Nessas escolas, as crianças das duas etapas convivem/compartilham, de certa forma, os mesmos tempos, conversas, lugares, brincadeiras e objetos. Partimos da possibilidade de que interagem com os mesmos sujeitos, expressam-se e dão-se a conhecer através de suas linguagens, de suas atitudes e movimentos, quer seja pela ação ou pela imobilidade, pelos discursos ou pelos silêncios.

Ancorados no pensamento bakhtiniano, apontamos para o cotidiano das EMEIEF de Guarapari como espaços de uma realidade em formação, de inconclusibilidade. De um lugar onde a multiplicidade de vozes dos sujeitos que nela interagem ecoam numa rede dialógica. Na polifonia de vozes que lá ecoam (BAKHTIN, 2003; BRAIT, 2010; MORSON e EMERSON, 2008), esses sujeitos se comunicam, se abrem aos seus pares, revelam suas opiniões e ideias. Em seus discursos, exprimem suas visões de mundo. Partindo da premissa de que no contexto das EMEIEF de Guarapari há uma rede dialógica imbricada nas relações dos sujeitos e nas práticas pedagógicas de seus professores, supomos que essas instituições vêm se configurando na potência dos discursos enunciativos presentes nelas.

Mas de que relações e de quais sujeitos falamos? Especificamente, falamos sobre as relações que se estabelecem entre os sujeitos da EI e do EF. A respeito delas,

Peter Moss (2011) destaca quatro possibilidades: (1) a *subordinação* do primeiro pelo segundo, quando a pré-escola apenas prepara as crianças para o fundamental; (2) um *impasse*, em que ambos os níveis de ensino se recusam e definem-se a partir da negação recíproca; (3) a *preparação da escola para as crianças*, adotando práticas da educação infantil no fundamental e invertendo a relação convencional de pré-escolarização das crianças; e (4) a visão de um lugar de *encontro pedagógico*, onde as práticas da educação infantil e do fundamental se integram e se complementam.

Visibilizamos o trabalho pedagógico na EI na perspectiva de que seu programa contemple oportunidades de interação entre as crianças através de dinâmicas de grupo e tempo livre para brincarem, valorizando atividades nas diversas áreas: verbal, corporal, plástica, musical, etc. Aos 6 anos, idade em que geralmente chega ao primeiro ano do EF, a criança caracteriza-se ainda pelo importante papel que tem a ludicidade em seu processo formativo, e pela necessidade de interagir com as pessoas e com o mundo através de múltiplas formas de linguagem. Apesar disso, a tônica da escola na organização da rotina do aluno se coloca agora no cumprimento de um programa curricular onde prevalece fortemente o enfoque na linguagem verbal lógico-racional, e o objetivo de alfabetizar passa a ser o centro de toda atenção.

O brinquedo e o brincar, formas de construção do real, parecem não fazer parte das estratégias pedagógicas para as quais o silêncio, a disciplina e a imobilidade são componentes fundamentais. Desde o primeiro ano, o EF caracteriza-se por ser um espaço mais “formal” do que o da EI, preocupando-se em preencher a maior parte do tempo das crianças com atividades dirigidas, de caráter dito “pedagógico”, retirando do brinquedo e do brincar esse caráter. A ênfase recai significativamente em dinâmicas individualizadas, centralizadas no professor, e majoritariamente enfocando a escrita através de exercícios mecânicos e cópias.

A *subordinação* da EI ao EF repercute na adoção de uma função pedagógica idêntica para ambas as etapas da EB, na direção da valorização das atividades ao ensino de alguma coisa, à transmissão de conhecimentos, muitas vezes reproduzindo ou antecipando nas instituições que atendem à EI as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas

as atividades dirigidas, numa interpretação reducionista do pedagógico que invisibiliza o cuidar e o educar como indissociáveis, desconsiderando as especificidades da EI.

Pontuamos que o que está em jogo é uma educação de qualidade, aqui entendida como inventiva, crítica, acolhedora, propositiva, provocativa, planejada, sendo essas algumas das especificidades da EI, e isso a instituição educativa que atende o EF pode ser, mesmo que parcialmente, assim como as práticas de EI também podem estar corroídas de improvisação, de espontaneísmos, de pobreza cultural, afastando-se das características de uma instituição educativa que se pretende ofertar às crianças pequenas. A apropriação das práticas pedagógicas da EI pelo EF, e vice-versa, não assumiria sentidos de um trabalho limitador, mas sim uma dimensão interativa potente para superar o modelo de escola há muito ultrapassado, mas ainda dominante em nossos dias.

Apostando na potência dos encontros entre a EI e o EF nos espaços das EMEIEF de Guarapari e nas possíveis relações dialógicas que ali se estabelecem, vinculamos essas instituições escolares à quarta possibilidade acenada por Moss. A visão das EMEIEF como um lugar de *encontro pedagógico* pressupõe considerarmos a dialogia presente entre os sujeitos que lá estão. Em seus diálogos, comunicam-se entre si, com o outro mais próximo e também com o contexto mais ampliado. Uma multiplicidade de vozes que ecoam nas interações entre EI e EF, e entre os sujeitos de cada uma dessas etapas.

Sustentamos nossas reflexões acerca das EMEIEF como um lugar de encontro pedagógico no conceito de polifonia proposto por Bakhtin (2003), onde as múltiplas vozes existentes não são apenas objetos dos discursos dos sujeitos, mas são os próprios sujeitos. Como forma de ser e de estar em um determinado lugar, a polifonia pressupõe a possibilidade de diálogo significativo, de potência dos sujeitos, de expressão das diversas visões de mundo de cada um desses sujeitos. Na polifonia não há uma única verdade, “ou isto ou aquilo”, mas sim “isto e também aquilo”.

Dessa forma, num lugar de encontro pedagógico não há um único sujeito que possua um único discurso válido, mas sim há múltiplos sujeitos que se encontram



dando início a um diálogo significativo acerca das interações que se estabelecem entre eles e deles com o lugar onde estão. Buscamos explorar os encontros da EI e do EF nos espaços das EMEIEF de Guarapari com sentidos de perspectivá-los na potência das vozes dos sujeitos e das práticas pedagógicas que lá estão. Vozes que ecoam cotidianamente dando significados às suas práticas e ao pertencimento a esses espaços.

Nessa relação de vozes, não podemos desconsiderar o conceito de heteroglossia como a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais, representando uma estratificação e aleatoriedade da linguagem, mostrando-nos o quanto não somos autores das palavras que proferimos. Bakhtin (1993) diz que até mesmo a forma pela qual nos expressamos vem imbricada de contextos, estilos e intenções distintas, marcadas pelos espaços e tempos em que vivemos, nossa profissão, nível social, idade e tudo mais que nos cerca. O reconhecimento das vozes sociais se dá na sua pluralidade dialogizada e nesse espaço heterogêneo, a resistência a qualquer processo monologizador. Como forma de superar o monologismo, só há, para Bakhtin, a via do diálogo sem fim, considerada por ele a única forma de preservar a liberdade do ser humano e de seu inacabamento; uma relação em que o outro nunca é considerado como *coisa* ou objeto, e onde os sujeitos não se fundem, mas se reconhecem no outro, na potência de seus discursos enunciados nos espaços em que convivem.

Ancorados na aproximação dos conceitos de polifonia e de heteroglossia, buscamos explorar nas EMEIEF de Guarapari as experiências emergentes nos encontros da EI e do EF, a pluralidade de vozes que habitam e tensionam seus espaços, considerando todos os sujeitos e suas relações dialógicas. Especificamente, focalizamos os encontros das práticas cotidianas dos professores da EI e do EF, na premissa de que o exercício da docência nos espaços da instituição escolar, expresso nessas práticas, se constitui como um lugar de formação para esses professores, em meio ao jogo de tensões desses encontros.

Em nossa pesquisa, com a intenção de imergir nesse lugar chamado EMEIEF, tomamos de empréstimo o significado de espaço em Certeau (2008), que afirma ser o espaço um lugar praticado, onde os movimentos cotidianos são operados pelos sujeitos que habitam esse lugar. Sujeitos praticantes que (re)significam seus fazeres

nas interações com o lugar e seus habitantes. Dessa forma, aventamos a ideia de que nas práticas dos professores da EI com as crianças, nas EMEIEF, existe toda uma forma peculiar nos usos dos espaços, um “fazer com” (CERTEAU, 2008) professores e crianças do EF, com quem necessariamente compartilham os mesmos espaços. Esse jogo de sujeitos praticantes implica dizeres e fazeres próprios a cada um deles. No dizer de Certeau:

Mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se numa rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. (CERTEAU, 2009, p. 79).

“Fazer com” traz o sentido de que, quando fazemos, não estamos nos movimentando num ato isolado. Estamos fazendo algo com alguém, com um outro diferente de nós, com suas ideias e modos próprios sobre o fazer. Nesse jogo, cada “eu” busca demarcar posições e de certa forma, aberta ou veladamente, consciente ou não, impor a sua maneira de fazer. No dizer certeuniano, há relações de forças presentes nesse movimento que visibilizam o “forte” e o “fraco”, que polemizam esse fazer compartilhado. Tratam-se, segundo ele, “[...] *de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender*”. (CERTEAU, 2008, p. 97). É na prática desse jogo que os sujeitos se apropriam do lugar em que habitam, e nesses movimentos se constituem praticantes de um lugar, reinventando maneiras de fazer suas práticas cotidianas.

Nas instituições escolares, crianças e adultos habitantes desses lugares movimentam-se cotidianamente num “fazer com” os mais diversos fazeres: correr, brincar, estudar, ler, disciplinar, ensinar etc. Destacamos nesses fazeres as práticas pedagógicas dos professores para reafirmar a ideia de que os espaços escolares se constituem como espaços de formação e que esse movimento formativo não se dá isoladamente, mas estreitamente vinculado às interações dialógicas entre sujeitos e destes com os espaços em que habitam; no caso desta pesquisa, as instituições denominadas EMEIEF, nas especificidades dos fazeres das professoras de EI e do EF séries iniciais.

Entretanto, os sujeitos praticantes que habitam esse lugar chamado EMEIEF não fazem isso de maneira autônoma, isolada e independente de um sistema de normas

e regulamentos organizados sob a hierarquia do sistema de ensino municipal. É ele quem detém a autoridade sobre esse lugar ordenado, implicado com a noção de estabilidade. Seus elementos constitutivos se acham uns ao lado dos outros, cada qual situado numa posição própria (CERTEAU, 2008), num lugar controlado pelas estratégias que o sistema cria no sentido de manter as relações de ordem e poder sobre os sujeitos nesse lugar.

Por outra vez, os sujeitos nesse lugar movimentam-se ininterruptamente nos seus fazeres cotidianos, nas suas práticas, na convivência com o outro, nas trajetórias individuais e coletivas, em tempos e direções variados, cruzando-se com outros. Apropriado pelos sujeitos dessa forma, o que antes era um lugar “de um próprio, de ‘um só’”, passa a ser um *lugar praticado* chamado espaço. Tensionados pelas estratégias que visam manter o controle sobre eles, submetendo-os a um modo único de efetivarem suas práticas pedagógicas, os professores se valem, muitas das vezes, de táticas fugidias que buscam subverter as estratégias que possam imobilizá-los ou homogeneizar o trabalho com as crianças. Diz Certeau sobre a tática dos praticantes

Ela opera golpe por golpe, lance por lance. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. [...] Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2008, p. 100-1).

Nas suas astúcias em movimentos diários dentro da escola, os sujeitos vão fazendo uso de diversas táticas cotidianamente, podendo criar um espaço de subversão ao poder controlador sobre seus fazeres pedagógicos, bem como sobre suas trajetórias formativas, sejam elas a formação continuada ou a que se dá imbricada nas práticas cotidianas. Em que pese o direito dos professores a essa formação, observamos a prescrição de “pacotes formativos” que lhes é imposta, desvinculada de uma proposição formativa dialógica, desconsiderando as suas vozes. Buscamos explorar no cotidiano das EMEIEF os processos formativos de seus professores ancorados no conceito de *jogo entre o forte e o fraco* (CERTEAU, 2008). Dessa forma, vinculamos nossa problematização ao pensamento certeuniano de que,

Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir. (CERTEAU, 2008, p. 102).

Com esse pensamento, apostamos na imersão desta pesquisa num lugar chamado EMEIEF, com o propósito de que, imersos nele, possamos interagir dialogicamente com os sujeitos que lá habitam, buscando na multiplicidade de vozes caracterizar a singularidade dessa instituição escolar, uma singularidade não do uno (única forma de viver e fazer a EI nesse espaço), mas da potência do diverso e das tensões, das negociações nas formas de dizer esse lugar e de fabricá-lo no cotidiano do trabalho. Apostamos na dialogia entre a EI e o EF nessas instituições.

Procuramos visibilizar a potência dos encontros destas etapas da educação básica e dos processos interativos que nelas se efetivam, articulados às possíveis implicações dessa dinâmica institucional na configuração da docência nesses espaços. Implicados nesse pensamento, imergimos num lugar chamado EMEIEF vinculados à opção metodológica pela pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, numa abordagem exploratória para nossa trajetória de pesquisa.

De maneira ampla, pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o pesquisador/observador no mundo. Engloba um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo nas pesquisas e envolve uma abordagem interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, na tentativa de compreender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

De acordo com André e Lüdke (1996), são cinco as características básicas da pesquisa qualitativa: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nessa concepção, nossa inserção no campo de pesquisa articula-se à perspectiva interativa dialógica com os sujeitos que lá estão, buscando visibilizar os sentidos que eles atribuem aos seus fazeres cotidianos e seus processos interativos nos espaços dessa instituição escolar. Identificar diferentes vozes, diferentes perspectivas, diferentes ideias que serão compreendidas pelo pesquisador que se coloca na

prontidão da “ausculta” e de interação.

Por suas características, a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos que descrevem momentos e sentidos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, utilizamos neste estudo uma abordagem exploratória de inspiração etnográfica, buscando uma maior compreensão da temática que nos propomos pesquisar.

Inspirados pela etnografia, ou etnopesquisa, entendemos que, para chegarmos a uma caracterização das EMEIEF e da configuração de docência nesses espaços, descrever para compreender é um imperativo. A descrição supõe uma situação de presença, longe da qual não há possibilidade de percepção fina e relacional que acontecem no cotidiano dessas instituições, entre os sujeitos. Nesse processo, consideramos indispensável para nossa pesquisa reconhecer, nesse contexto, os protagonismos e singularidades de todos os sujeitos habitantes desses espaços.

Vinculamos ao protagonismo desses sujeitos o nosso próprio protagonismo no campo de pesquisa, na intenção de uma descrição acurada da experiência do outro e do “eu”, inseridos nos contextos e no lugar das EMEIEF. Buscamos situar nossa pesquisa no cenário do conhecimento ativo, com tudo aquilo que lhe é próprio: regularidades, contradições, paradoxos, ambiguidades, ambivalências, assincronias, insuficiências, transgressões, potências, dialogias etc. Nesse lugar, buscamos visibilizar sua totalidade sem nos esquecermos também de suas particularidades. Os sujeitos que ocupam um lugar produzem seus espaços, determinam os ritmos, os modos de apropriação. Nesse sentido,

[..] a análise do lugar implica a ideia de uma construção tecida nas relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a constituição de uma rede de significados e sentidos [...]

Tal perspectiva de pesquisa [a etnopesquisa] deve emergir, sem concessões, do mundo cultural, tecido no âmago das indexalidades dos espaços ocupados: os *lugares*, os *contextos*. (MACEDO, 2010, p.36-37).

Dessa forma, buscando descrever os *lugares* e *contextos* das EMEIEF, elegemos como **campos de pesquisa** uma instituição escolar da rede pública do município de Guarapari-ES - no qual reiteramos a peculiaridade em relação ao atendimento às crianças da EI - e a Secretaria de Educação de Guarapari (SEMED). Quanto ao

acesso à instituição escolar, obtivemos, à época da elaboração do projeto de pesquisa, consentimento informal da subsecretária municipal de educação, acenando positivamente para nossa entrada e permanência na EMEIEF escolhida, assim como na SEMED, sempre que necessário. Na sequência, obtivemos as autorizações formais necessárias ao desenvolvimento da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa. É fundamental, na pesquisa exploratória, a disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, envolver-se com a pesquisa e até mesmo, conforme o caso, construir com o pesquisador o estudo como um todo. Para tanto, nos dirigimos à EMEIEF num movimento de busca de aceitação da proposta de estudo, com vistas à nossa entrada e ambientação no lugar.

Assim, explicitado o campo onde desenvolvemos nossa pesquisa, elencamos os sujeitos participantes de nosso trabalho de campo: subsecretária de educação do município de Guarapari, componentes da equipe de gerência da EI e do EF da SEMED, equipe escolar<sup>17</sup> da escola campo da pesquisa.

Nesse cenário, nosso trabalho de campo com os sujeitos se constituiu de um conjunto de quatro procedimentos metodológicos utilizados em nossa trajetória de pesquisa. São eles **a análise de documentos, a observação participante e a entrevista, individual e coletiva**. Entendemos que o trabalho de campo se caracteriza como uma atividade de profundo envolvimento do pesquisador no contexto vivido por um grupo de sujeitos que constroem suas relações na medida em que elas lhes exprimam sentidos e significados. Assim, reafirmamos a necessidade, para o pesquisador, de que ele venha a interagir dialogicamente com os sujeitos no campo de sua pesquisa.

Em relação ao trabalho de campo, Macedo (2010) nos alerta que

Na realidade, as pesquisas de campo de inspiração qualitativa realizam uma verdadeira “garimpagem” de ações, realizações e sentidos e estão interessadas acima de tudo com o vivido impregnado da cultura daqueles que os instituem. (MACEDO, 2010, p. 87).

---

<sup>17</sup> A equipe escolar a que nos referimos são todos os sujeitos presentes no cotidiano da EMEIEF: direção, equipe pedagógica, professores, auxiliares, crianças, porteiro, merendeiras, serventes, e outros não citados mas pertencentes a esse espaço.

O procedimento de **análise de documentos** foi executado em textos produzidos tanto no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, como na instituição escolar escolhida como campo de nossa pesquisa. Buscamos nestes documentos subsídios que nos permitissem descrever os indicadores que sedimentaram a opção do sistema municipal de ensino de Guarapari pela atual configuração das EMEIEF dessa rede.

Revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados, o documento é uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição escolar (MACEDO, 2010). Especificamente para nossa proposta de pesquisa, o *corpus* dos textos oficiais se configura como uma fonte importante de dados. Imbricados do contexto histórico à época de sua produção, em geral, esses documentos oferecem definições significativas sobre as políticas educacionais de um sistema, de uma época ou de um país.

Vinculamos à análise de documentos a opção pela **observação participante** em nossa pesquisa, por entender que nos estudos de campo os fatores não oficiais assumem grande importância na coleta/produção de dados que caracterizem a complexidade dos lugares e contextos onde nos propomos pesquisar. O processo de observação não se reduz a um mero ato de registro do observado, posto que o pesquisador que observa está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos, de trocas permanentes entre ele e os sujeitos com quem interage.

Nesse sentido, por meio da observação participante – em articulação com os demais procedimentos metodológicos -, exploramos os processos interativos entre a EI e o EF nas EMEIEF de Guarapari, a dialogia estabelecida nas articulações entre EI e EF, bem como buscamos conhecer a dinâmica de desenvolvimento da docência na EI e dos processos formativos empreendidos na instituição, registrando nossas observações em diário de campo.

Aqui, a docência é entendida no seu protagonismo coletivo, num trabalho que se efetiva nos encontros com as crianças (MARTINS FILHO, 2006). Nossa proposição foi interagir com os pontos de vista dos sujeitos com quem percorremos nossa trajetória de pesquisa com respeito, empatia e a maior inserção possível. Reiteramos a trajetória profissional da pesquisadora, que por vários anos trabalhou

em uma EMEIEF do município de Guarapari, o que nos pareceu ser um facilitador no aprofundamento da relação entre pesquisador e pesquisado dentro do universo intersubjetivo presente nessa relação.

Assim, implicados com a ideia de um atravessamento da inspiração etnográfica em nossa pesquisa, utilizamos a observação não estruturada no trabalho de campo. Apostamos na ideia de que as EMEIEF são um lugar onde a multiplicidade de vozes dos sujeitos que nela interagem ecoam numa rede dialógica onde esses sujeitos se comunicam, se abrem aos seus pares, revelam suas opiniões e ideias, exprimem suas visões de mundo. Dessa forma, não pretendemos predizer comportamentos em um roteiro de observação estruturada ou conformar os sujeitos àquilo que gostaríamos de observar sob o crivo de nossas concepções pessoais.

Macedo (2010) afirma que existe uma flexibilidade natural no campo de observação da etnopesquisa e que essa flexibilidade dá ao pesquisador certas “margens de manobra” que lhe permitem abordar a dinamicidade do contexto humano. Permitem, ainda, que objetivos, questões e recursos metodológicos sejam retomados, dependendo da dinamicidade e das imprevisibilidades que surgem no campo pesquisado. Afirmamos aqui o propósito imbricado nesta pesquisa de que, em sua trajetória no campo, se fizessem as eventuais retomadas necessárias para sua realização.

A **entrevista** é considerada outro recurso significativo nas pesquisas qualitativas, pois ultrapassa a simples função de coleta de dados. Nela, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o pesquisador o caráter do próprio contexto em que tanto ele como os sujeitos se inserem. Há toda uma gama de gestos e de expressões densas importantes para a compreensão das práticas cotidianas e, por isso, o tipo de entrevista mais adequado para uma pesquisa de inspiração etnográfica aproxima-se dos esquemas mais flexíveis, podendo até incluir a captação de diálogos nos processos de interação.

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente seriam abordados adequadamente através de questionários. No início, ela poderá ser completamente informal e, no decorrer da pesquisa, complementada, conforme os sujeitos entrevistados e a dinamicidade do contexto interativo o exigir, por entrevistas semi-estruturadas. Dessa forma, por meio de entrevistas informais e



semi-estruturadas, intentamos caracterizar as EMEIEF de Guarapari, suas especificidades e dinâmicas de trabalho, assim como a opção do sistema municipal de ensino por essa configuração de atendimento à EI e ao EF anos iniciais.

Implicados com os referenciais teóricos apontados, organizamos nossas escolhas dos procedimentos metodológicos para coleta/produção de dados no campo. No quadro 1, apresentamos os sujeitos elencados, o campo de pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos escolhidos. No quadro 2, as incidências dos procedimentos metodológicos aplicados na coleta/produção dos dados junto aos sujeitos com quem pesquisamos.

O QUÊ?	COM QUEM?	ONDE?	POR MEIO DE
Análise de documentos	Responsáveis pelos setores: Gerências da EI e do EF Inspeção Escolar Secretaria escolar da EMEIEF	SEMED  EMEIEF	Fotocópias Anotações pessoais
Observação participante	Equipe escolar	EMEIEF	Registro em diário de campo Fotografias
Entrevistas	Subsecretária de educação (SSec) Gerentes da EI (GEI) e do EF (GEF) Direção da EMEIEF Coordenadora escolar Pedagoga Professoras do EI e do EF (primeiro ano)	SEMED    EMEIEF	Gravação em áudio

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos, campo de pesquisa, sujeitos participantes e instrumentos de coleta/produção de dados.

O QUÊ?	INCIDÊNCIA
Análise de documentos	4 visitas à secretaria de educação, nos meses de agosto, outubro e dezembro de 2012.
Observação participante	42 observações na EMEIEF, sendo: 2 visitas para contatos iniciais com os sujeitos participantes e concessão de autorizações para entrada e permanência no campo;

	30 em 2 salas da EI (pré I e pré II), 15 visitas para cada sala, ocorridas de agosto a dezembro de 2012  10 visitas em 2 salas do EF (primeiro ano), 5 para cada sala, ocorridas de agosto a dezembro de 2012.
Entrevistas	10 entrevistas realizadas com os sujeitos participantes, sendo 3 com integrantes da SEMED e 7 com integrantes da EMEIEF.

Quadro 2 - Incidência dos procedimentos metodológicos na coleta/produção de dados

Articulados às opções metodológicas descritas, nossa imersão e permanência no campo de pesquisa foram vinculadas a uma dimensão dialógica da interação com os sujeitos nesse campo. Entendemos ser fundamental a construção de uma confiança recíproca entre o pesquisador que chega ao campo e os sujeitos que lá estão, a partir da explicitação dos propósitos e da postura ética assumida pelo pesquisador na condução da pesquisa.

Na trajetória de nossa pesquisa, buscamos em todas as etapas implicá-la à concepção de ética centrada no respeito. Respeito aos sujeitos e aos lugares, às suas singularidades e pluralidades, aos estranhamentos, às diversidades de ideias; às permissões e recusas... Conduzas éticas imbricadas da ideia de respeito que implicam o reconhecimento de que cada um de nós, no plano empírico, ocupa um lugar singular e único, marcado pela nossa assinatura. É ela que nos faz responsáveis por nossas atitudes e pensamentos, no contexto em que nos situamos.

Assumir um pensamento, ser responsável por ele em face dos outros é o que o torna um pensamento ético, atravessando nossos discursos e interações com o outro. Assim, pensar e agir eticamente leva em conta o contexto em que nos encontramos. O pensamento que se torna agir, torna-se um ato; é um pensamento com valor que adquire, na expressão bakhtiniana, a “luz do valor” (BAKHTIN, 1993b).

Assim, a dimensão ética na pesquisa vincula assumir, nos lugares e sujeitos com quem pesquisamos, nossa responsabilidade pelas ações concretas que efetivamos nesse campo. Implica reconhecer a existência do outro como outro que não-eu, imbricados em uma rede de relações dialógicas essenciais em nossa constituição como sujeitos. Implica o respeito às interações cotidianas que emergiram no

decorrer da pesquisa, sem a pretensão de que fossem sempre harmoniosas, consensuais e livres de conflitos.

Nessas interações, o comportamento ético está intimamente ligado à atitude que cada pesquisador leva para o campo de pesquisa e ao seu posicionamento quando da análise dos dados produzidos. Afirmamos os princípios éticos na relação concreta entre o *eu* e o *outro*, implicados na responsabilidade de garantir aos sujeitos participantes o anonimato no decorrer dos processos de produção e análise de dados, nos registros de imagens e de áudio, bem como no relatório final da pesquisa. Essa garantia se efetivou na elaboração e assinatura do TLCE para cada procedimento metodológico e seu respectivo instrumento, cujo inteiro teor se encontra nos Apêndices 3 e 4 (p. 132-134). Posteriormente à qualificação do projeto de pesquisa, procedemos ao seu envio para o Conselho de Ética da UFES, com vistas a recebermos autorização para o início dos trabalhos no campo de pesquisa.

Neste ponto da trajetória, recuperamos nosso objetivo central em caracterizar as EMEIEF de Guarapari, apostando na dialogia entre a EI e o EF nessas instituições, em vinculação com a dinâmica institucional na configuração da docência na EI. Implicadas nesse propósito, descrevemos brevemente o contexto atual das escolas de Guarapari, sem a pretensão de uma retrospectiva histórica. Buscamos conhecer a atual estrutura da rede municipal, na qual as EMEIEF figuram, no entendimento de que a expansão do atendimento educacional é processual, demandada pela sociedade e regulamentada pelos documentos oficiais. Vinculamos esse atendimento à premissa de que não basta apenas ofertar vagas nas instituições educativas para as crianças; o respeito à educação inclui a exigência da qualidade e o respeito às necessidades das crianças em todas as etapas do processo educativo (CAMPOS, 2001, p. 13), associado aos fazeres docentes que englobem o cuidar e o educar em suas práticas pedagógicas.

### 3.2 DE QUE LUGAR FALAMOS: UM POUCO DO CONTEXTO DAS ESCOLAS

## DE GUARAPARI

Pontuamos que conhecer o processo de expansão da rede municipal de ensino de Guarapari – mesmo que na tangência do contexto sociopolítico e histórico em que ela se deu - foi fundamental na trajetória de nossa pesquisa, pois nos trouxe indicativos da opção dos gestores municipais em manter e ampliar o atendimento às crianças da EI em instituições educativas denominadas EMEIEF.

De saída, destacamos uma limitação em nossa coleta de dados em relação à criação e expansão da rede, devido ao fato de que não há uma gama variada de registros acerca do contexto em que se dá tal expansão, situação apurada em conversa com a equipe de inspeção escolar da SEMED, bem como na busca aos históricos de cada IE. Além da pequena quantidade de documentos produzidos, tivemos acesso apenas a alguns deles. Na pesquisa junto à Gerência de Inspeção Escolar, tivemos acesso ao Regimento Interno das Escolas de Guarapari, a uma planilha de dados em que constam dados relativos à denominação da escola, número de alunos e de salas, área construída e do terreno, lei e ano de criação da escola, ano de início de funcionamento e coordenadas geográficas, e também ao histórico de algumas dessas IE, em número de 5.

Pautadas no material coletado e nas conversas com a gerência citada anteriormente, apuramos que o início da gestão municipal das EI de Guarapari acontece em fins da década de 50, mais precisamente no ano de 1959, com a municipalização<sup>18</sup> de 6 unidades da então rede estadual no município. Destacamos que todas as IE municipalizadas se localizavam em áreas consideradas rurais em Guarapari, enquanto as IE localizadas em área urbana foram municipalizadas a partir da década de 70.

No decorrer da década de 60 não há criação de novas IE, o que volta a ocorrer nos anos 70, com a implantação de 10 novas unidades, já sob a gestão municipal, e a municipalização de 1 instituição em área urbana, no ano de 1971. Esta última, originalmente designada jardim de infância, passa a denominar-se EMEI com a

---

<sup>18</sup> As instituições educativas do município de Guarapari, até o ano de 1958, eram geridas pela Secretaria Estadual de Educação. A partir do ano de 1959, inicia-se o processo de transferência da responsabilidade pela gestão e ampliação da rede para o município.

municipalização, indo à condição de EMEIEF em 2007. Transcorrem os anos 80, década em que 9 novas IE entram em funcionamento. Nesse período são criadas as 3 primeiras EMEIEF em Guarapari, todas localizadas em áreas rurais do município.

Os anos 90 se configuram como o período em que a rede municipal de ensino vivencia o ápice de sua expansão, apresentando nesse movimento índices sempre crescentes a cada década. Nele, foram implantadas 21 novas IE, sendo 10 delas designadas jardins de infância, que passam à categoria de CEMEI 9 anos depois, 4 EMEF, 4 EMEIEF e 1 EMPEF. É neste período que a EMEIEF campo de nossa pesquisa é criada com a designação inicial EMEF, para em 2008 passar à categoria de EMEIEF.

A partir dos anos 2000, a criação de novas unidades sofre um decréscimo em relação ao movimento vivenciado pela rede até então. São implantadas 6 novas IE na década, assim categorizadas: 1 EMEI, 3 EMEF, 1 EMEIEF e 1 EMUEF. Nos anos de 2011 e 2012 mantém-se o decréscimo na expansão da rede, com a construção de 4 novas IE e a mudança de denominação de 1 IE, de EMEIEF para CEMEI, no período de 2 anos.

Durante nossa permanência na SEMED, tivemos conhecimento de que a base curricular comum às instituições educativas, tanto para a EI como para o EF, está em processo de reelaboração, constituindo-se futuramente em um documento provisoriamente denominado Proposta Curricular Comum. Neste documento constam, além das propostas para formulação dos currículos das escolas da rede de Guarapari, o contexto socio-histórico da criação e expansão das IE, bem como o cenário educacional atual do município, o perfil dos profissionais da educação e os processos formativos empreendidos no âmbito do município. Explorar a descrição desse contexto seria de grande importância para nossa pesquisa; entretanto, por não ter sido ainda publicada até o mês de março de 2013, não tivemos acesso ao conteúdo desta proposta.

Em que pese a brevidade da descrição, contextualizar o lugar de onde falamos, como dito anteriormente, nos aponta indicativos para a intencionalidade dos gestores municipais, na expansão do atendimento às crianças da EI e do EF, pela criação de IE denominadas EMEIEF, e ainda pela categorização de outras

instituições educativas da rede neste modelo de atendimento compartilhado à EI e ao EF no mesmo prédio escolar. No capítulo 4, adensamos esta contextualização em articulação com os dados produzidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa, integrantes do quadro de funcionários da SEMED de Guarapari.

### 3.3 NOSSA CHEGADA AO CAMPO DE PESQUISA

Como dissemos anteriormente, o campo de nossa pesquisa se constituiu de dois locais pelos quais transitamos nos meses de imersão: a SEMED e a EMEIEF, esta última escolhida dentre as 13 instituições educacionais da rede com esta configuração, por ocupar o prédio escolar mais recentemente inaugurado à época de nossa imersão no campo (embora a EMEIEF já funcionasse em um espaço alugado pela SEMED).

No intuito de garantir o anonimato aos sujeitos com quem pesquisamos na SEMED, optamos por designar a cada um deles uma sigla em função do cargo que ocupam e do setor no qual atuam, conforme explicitado no quadro seguinte:

<b>SIGLA</b>	<b>SETOR/FUNÇÃO</b>
SSec	Secretaria de Educação, representada pela subsecretária de educação.
GIE	Gerência de Inspeção Escolar, representada por um funcionário efetivo do setor.
GEI	Gerência de Educação Infantil, representada pela subgerente de EI.
GEF	Gerência de Ensino Fundamental, representada por uma pedagoga.

Quadro 3 – Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, na SEMED Guarapari.

O movimento inicial de apresentação de nossa proposta de trabalho no decorrer da pesquisa visando obter os consentimentos/adesões para/à nossa pesquisa foram registrados no diário de campo (DC), assim como as visitas à SEMED e as observações realizadas na EMEIEF.

De partida, reportamo-nos à então secretária de educação<sup>19</sup>, no propósito de

<sup>19</sup> Com as eleições municipais ocorridas em outubro de 2012, a partir de 1 de janeiro de 2013 uma nova gestão assume o comando da Prefeitura Municipal de Guarapari e, em consequência, a

obtermos o consentimento formal para o início do trabalho de campo, visto que já tínhamos tido a permissão informal para nossa entrada e permanência na secretaria a fim de desenvolvermos nossa pesquisa. Na ocasião, a secretária delegou à subsecretária a tarefa de nos acompanhar durante a permanência no campo, delegando-lhe ainda a tarefa de representá-la no momento de nos conceder a entrevista que propusemos realizar, no âmbito da SEMED.

Apresentamos à SSec nossa proposta para o desenvolvimento da pesquisa nos dois campos, explicitando a temática, os objetivos, a justificativa para a escolha da EMEIEF onde imergimos e os procedimentos metodológicos, com seus respectivos instrumentos a serem utilizados. Obtivemos o consentimento para o início de nosso estudo na SEMED, como também na EMEIEF, com a sinalização de SSec para que fizéssemos o mesmo procedimento junto à gestora escolar, no sentido de receber a devida autorização para nossa entrada/permanência no campo. Destacamos a fala de SSec quanto à relevância de nossa pesquisa no contexto atual da rede de ensino de Guarapari e as prováveis contribuições que surgirão às políticas e projetos de gestão educacional do município, com o decorrer do trabalho de campo (DC 06/08/2012).

Tendo recebido as autorizações necessárias e o consentimento de SSec em participar de nossa pesquisa, dirigimo-nos aos demais sujeitos pretendidos apresentando-lhes nossa proposta/convite da mesma forma como fizemos com SSec, considerando sempre pensar e agir numa dimensão ética vinculada ao contexto em que nos encontramos, na perspectiva de que nossos pensamentos e atos pudessem estar permeados pela “luz do valor” a que se refere Bakhtin (1993b). Em cada gerência convidada a participar da pesquisa, foi destacado um funcionário que seria responsável por atender às demandas das pesquisadoras, no que se referia à coleta de documentos e concessão de entrevistas. A boa recepção à nossa proposta também ocorreu nas gerências como um todo. Em especial pela GEI, que tem visibilizado a expansão do atendimento às crianças pequenas em Guarapari como um grande desafio a ser superado pela gestão municipal. Outro desafio apontado pela equipe da GEI foi o fato de que o quantitativo de profissionais que compõem a gerência é pequeno frente às demandas de atendimento à EI nas

---

substituição de todo o secretariado de governo municipal.

instituições educativas que atendem a esta etapa da educação básica, e que, no decorrer de nossa pesquisa, teríamos oportunidade de conhecer tais desafios mais detalhadamente (DC 06/08/2012).

No prosseguimento de nossa entrada no campo, fomos até a EMEIEF escolhida, a princípio, no propósito de obter as autorizações/adesões dos sujeitos com quem pretendíamos pesquisar. Como na SEMED, tivemos uma boa recepção por parte da então gestora escolar, a quem explicitamos nossa proposta de pesquisa. Devidamente autorizados, fomos encaminhados à coordenadora escolar para que nos acompanhasse em nosso primeiro “tour” pelos espaços da EMEIEF e para os primeiros contatos com os demais sujeitos da IE (DC 08/08/12).

No transcurso de nosso reconhecimento dos espaços, tivemos os primeiros contatos com aqueles que seriam, caso desejassem participar de nossa pesquisa, os sujeitos com quem o trabalho de campo se efetivaria. Interagimos com professoras, merendeiras, serventes, secretárias escolares, sem formalizar, nesse primeiro contato, o convite para participação na pesquisa, momento em que optamos ser mais oportuno ocorrer na próxima visita à EMEIEF (DC 08/08/12). Na visita seguinte, fizemos os convites formais à participação dos sujeitos na pesquisa, precedido dos devidos esclarecimentos quanto à proposta do trabalho e apresentação da pesquisadora (DC 13/08/12). Obtidas as autorizações/adesões, e na garantia do anonimato dos sujeitos participantes, atribuímos a cada um deles uma sigla, explicitadas a seguir:

<b>SIGLA</b>	<b>CARGO</b>
GE	Gestora escolar
PE	Pedagoga da EMEIEF
CE	Coordenadora escolar
ME	Merendeira escolar
SE	Servente escolar
PPI	Professora da turma de Pré I, EI, 4-5 anos
PPII	Professora da turma de Pré II, EI, 5-6 anos
P1A	Professora da turma A do primeiro ano do EF
P1B	Professora da turma B do primeiro ano do EF

Quadro 4 – Identificação por siglas dos sujeitos participantes da pesquisa, na EMEIEF.



Nos diálogos iniciais com os sujeitos que concordaram em participar de nossa pesquisa, buscamos construir uma confiança recíproca entre pesquisadora e sujeitos. Confiança que se estabeleceu na atitude respeitosa e responsiva aos sujeitos e aos lugares com quem estabelecemos uma relação dialógica potente. Respeito às suas singularidades e pluralidades, aos estranhamentos, às diversidades de ideias, às permissões e recusas que ocorreram durante nossa permanência no campo.

Nesse cenário, responsáveis por nossas atitudes e pensamentos no contexto em que nos situamos, apresentamos no próximo capítulo os dados coletados/produzidos no campo de pesquisa e as análises decorrentes de nossas problematizações.

#### 4. NOSSOS DIÁLOGOS COM OS DADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISES

*Vou meio dementado e enxada às costas  
cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.  
Manuel de Barros*

Assim como o poeta, escavamos em nosso quintal de pesquisadoras vestígios de um lugar, de outros sujeitos que povoam seus espaços, de memórias passadas de nossas vivências em outros quintais como professora em uma EMEIEF. Trazemos neste capítulo nossas *escavações* no campo de pesquisa, vestígios personificados nos dados coletados/produzidos junto aos sujeitos com quem pesquisamos. Entrelaçamos ao protagonismo desses sujeitos o nosso próprio protagonismo no campo de pesquisa, inseridos nos contextos e no lugar das EMEIEF. Sim, nossas memórias como professora em uma EMEIEF nos acompanham, porém não nos afastamos dos estranhamentos necessários ao trabalho no campo.

Nesse lugar, buscamos visibilizar sua totalidade sem nos esquecermos de suas particularidades. Nas interações com os sujeitos praticantes exploramos as regularidades, paradoxos, ambiguidades, ambivalências, insuficiências, transgressões, potências, dialogias imbricadas no cotidiano da IE. No respeito aos ritmos e modos de apropriação dos espaços pelos sujeitos habitantes da escola (CERTEAU, 2008), implicamos nossas análises à ideia de uma rede dialógica tecida no plano do vivido, constituindo-se de múltiplos sentidos.

Destacamos no conjunto dos dados coletados/produzidos a potência das múltiplas vozes existentes nesse lugar, que não se constituem apenas como objetos dos discursos dos sujeitos, mas são os próprios sujeitos. A polifonia que possibilita diálogos significativos, que visibiliza os fazeres de outros que não os da própria pesquisadora na tessitura da pesquisa, se manifesta nas diversas visões de mundo de cada um deles. Ancorados a estes diálogos constituídos nos meses em que compomos o cenário da pesquisa, organizamos nossas análises em 5 categorias, que focalizam **as peculiaridades e ambiguidades da EMEIEF**; os seus **espaços tidos como lugares praticados pelos sujeitos que o habitam**; a **dialogia presente nas interações da EI e do EF**. Imersos no cotidiano desse campo, focalizamos também os **sujeitos e seus fazeres da/na instituição educativa**, em

estreita articulação com a **constituição da docência e os processos formativos na EMEIEF.**

#### 4.1 PECULIARIDADES E INCOERÊNCIAS DA EMEIEF

Ao iniciar nossas análises do conjunto dos dados desta pesquisa, explicitamos de partida a escolha da palavra *peculiaridades* como *abre-alas* das categorias de análise em seus múltiplos sentidos, na tentativa de visibilizar as *características* desse lugar chamado EMEIEF. Aventamos esse lugar em toda a sua complexidade, nas *particularidades* que ali encontramos, na potência do diverso e das tensões. Nossas análises se entrelaçam às *distinções* das negociações nas formas de dizer esse lugar e de fabricá-lo no cotidiano do trabalho (CERTEAU, 2008). Implicados a esse contexto, trazemos o percurso da pesquisa numa dimensão ampliada de nossas vivências na EMEIEF e dos diálogos com os sujeitos participantes na perspectiva de caracterizar este lugar.

Situamos a EMEIEF no conjunto da rede municipal de ensino de Guarapari a partir dos dados coletados em planilha contendo informações da criação e expansão dessa rede (detalhada no capítulo 3, subitem 3.2) em articulação às entrevistas realizadas com a SSec e a GIE. A sistematização dos dados estatísticos da planilha resultou em um gráfico apresentado a seguir.

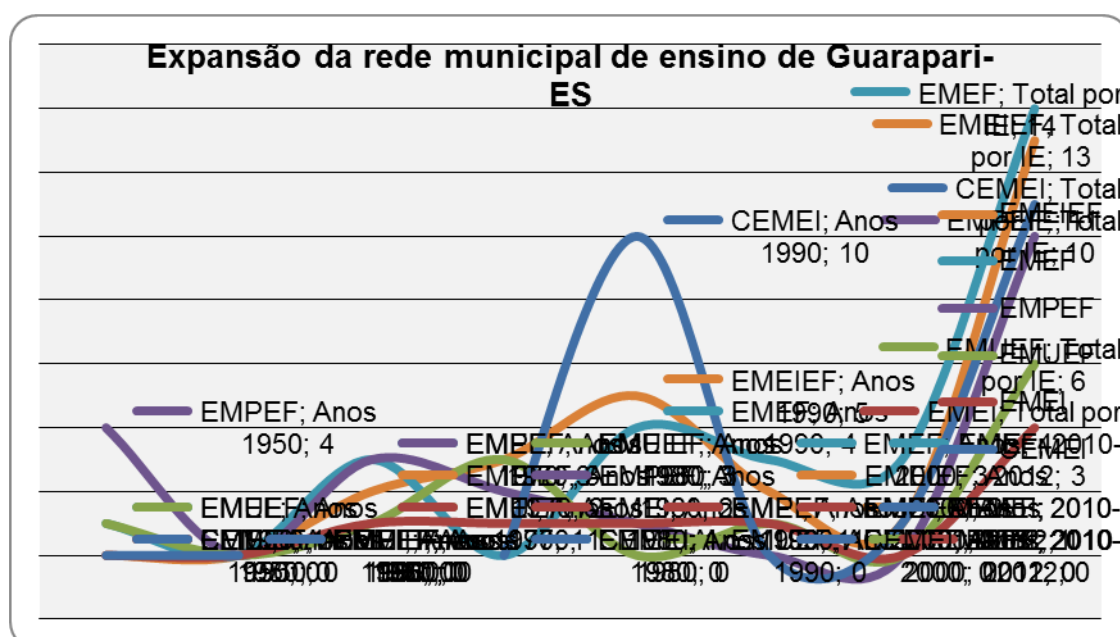


Gráfico 2 – Representação gráfica da criação e expansão da rede de ensino de Guarapari.

No bojo desta expansão, fazemos um destaque à implantação de 2 IE no município de Guarapari na configuração de EMEIEF, ainda no período dos anos 1970, época em que a legislação reguladora do sistema educacional brasileiro e a própria Constituição Federal em vigor ainda não reconheciam a EI como pertencente aos sistemas de ensino e nem a educação como um direito de todas as crianças desde seu nascimento. O reconhecimento desse direito só se efetiva a partir da Constituição Federal de 1988, repercutindo na criação e/ou reformulação de legislações específicas que tratassem da temática da educação no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A criação dessas EMEIEF no município se efetiva em meio a um contexto social marcado por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas. Em meio às lutas, mobilizavam-se esforços para garantir o atendimento em creches, por novas diretrizes legais reguladoras do campo educacional e para exigir dos gestores municipais a ampliação do atendimento educacional. A luta pela inserção da EI nos sistemas de ensino se intensifica nos anos 80, período no qual mais 3 EMEIEF são implantadas em Guarapari, respondendo, ainda que parcialmente, às demandas das famílias no atendimento às crianças pequenas.

Afirmamos essa parcialidade no fato de que as EMEIEF atendiam, nos anos 70 e 80, a crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos, ficando o atendimento das crianças de 0 a 3 anos por conta das creches. No caso de Guarapari, esse atendimento se dá nas EMEI e nos CEMEI, em horários integrais e/ou parciais. Em que pese o avanço das legislações no atendimento à EI (BRASIL, 1996; 2005; 2006a), o reconhecimento de suas especificidades (ROCHA, 1999; BRASIL, 2010b) e a criação de 3 EMEI e 11 CEMEI em Guarapari - interfaces que destacam a demanda da EI por um tipo de atendimento e de instituições que não se encaixam no modelo escolar vigente -, ainda hoje as EMEIEF se configuram como opção dos gestores municipais no atendimento das crianças situadas na faixa etária de 4 a 5 anos, reverberando na ampliação do número destas IE na rede de ensino, indo de 5 unidades nos anos 1980 para 13 unidades em 2012.



Fotografia 1 – Fachada da EMEIEF campo da pesquisa.  
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Na afirmação da intencionalidade dos gestores municipais de Guarapari em manter e ampliar o número de EMEIEF, destacamos, contudo, uma divergência de opiniões quanto à manutenção do atendimento à EI neste modelo de instituição, retratada nos diálogos que tivemos com a SSec, a GEF e a GIE durante as entrevistas realizadas em outubro de 2012 (DC 31/10/12) e nas conversas informais ocorridas em todas as visitas à SEMED (DC 09/08, 31/10 e 18/12/12). Transcrevemos trechos de algumas destas falas, a começar pela entrevista da subsecretária de educação:

[...] quando a gente começou a pensar na ideia de construir novos espaços, a nossa ideia organizacional é ter a creche, que são CEMEI, para atender de 0 a 3 anos. Ainda não conseguimos atingir isso em 100%, ainda existem CEMEI que atendem de 4 a 5 anos. E nos prédios de EI e Fundamental I, que hoje é o primeiro ao quinto ano, nós estaríamos implantando as turminhas de 4 e 5 anos. (SSEC, entrevista, DC 31/10/2012).

Destacamos nesta fala a ideia de expansão do atendimento educativo nas EMEIEF para as crianças da EI, não apenas mantendo o já ofertado como também o ampliando. Durante a entrevista, SSEC afirmou também que ficaram comprovados os bons resultados deste modelo de atendimento junto às crianças do EF, por meio de avaliações do trabalho pedagógico que se efetivam nas IE. Ainda segundo SSEC, o processo avaliativo engloba as avaliações realizadas pelos professores com as crianças, as reuniões de equipe com pedagogos e professores, nas quais são discutidos processos avaliativos nas EMEIEF, e as reuniões promovidas entre a equipe da SEMED e a equipe das IE. Tais resultados, portanto, reforçam a opção da

gestão municipal em manter o atendimento no modelo de EMEIEF, em Guarapari.

Entretanto esta intencionalidade não é um consenso na equipe da SEMED. A GEI, por sua vez, pontua que

[...] dentro das EMEIEF a gente tem alguns pequenos problemas porque são crianças pequenas convivendo com crianças maiores. A gente tem tentado reduzir o número de crianças dentro das EMEIEF, por ser um ambiente muito grande [...] Tenho certeza que a gente não vai ficar muito dentro das EMEIEF, que a gente quer mais a realidade própria deles [as crianças da EI]. A ideia é tirar da EMEIEF e passar para as EMEI, que só atendem 4 e 5 anos. A nossa ideia é que os EMEIEF não vêm atendendo muito a EI, a gente quer tirar e ser um prédio próprio só de EI, ou um CEMEI atendendo a 4-5 anos. A convivência com os grandes [alunos] não têm sido satisfatória. (GEI, entrevista, DC 31/10/2012).

Nesta fala percebemos que a equipe que atua diretamente com a EI no município evidencia a preocupação com a integridade física das crianças pequenas no convívio com as crianças maiores do EF. A permanência de crianças de 4-5 anos nos espaços da EMEIEF é vista como infrutífera, discordando da opinião da SSEC em relação aos resultados do trabalho pedagógico. Afirma, ainda, que estes espaços não atendem de forma satisfatória à EI por serem adaptados, não se constituindo num lugar que possa ser apropriado pelas crianças pequenas e que atenda às especificidades do trabalho pedagógico próprio desta etapa da EB.

Em sintonia com a fala da SSEC, a GEF destaca que

E uma outra coisa que eu acho incrível dessa EMEIEF... As pessoas só se preocupam assim 'ah, elas vão usar o mesmo banheiro'. Elas se preocupam nessas questões físicas, mas a autonomia que a criança ganha lidando com crianças maiores é muito grande. [...] E quando EMEIEF, as pessoas já sabem: o diretor, os pedagogos, os professores, quando elas entram em conselhos, quando elas fazem registros, [,,,] como é o crescimento da criança convivendo na mesma escola. Eu sou muito fã das EMEIEF. (GEF, entrevista, DC 31/10/2012).

Em que pese a preocupação das pessoas em como será a convivência das crianças no que tange ao uso dos espaços, notadamente o banheiro, visibilizamos no trecho acima que o foco de GEF está na potência das interações entre EI e EF. Ressalta, no coletivo do trabalho nas EMEIEF, que as interações se constituem como momentos formativos importantes, com destaque para a construção da autonomia das crianças pequenas nos usos compartilhados dos espaços com as do EF.

As concordâncias e dissonâncias a esse atendimento também são expressas nas

entrevistas que fizemos às professoras das turmas de EI e 1º ano do EF (DC 03/12 e 05/12/12). Em relação à peculiaridade no compartilhamento dos espaços e das especificidades da EI e do EF, destacamos as falas de PPI e PPII articuladas aos dizeres de P1B e P1C:

E eu vejo que, quando uma escola, no caso a que eu estou agora, tem fundamental e o infantil, há uma boa relação. Mas na realidade o ideal é uma escola específica de EI separada do EF. Por quê? Tem situações que fica difícil você trabalhar as duas questões. E com criança da EI você tem de trabalhar de um jeito, no EF de outro [...] ocorrem situações delicadas, sendo que deveria ter essa diferenciação entre EF e EI. Tem que ter [referindo-se aos espaços]. (PPI, entrevista, DC 03/12/2012).

Na fala da professora destacam-se três aspectos distintos. O primeiro diz respeito às relações dialógicas entre as crianças da EI e do EF. Pontua que existe uma boa relação entre elas, mas que há momentos em que as interações tornam-se complexas, tensionam o compartilhamento dos espaços que, em sua concepção, deveriam ser distintos, já articulando sua fala ao segundo aspecto a que se referiu. Fala especificamente do uso dos banheiros, colocando esse uso como uma situação difícil de ser trabalhada, refutando a possibilidade de que as crianças pequenas possam ser autônomas em solucionar conflitos que ocorram com as crianças maiores. Vinculando esse aspecto a uma dificuldade do trabalho pedagógico, aborda o terceiro ponto na diferenciação entre as práticas pedagógicas que se efetivam com as crianças pequenas e com as crianças do EF. PPI deixa evidente que não visualiza entrelaçamentos entre essas práticas, discordando da opinião de GEF e reiterando a fala de suas colegas professoras.

No meu ponto de vista, EI e EF na mesma escola não dá certo porque são realidades totalmente diferentes. Mesmo que a gente tenha apoio da escola e tudo, mas algo sempre atrapalha, né. A meu ver, não é vantajoso. Seria melhor que a EI tivesse um espaço só para ela. (PPII, entrevista, DC 03/12/2012).

O certo é uma escola pra cada etapa, uma pra EI e outra pro fundamental. Junto é muito complicado. (P1B, entrevista, DC 05/12/2012).

A escola peca muito nisso: espaço tem pra EI, mas não tem um trabalho adequado não. (P1C, entrevista, DC 05/12/2012).

No entrelaçamento das diferentes perspectivas dos entrevistados acerca de suas visões do contexto das EMEIEF, no sentido de caracterizarmos a instituição

educativa a partir dessas falas e de nossas próprias observações no campo, visibilizamos sua característica mais acentuada: a de ser um lugar complexo, por vezes contraditório, absolutamente peculiar.

Ao mesmo tempo em que este modelo de atendimento é afirmado na intencionalidade da expansão das EMEIEF na rede de ensino de Guarapari, há outros dizeres no âmbito da secretaria de educação que não reconhecem nas EMEIEF um pleno atendimento às crianças da EI, postulando tal atendimento em IE exclusiva para essas crianças. Em contraponto a esse dizer, ainda na própria secretaria, afirma-se a convivência mútua da EI e do EF como instância profícua na constituição da autonomia das crianças pequenas. As vozes das crianças da EI não são desconsideradas pelas demais crianças do EF no cotidiano da EMEIEF, mesmo que não sejam consensuais, demonstrando que nos diálogos estabelecidos entre elas há toda uma dinâmica em que se apoiam mutuamente (DC 20/09/12), se contrapõem (DC 11/10/12), por vezes polemizam situações (DC 24/10, 08/11/2012), num jogo de forças vivo e em constante movimento.

Destacamos três momentos de observação no campo que referenciam interações potentes nas relações das crianças da EI e do EF:

Ao fim do dia, descemos com a turma do 1º ano B, já encontrando, na área destinada à espera dos responsáveis para irem embora, as crianças da EI e outras turmas do EF. Mais do que de costume, havia uma grande agitação das crianças enquanto aguardavam o momento de sair. [...] Num dado momento, quando uma das crianças da EI levantou-se para ir embora, começou a caminhar na direção de uma criança maior que corria sem olhar para frente. O esbarrão seria inevitável e a criança pequena seria derrubada, podendo machucar-se com gravidade. Foi quando um aluno do 4º ano puxou a criança pequena pelo braço, evitando o choque iminente. (DC 20/09/12).

Estavam todos na fila aguardando a entrega do lanche tão esperado: bolos, biscoitos, refrigerante, cachorro quente, entre outras guloseimas. De um lado os pequenos da EI e do outro as crianças do EF. Entretanto, quando efetivamente a distribuição iniciou, misturaram-se as crianças [...] Naquela situação tumultuada, uma das crianças da EI disse a outra do EF:  
- Ei, sai pra lá. Aqui é o meu lugar! [em tom impositivo] Vai pegar seu lanche do outro lado. Lá é a sua fila... (DC 11/10/12).

Estávamos em horário de recreio. As crianças da EI já haviam lanchado e estavam brincando nos pátios, como de costume. Em um dado momento, tem início um bate-boca entre crianças do EF, que usavam a quadra coberta, e as do EI, que tentavam usá-la também em suas brincadeiras. Esta situação já havia ocorrido antes (DC 24/10/12) e da mesma forma a polêmica estabelecida entre as crianças teve a mediação da professora de educação física em uma resolução, dado que ela acompanhava as crianças



do EF no uso da quadra. (DC 08/11/12).

A característica complexa da EMEIEF também se manifesta em seu nome, no qual figuram a EI e o EF marcando a forma de nomear as instituições da rede municipal de ensino para além das EMEIEF. Se a princípio esta forma de nomear a instituição possa ser significativa do reconhecimento da especificidade da EI neste lugar (ROCHA, 1999; BRASIL, 2010b), com tudo o que lhe é próprio, marcamos a força do modelo escolar presente tanto nos espaços da EMEIEF quanto no nome, que se inicia por *escola*; modelo escolar que prioriza o atendimento das crianças em meio período de trabalho, a concepção de trabalho pedagógico que se efetiva somente em atividades ditas de “ensino”, que impõe o silêncio como pré-requisito para as aprendizagens das crianças.

Era o início das atividades do dia. PPI procurava interagir com as crianças no sentido de fazerem a contagem do número de meninos e meninas presentes e do total de crianças na sala. Nesta contagem, registrada no quadro de giz, a professora utilizava desenhos de figuras geométricas, desenhados por ela enquanto as crianças diziam quantas haviam na sala. No entanto, as crianças estavam muito agitadas e não respondiam às perguntas de PPI. Então ela se dirige a mim e exclama:

- Você está vendo? Assim não dá. Depois eles não aprendem nada e no ano que vem a professora que ficar com eles vai dizer que a professora do pré I não fez nada.

E, dirigindo-se às crianças, diz:

- Como é que vocês querem aprender se não param de falar? Vamos ficar em silêncio pra poder aprender, agora. (DC 24/09/12).

[...]

Hoje acompanhei o trabalho da professora P1B com sua turma, em sala de aula [...] O que mais me despertou atenção foi a fala da professora com os alunos praticamente em uníssono ao dito por PPI na 2ª feira passada. Volta e meia a professora exigia das crianças silêncio profundo em sala de aula, como forma de garantir as aprendizagens dos alunos. (DC 27/09/12).

Observamos também que nas formas de nomear as turmas da EI subjaz ainda o conceito de EI como etapa preparatória para o EF, posto que a nomenclatura atribuída ao grupo de crianças com 4-5 anos é Pré I, enquanto o grupo de crianças com 5-6 anos recebe a designação de Pré II. A força do nome nos remete à possibilidade de que o trabalho pedagógico efetivado junto às crianças assuma

sentidos de preparação, de antecipação e de que a escolarização das crianças só ocorra com sua entrada no EF.

Afinados à pesquisa de Correa e Bucci (2012), que afirma serem as rotinas rígidas, os castigos, a ausência de brincadeiras, as tarefas “adestradoras”, entre outras, vivências muito presentes no cotidiano do EF, visibilizamos que nas EMEIEF este modelo também permeia as práticas das professoras com as crianças da EI, embora estas reconheçam as especificidades do trabalho nesta etapa da EB com práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas relações e práticas do cotidiano, brinca, aprende e constrói sentidos, no conjunto das vivências desejáveis no trabalho com a EI (BRASIL, 2009b).

Dessa forma, reafirmamos a complexidade da instituição EMEIEF na peculiaridade desse lugar que, ao mesmo tempo em que reconhece as especificidades destas duas etapas da EB na esfera dos discursos, na concretude das práticas cotidianas invisibiliza a EI ao submetê-la a um modelo escolar que, se já não deveria mais existir no EF, muito menos se aplica à EI, considerando suas especificidades (ROCHA, 1999).

#### 4.2 ESPAÇOS COMO LUGARES PRATICADOS: USOS E SUBVERSÕES

Ao problematizarmos as peculiaridade e incoerências da EMEIEF, não podemos deixar de considerar os espaços dessa IE. Imergimos nesse lugar onde os movimentos cotidianos são operados pelos sujeitos que o habitam. Em nossa chegada ao campo, aventávamos a ideia de que nas práticas dos professores da EI com as crianças, nas EMEIEF, existe toda uma forma peculiar nos usos dos espaços, um “fazer com” (CERTEAU, 2008) professores e crianças do EF, com quem necessariamente compartilham os mesmos espaços. Assim, optamos por dedicar todas as observações do mês de agosto aos espaços coletivos da EMEIEF e a partir do mês de setembro centrar o foco nas salas da EI e do primeiro ano do EF.

Articulados a esse “fazer com”, visibilizamos os espaços da EMEIEF no sentido dado por Viñao Frago, na afirmação de que os lugares, espaços e edifícios escolares

[...] como tal no existen de forma aislada, sin relación alguna con las personas – cuerpos-mentes – que lo utilizan. Su estudio, el de su vida y usos, nos interesa porque es uno de los elementos clave en el control, disciplina y manejo de los cuerpos en el aula, así como en la configuración de las pedagogías duras o blandas. Si nos interesa, en síntesis, es porque los criterios seguidos en su diseño, construcción, adquisición y usos iluminan la realidad cotidiana de las aulas, y las relaciones e interacciones que en ella tienen lugar. VIÑAO FRAGO, 2012, p. 12).

Nesse contexto, trazemos a estrutura física da IE. O prédio conta com 4 pavimentos acessados por rampas e o andar térreo, nos quais 793 alunos organizam-se em 29 turmas, entre crianças da EI, do EF e adultos da Educação de Jovens e Adultos. Revezam-se em seus fazeres por 12 salas de aula regulares, 2 salas do Projeto Mais Educação<sup>20</sup>, 1 sala de Educação Especial, 1 auditório e uma biblioteca, 1 sala de artes e uma sala de informática. Cotidianamente, compartilham também os espaços de 7 banheiros, 1 refeitório, 1 quadra poliesportiva e uma grande área externa com um quiosque. Na IE há outros ambientes que as crianças acessam de maneira mais restrita, sendo mais utilizados pela equipe pedagógico-administrativa e de apoio, cada qual habitado pelos grupos que se formaram em função das especificidades de seus cargos. (DC 15 e 16/08/12).

As vivências cotidianas também são compartilhadas na sala dos 49 professores, com seus 2 banheiros próprios; nas duas salas de coordenação ocupadas por 7 coordenadores; na secretaria que funciona com uma secretária e 3 assistentes administrativos; na sala de direção e seu banheiro privativo, onde a diretora titular e a adjunta revezam-se na gestão da EMEIEF. As duas orientadoras e a supervisora não têm salas que lhes sejam especificamente destinadas, ora utilizando a sala de direção, ora a secretaria, a coordenação e/ou a sala dos professores, recebendo o tratamento de pedagogas.

A cantina, a cozinha, os depósitos de material e mantimentos, a guarita e as áreas comuns que não se limitam por paredes são espaços onde 2 merendeiras e 3 cozinheiras, 12 serventes e 2 vigias noturnos interagem e se apropriam desses espaços cotidianamente de maneira bem peculiar. Observamos que as merendeiras

---

<sup>20</sup> O Programa Mais Educação, instituído pelo Ministério da Educação pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

e cozinheiras, quando não estão no preparo da merenda das crianças, cuidam da cantina da escola onde se comercializam guloseimas e lanches, ou, vez por outra, auxiliam as serventes na limpeza do pátio interno e do refeitório. E as serventes, por sua vez, assumem a função de protetoras das crianças durante os recreios, ao lado das coordenadoras incumbidas dessa tarefa. (DC 16 e 20/08/12).

O pátio interno é um espaço no qual o convívio das crianças é mais intenso (Fotografias 4, p. 92, e 5, p. 93). Seus usos são variados. No horário da entrada, é o lugar onde as crianças se organizam com suas turmas para subirem às salas de aula. No recreio, serve como área coletiva para o lanche das crianças – embora existam mesas e cadeiras suficientes no refeitório (Fotografia 6, p. 93), elas dão preferência ao pátio – e como espaço para as brincadeiras, assim como o quiosque (Fotografia 7, p. 94). Nas confraternizações, é o *salão de festas* no qual toda a equipe escolar, e por vezes a comunidade, se reúne para festejar, comer e beber (DC 20/08, 11/10 e 29/11/12).



Fotografia 2 – Rampa/salas da EI e 1º ano do EF.  
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.



Fotografia 3 – Crianças do Pré I retornando do pátio.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 4 – Pátio interno e janela da cantina.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 5 – Horário de entrada.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 6 – Refeitório e janela da cozinha.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 7 – Quiosque.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Os encontros das crianças no pátio interno para o momento da entrada são extremamente regulados pela austeridade da disciplina, exigindo-lhes posicionar-se de forma militarizada e ali permanecerem até que a rotina da ocasião fosse cumprida pela coordenadora. Essa rotina se constituía de uma saudação inicial seguida de algum aviso, caso houvesse, e/ou de alguma citação a uma data específica (dia da árvore, por exemplo), culminando na oração. Enquanto aguardavam a fala da coordenadora, as crianças interagiam freneticamente em conversas rápidas, informativas de como tinha sido a sua manhã, contando novidades deles mesmos, da família ou de algo que ocorrera na cidade e que tinha sido comentado na comunidade. O alarido das crianças parecia soar mais como uma urgência de falar o que não poderia ser dito em sala de aula do que propriamente uma confusão. Desejavam usar o curto tempo de duração daquele encontro para interagirem, como não poderiam mais fazer quando subissem às salas. As crianças ditas mais “levadas” subvertiam constantemente a ordem instituída de permanecerem imóveis em suas filas, e percorriam às carreiras outras turmas que não as suas. Por sua vez, o controle rígido instituído não tardava e reconduzi-los aos seus lugares, que expressavam nos rostos o descontentamento por não poderem estar com outras crianças que não as de sua turma.

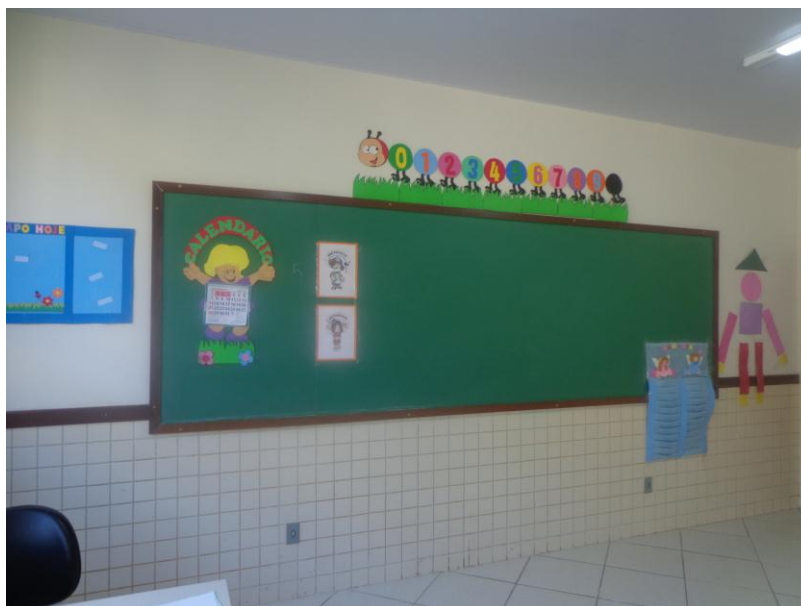
A guarita, na entrada principal da escola e dentro da área de circulação que dá

acesso ao interior do prédio, é um espaço que se configura pela austeridade, se pensarmos sua função primeira, que é a de vigilância e guarda. No entanto, os usos que alguns dos sujeitos com quem vivenciamos a pesquisa dão a ele subvertem a relação de ordem, a função determinada para esse lugar. Antes de ser uma guarita, aquele espaço exíguo é praticado pelas serventes, na imensa maioria das vezes, como ponto de encontro e de diálogos quase que ininterruptos. Elas revezam-se na guarita exercendo a função de recepcionistas/vigias diurnas do portão de entrada da escola e de protetoras das crianças nos horários de entradas e saídas. Para além das funções determinadas por seus cargos, protagonizam outros fazeres que potencializam suas maneiras de ver e de estar no contexto dialógico da EMEIEF.

Nos espaços da EMEIEF, pudemos observar os modos como cada sujeito se apropria deles. A equipe escolar movimenta-se ininterruptamente nos seus fazeres cotidianos, nas suas práticas, na convivência com o outro, nas trajetórias individuais e coletivas, em tempos e direções variados, cruzando-se com outros. No coletivo da equipe, destacamos que cada sujeito ocupa um único e irrepetível lugar (BAKHTIN, 1993b, p. 58), respeitado em sua singularidade e particularidades.

Nessa equipe escolar, focalizamos especialmente os usos (CERTEAU, 2009) que as crianças e professores da EI e do 1º do EF fazem do espaço da sala de aula, nos movimentos diários dentro da IE. Movimentamo-nos interativamente com esses sujeitos por 4 salas de aula, em 3 visitas semanais, de setembro a dezembro de 2012, no propósito de dialogar e interagir na dinamicidade desses espaços. Em nossas observações, consideramos os *contextos de uso* (Idem, p. 90) destas salas por crianças e professoras, imbricados com as *táticas* operadas pelas primeiras em relação às *estratégias* planejadas pelas segundas nesses espaços.





Fotografia 8 – Sala do Pré I, na qual se nota a presença do modelo escolarizante expresso no quadro de giz.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 9 – Mobiliário usado pelas crianças do Pré I, que valoriza o trabalho em grupo, na perspectiva dos encontros.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 9 – Sala do 1º ano B, EF, na qual as crianças aguardam o momento de ir para casa.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 10 – Sala do Pré II.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Por meio das observações realizadas e do registro fotográfico, consideramos que as salas utilizadas pela EI e o 1º ano do EF possuem uma boa estrutura física, boa iluminação e ventilação naturais devido à amplitude de suas janelas e uma área interna que permite várias possibilidades de organização do mobiliário e de deslocamento das crianças. Entretanto, ao vincular nossas observações à especificidade do trabalho educativo com a EI e à construção de espaços físicos que respeitem tal especificidade, apontamos que a estrutura destas salas, assim como

seus equipamentos e a infraestrutura física da EMEIEF como um todo não reconhecem a criança como sujeito do processo educativo e nem como sujeito praticante desse lugar.

Nossa concepção é de que a estrutura física da EMEIEF foi planejada e construída para atender prioritariamente ao EF e que o atendimento à especificidade da EI só é lembrado no mobiliário das salas. Não encontramos sequer um parquinho para atender à EI, muito menos sala de recreação, brinquedoteca ou uma área para cultivo de plantas. A forma de pensar os espaços destinados à EI pelas gestões municipais, na EMEIEF, assume sentidos de adaptação, de improvisação, denotando a não observância dos parâmetros básicos de infraestrutura na construção do prédio escolar (BRASIL, 2006a), de acordo com a afirmação de GEI, em sua entrevista.

Dentro do EMEIEF, não [referindo-se ao documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de EI]. Dentro do CEMEI, do EMEI, a gente consegue cumprir esses parâmetros, porque é o ambiente deles. Agora, dentro do EMEIEF não [...] foi adaptado. São escolas em que foi colocada a EI, mas dentro do ambiente de EF. (DC 31/10/12).

Se no todo de sua estrutura física a EMEIEF se configura como um ambiente do EF, e que a inserção da EI nesse lugar se efetiva de maneira *adaptada*, crianças e professores da EI subvertem tais espaços praticando-os de maneiras muito próprias, fazendo uso de táticas fugidias (CERTEAU, 2009) que lhes possibilitem escapar de um trabalho homogeneizante, de mesma configuração que se observa no EF. Tomamos como exemplos a presença de quadro de giz, a necessidade de estarem sempre sentados nas mesas e cadeiras nas salas da EI, marcando uma preocupação com o “ensino”, a transmissão de conteúdos, a concentração nas *aulas* (Fotografia 8, p. 96). Em vários momentos, observamos que, ao lado do uso convencional do mobiliário, as crianças subvertiam o uso formal destes objetos com o consentimento explícito das professoras, transformando mesas em esconderijos, cadeiras em ônibus ou em aviões (DC 01/10, 10/10 e 07/11/12).

Assim, os movimentos *operados* pelas crianças nos mostraram o quanto elas habitam estes espaços em suas vivências e usos na sala de aula, dando-lhes sentidos de *um lugar praticado* (*idem*, 2009), o qual, muitas vezes, em suas brincadeiras, deixava de ser a sala de aula da escola para se transformar em rua,

quintal de casa, castelo, delegacia... Reinvenções que se aliavam à rapidez de movimentos com que mudavam a organização dos espaços e objetos das salas.

Nesse quadro, as professoras da EI buscavam outras formas de efetivarem o trabalho pedagógico com as crianças para além da utilização dos espaços coletivos da EMEIEF, imbricadas do sentido de “[...] *jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros [...]*” (CERTEAU, 2009, p.79), outros personificados nas turmas do EF e para quem as EMEIEF foram planejadas e construídas. Dessa forma, os espaços das salas de aula se convertiam, em muitas situações observadas, em pátio para brincadeiras, em sala de recreação para as atividades com a professora multidisciplinar, em auditório para ensaios de apresentações, em biblioteca (embora a EMEIEF possua uma biblioteca, raramente as crianças da EI faziam uso dela). É na prática desse jogo que visibilizamos a apropriação, como também a não apropriação, pelas professoras do lugar em que habitam, movimentando-se neles e, nesses movimentos, se constituindo praticantes de um lugar chamado EMEIEF.

Se por um lado a multiplicidade de usos das salas pelas professoras e crianças da EI potencializava as interações entre elas, por outro diminuía as possibilidades de encontros com as professoras e crianças do EF. Perdem-se momentos formativos igualmente potentes quando a convivência das crianças se restringe quase que exclusivamente aos sujeitos e espaços de suas salas.

Eu prefiro ensaiar aqui [na sala de aula], porque se eu for pro auditório, sempre chega uma outra turma querendo usar o espaço, aí eu não gosto. Já aconteceu antes, então fico aqui mesmo. (PPII, DC 10/10/12).

As crianças brincavam com os blocos de construção, porém demonstravam desinteresse com o material. Saíam de seus grupos para *provocar* os colegas em outras mesas, indicando o desejo de brincadeiras mais dinâmicas. Sugerí à PPI que levássemos as crianças à quadra, já que aquele horário, no planejamento, era destinada a atividades recreativas livres. Ela recusou a sugestão, afirmando que é muito difícil encontrar um horário vago para uso da quadra, pois o EF e o Mais Educação estão sempre ocupando o lugar. (DC, 05/11/12).

Retomamos algumas considerações sobre a biblioteca, lugar que possui um bom espaço físico para sua utilização, bem iluminado, bem ventilado, 4 mesas redondas com 6 cadeiras em cada uma, com um pequeno acervo bibliográfico, porém

suficiente para atender a EI e ao EF. No acervo, encontramos desde livros de literatura infantil e juvenil e até coleções de clássicos da literatura nacional e mundial, além de uma grande quantidade de livros didáticos. Há 2 globos terrestres, vários mapas do ES e do Brasil e um mapa mundi. Também encontramos nela uma grande quantidade de jogos pedagógicos que estão à disposição para uso dos professores com as crianças, desde a EI até o 5º ano do EF.

O que nos despertou a atenção desde o início de nossa pesquisa na IE foi o fato de que a biblioteca não é um espaço explorado pelas professoras em suas práticas pedagógicas. Durante os meses de imersão no campo, não registramos usos desse espaço por nenhuma turma, seja da EI ou do EF. Os sujeitos que utilizam a biblioteca são apenas as professoras, nos horários de planejamento individual; a coordenação, colocando nela os alunos que cometeram alguma indisciplina para cumprimento de *castigo*; a secretária, a pedagoga e a supervisora, no cumprimento de suas tarefas burocráticas; e ainda os pais, quando são chamados à IE para tratar de assuntos relativos a seus filhos.

Em uma de nossas observações, em que acompanhei P1C em seu planejamento individual, na biblioteca, conversamos a respeito dos usos, ou melhor, os *não-usos* daquele espaço. Enquanto escolhia alguns jogos para levar à sala de aula, fomos dialogando e trocando opiniões.

**Pesquisadora:** Estamos chegando ao fim do ano letivo e observei que até hoje nenhuma turma utilizou a biblioteca da escola, seja com atividades intencionalmente pedagógicas, com momentos de leitura e/ou com atividades que utilizassem os jogos pedagógicos no próprio espaço dela.

**P1C:** Não posso falar dos colegas, mas eu prefiro usar os jogos na sala de aula, porque tem sempre alguém fazendo alguma coisa aqui e o barulho das crianças incomoda.

**Pesquisadora:** E quanto a usar o espaço nas atividades de leitura?

**P1C:** Ah, eu tenho meus livros na sala e trabalho com as crianças lá mesmo. Aqui a gente não tem liberdade pra sentar com as crianças no chão, tem que usar as mesas [...] Melhor na sala, que as crianças ficam mais à vontade.

Assim como as crianças se apropriam das salas de modos próprios, os professores fazem o mesmo em relação à sala que lhes é destinada. Também como as crianças, interagem rapidamente nesse lugar nos horários de entrada e de recreio, numa

busca intensa de aproveitamento do tempo e do convívio com os demais professores, que são carinhosamente tratados por colegas. A sala dos professores é um espaço amplo, porém quase que monástico. Há apenas uma grande mesa para reuniões, cadeiras, um pequeno quadro de avisos e um ventilador. Uma cafeteira foi colocada na sala, lá pelos idos de outubro. Não há armários para que os professores possam guardar seus pertences ou manter livros pessoais para leitura. É nesse espaço que convivem cotidianamente, onde preparam materiais pedagógicos e, vez por outra, lembrancinhas para as crianças. Usam-na multiplamente, de maneiras diversas. É o confessionário, o divã, a praça de protestos, o espaço de discussão de suas práticas individuais e coletivas. É o lugar privativo, quase um refúgio, um canto “só deles” no qual as crianças raramente têm acesso. Sendo seu espaço instituído e constituído, praticam-na (CERTEAU, 2009).

As vivências no campo de pesquisa ressignificaram nossa aposta inicial de que, nas práticas dos professores da EI com as crianças, nas EMEIEF, existia toda uma forma peculiar nos usos dos espaços, um “fazer com” (CERTEAU, 2008) professores e crianças do EF no compartilhamento dos mesmos espaços. As relações de forças presentes nesse movimento visibilizaram o *forte-EF* e o *fraco-EI*, polemizando esse fazer compartilhado. Nos embates cotidianos das vozes da EI e do EF, cada qual situado numa posição própria buscando demarcar posições na efetivação das práticas pedagógicas (CERTEAU, 2008), a primeira se contrapõe à segunda em relação ao compartilhamento justo desses espaços. Parece-nos que o fato de a EI estar em menor número de turmas (são 2 turmas no turno matutino e 2 no vespertino) em relação ao EF (10 turmas em cada turno) induz a uma invisibilidade, a um não reconhecimento dos direitos da EI nos usos dos espaços da EMEIEF, na crença de que essas atitudes sejam inconscientes.

A organização e distribuição dos espaços na EMEIEF destacam o poder exercido pelos adultos sobre as crianças. Fica evidenciado, por meio de nossas observações, que não é possibilitado às crianças o exercício pleno de participação e proposição de alternativas para a organização do seu próprio espaço, de modo que possa ocupá-lo e transformá-lo em lugar. Um lugar cheio de sentidos, de partilhas, de reconhecimento dos protagonismos infantis, e que permita às crianças, tanto da EI quanto do EF, vivenciarem sua infância juntamente com seus pares.

#### 4.3 A DIALOGIA NAS INTERAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao iniciarmos nossa pesquisa, partimos da premissa de que possam se estabelecer, no compartilhamento dos mesmos espaços e tempos das EMEIEF pela EI e o EF, interações dialógicas entre os sujeitos destas etapas da EB. Focalizamos, assim, os diálogos cotidianos imbricados de um sentido ampliado para além de uma mera conversa entre dois sujeitos, mobilizando diferentes intenções entre eles. Intenções manifestadas nas vozes sociais das crianças, professores, pessoal técnico-administrativo, secretárias... Enfim, de toda a equipe escolar.

Em nossa imersão no campo, aventamos a ideia de que o cotidiano das EMEIEF é atravessado por essas vozes que, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam as mais diversas respostas, sejam elas adesões, recusas, críticas, ironias, valorizações, silêncios etc.(BAKHTIN, 2010). Apostamos na potência dos encontros entre a EI e o EF numa dinâmica de constante tensão presente nos discursos dos sujeitos. A partir de nossa ideia, exploramos o conjunto dos dados produzidos no decorrer da pesquisa para visibilizar as relações dialógicas possivelmente existentes entre a SEMED e a EMEIEF, e nesta, entre a EI e o EF.

A relação estabelecida entre a SEMED e a EMEIEF tem um caráter essencialmente administrativo, marcada pela regulação da primeira sobre a segunda, numa dimensão rigidamente hierarquizada, pautada nas normas previstas no Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de ensino. Neste Regimento, como já implícito no nome, as diretrizes aplicam-se indistintamente a todas as IE, independente da etapa da EB a que atendam. Na leitura do documento, encontramos a identificação da rede municipal de ensino (especificação das IE), a organização das etapas e modalidades de ensino, bem como das diretrizes gerais da estrutura organizacional e administrativa da rede, dos estabelecimentos de ensino, direitos e deveres, entre outros, porém não encontramos nenhuma menção às maneiras de acompanhamento dessa rede pelas equipes da SEMED.

Nas entrevistas realizadas com a GIE e GEF, na secretaria de educação e com a equipe escolar da EMEIEF, pudemos evidenciar uma relação dialógica permeada por constantes tensões entre os sujeitos nesses dois campos. Tensões vinculadas,

muitas das vezes, à ausência de encontros diretos entre professoras da EI e do EF com as respectivas equipes da SEMED responsáveis pelo acompanhamento do trabalho docente nas IE. O que tem sido constante, segundo relatos que ouvimos, é que a GIE e a GEF são pouco frequentes na EMEIEF, e quando vêm, encontram-se somente com a pedagoga e a diretora. Qualquer que seja a natureza da demanda das professoras dirigidas às equipes da SEMED, são sempre conhecidas por essas equipes por via indireta, repassadas pela pedagoga e/ou diretora da EMEIEF.

A relação dos professores com a SEMED é através dos pedagogos [...] a gente quase não tem contato, a não ser quando ocorre algum problema. Do contrário, pra uma simples visita pra saber como nós estamos, não. O que é conversado, decidido lá, a gente sempre fica sabendo através de reunião aqui na escola, ou no horário do recreio, rapidinho [...] mesmo que seja pra cobrar. (P1B, Entrevista, 05/12/12).

Dessa forma, vinculamos as relações dialógicas entre a SEMED e a EMEIEF a uma dimensão reguladora, hierarquizada e *prescritiva*, na medida em que “o que é *decidido lá*” evidencia um protagonismo individualista e monológico por parte das equipes da SEMED. Individualismo expresso na proposição e implementação de planos de ação, formações docentes e normas, entre outras proposições que não são discutidas com as professoras da EMEIEF, a quem cabe tomar ciência das decisões sem a oportunidade de se reunirem para um debate acerca destas e, a partir daí, aceitá-las, recusá-las e/ou reformulá-las. Monológico no sentido de que as vozes das professoras não são consideradas pelas equipes da EI e do EF nas tomadas de decisões que dizem respeito diretamente ao seu cotidiano na EMEIEF, aos seus trabalhos pedagógicos com as crianças e aos fazeres com a própria equipe escolar.

Se evidenciamos as interações entre SEMED e EMEIEF pelo viés regulador prescritivo, não afirmamos o mesmo em relação às interações no cotidiano da EMEIEF. Visibilizamos uma amplitude dialógica nessas interações expressas no trabalho colaborativo entre os diversos sujeitos que compõem a equipe escolar para além das atribuições específicas de seus cargos. A merendeira que prepara a merenda das crianças auxilia a servente nas tarefas de limpeza da escola, que por sua vez auxilia a coordenadora nos horários de entrada e saída das crianças, que por sua vez auxilia a secretária escolar no preenchimento de planilhas de frequência... (DC 27/09, 01/11, 28/11 e 03/12/12). Destacamos nos fazeres destes



sujeitos uma interação solidária que reconhece e compartilha os fazeres do outro, articulado a um sentido amplo de pertencimento e respeito ao grupo.

Observamos nesse grupo as interações entre as professoras da EI e do EF. No EF, em especial, as que atuam com as crianças do 1º ano, em função da proximidade das duas etapas de ensino. Reconhecemos a dimensão respeitosa e colaborativa que está presente nas relações das professoras, por meio da *troca de experiências* (P1B, entrevista, 05/12/12), mas não podemos deixar de assinalar que não visibilizamos, em suas atuações, a adoção de práticas pedagógicas da EI pelo EF, pelo fato de que as práticas na EI estão subordinadas ao EF, assumindo, como já dissemos anteriormente, um caráter eminentemente *preparatório* para o EF.

Também vivenciamos na EI e no EF o caráter solidário entre as crianças nas suas maneiras de interagirem. Mesmo que os momentos de convivência entre elas sejam poucos, ocorrendo nos horários de entrada e de saída para todas as turmas, e no recreio compartilhado pela EI e o 1º ano do EF, destacamos suas interações imbricadas da ideia de respeito, de partilha e aceitação mútuas. Tais imbricações manifestam-se em diversas situações. No respeito aos pequenos nos horários de saída, onde todas as crianças movimentam-se no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Nas partilhas durante os recreios, seja do lanche ou das brincadeiras. Na aceitação, por parte das crianças, de outros colegas com necessidades educativas especiais que visitam diariamente suas salas. Na participação conjunta da EI e do EF em diversos eventos na EMEIEF (DC 01/11, 08/11 e 29/11/12).

Das formas mais diversas, as crianças expressam-se e dão-se a conhecer através de suas linguagens, de suas atitudes e movimentos, quer seja pela ação ou pela imobilidade, pelos discursos ou pelos silêncios (BAKHTIN, 2003; BRAIT, 2010; MORSON e EMERSON, 2008). Sem desconsiderar a preocupação dos profissionais que trabalham na EI com a segurança física das crianças, nossas vivências na EMEIEF fundam a afirmação de que as interações entre crianças da EI e do EF são muito potentes, ampliando a autonomia das primeiras e possibilitando às segundas o reconhecimento dos pequenos como sujeitos habitantes da EMEIEF, crianças que, ainda que *pequenas*, têm o direito de estar e de ser nesse lugar.

#### 4.4 COTIDIANO, SUJEITOS E FAZERES DA/NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Complexo, interativo, peculiar, polifônico. Essas são algumas das características do cotidiano da EMEIEF, repleto de múltiplas vozes dos sujeitos habitantes desse lugar e que, por um tempo cronologicamente determinado, foi nosso lugar também. Movimentamo-nos com esses sujeitos, fizemos com eles os seus fazeres e nossa pesquisa (CERTEAU, 2008), *jogamos o jogo* com um outro diferente de nós, com suas ideias e modos próprios sobre o fazer. Nesse jogo, cada *eu* busca demarcar posições e de certa forma, aberta ou veladamente, consciente ou não, impor a sua maneira de fazer.

Desprovidas de qualquer arrogância científica por estarmos nesse lugar na condição de pesquisadoras, não intentamos *falar sobre* os fazeres desses sujeitos ou afirmar *quem eles são*. Antes, esperamos que esses sujeitos *se digam* em seus fazeres diários, na potência dos encontros com as crianças e com os demais sujeitos da/na EMEIEF. Tendo como recorte da pesquisa a EI e suas interações na EMEIEF, nossas observações com as crianças centraram-se em 2 turmas da EI e 2 turmas do 1º ano do EF, o que nos permitiu explorar acuradamente os fazeres de professoras e crianças.

Ao chegar à EMEIEF, todas as crianças se dirigiam ao pátio interno onde se agrupavam com suas turmas para *entrar na fila*. De frente para a rampa de acesso às salas, *formavam* as turmas do 1º ao 5º anos, e ao lado da rampa, as crianças da EF, sempre com pedidos insistentes da coordenadora para que fizessem silêncio a fim de orar e subir às salas. Vez ou outra, alguns recados eram passados e logo após todos subiam a rampa.

Já em sala de aula, tanto a professora PPI quanto PPII organizavam os agrupamentos pelas mesas, não permitindo que as crianças mais *tagarelas* sentassem todas em um mesmo grupo de mesas. PPI sempre solicitava às crianças que colocassem suas mochilas e bolsas no fundo da sala, pois se ficassem próximas às mesas havia o risco de alguma criança tropeçar nelas e cair. Na sala de PPII, as crianças tinham autonomia para decidir onde queriam guardar suas mochilas, que geralmente ficavam próximas a elas, nas mesas (Fotografias 12 e 13).



Fotografia 12 – Crianças do Pré I brincam com os blocos de construção, porém devem fazê-lo nas mesas.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 13 – Crianças do Pré II têm liberdade para escolher como e onde querem brincar com os blocos de construção.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Depois disso, as atividades ditas *de rotina* diferenciavam-se um pouco, tanto entre as salas como em cada uma delas. Na turma Pré I, as crianças geralmente faziam a contagem de quantos coleguinhas estavam presentes no total, quantos meninos e quantas meninas. As crianças também eram perguntadas sobre o tempo e que dia da semana e do mês era aquele. Na sala do Pré II, cantavam uma música de boas

vindas e se cumprimentavam. Também atualizavam o calendário, que era registrado no quadro de giz.

Durante nossas observações, percebemos que não havia uma ampla diversidade de atividades no trabalho com as crianças da EI. As mais comuns eram a brincadeira com blocos de construção, com brinquedos que ficavam guardados em uma caixa, desenho livre e pintura. Nos dias de observação/interação com as turmas Pré I e II, percebemos serem poucas as atividades que envolvessem música, artes plásticas e corporeidade, afastando-se as práticas pedagógicas das professoras da especificidade do trabalho na EI (BRASIL, 2009c). Questionamos o que motivava a ocorrência de poucas atividades com esses focos no planejamento. Eis os diálogos:

**Pesquisadora:** Tenho notado no trabalho de vocês, professoras das turmas de Pré I e Pré II, que há poucas atividades que envolvam música, artes e corporeidade, especialmente neste último caso, aquelas atividades que necessariamente precisem de grandes espaços e movimentação intensa das crianças, como jogos em equipe e corrida. Por que isso acontece? Há alguma intencionalidade no trabalho de vocês nesse sentido?

**PPI:** Nunca reparei que cantava pouco com as crianças... Já as artes, eu quase não faço porque não tem muito material e a professora multi precisa dele pra trabalhar com as crianças.

**PPII:** A professora multi já trabalha essas questões com elas. Aí eu aproveito o tempo que tenho pra fazer outras coisas, tipo a apostila, que eu tenho de trabalhar. (DC 01/10 e 03/10/12).

A inserção de profissionais docentes no trabalho com as crianças da EI, designadas por *professoras multidisciplinares*, surgiu em razão de exigência legal<sup>21</sup> que garante aos professores 1/3 de sua carga horária semanal de trabalho dedicada a atividades de planejamento pedagógico, fora das salas de aula. Desse modo, a partir do ano de 2012, passam a atuar na EI do município essas profissionais que desenvolvem atividades de música, artes plásticas e movimento.

Outro ponto de destaque nas salas da EI foi a observação de que as crianças não faziam atividades de recorte, porque as professoras “*temiam que elas se machucassem ao brincar com a tesoura*” (DC 18/10 e 25/10/12). Algumas vezes aconteciam *aulas expositivas* nas salas da EI, sempre relacionadas a alguma data

---

<sup>21</sup> Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

comemorativa: dia dos pais, dia da cidade, dia da árvore,... O que nos causou surpresa foi o fato de haver uma apostila fotocopiada em uso pelas crianças do Pré II, material que continha diversas páginas com atividades voltadas à *prontidão* das crianças para a alfabetização, além de atividades para o ensino de letras e números (Fotografia 15, p. 109).

Perguntamos à professora porque ela adotou aquele material:

**Pesquisadora:** Esta apostila foi você quem preparou?

**PPII:** Não, quando eu cheguei aqui [ela assumiu a docência da turma em agosto] já tinha essa apostila. Foi a outra professora que fez [...]. Aí eu continuei usando, porque senão já viu, né? Os pais [...] iam cobrar porque não usei. (DC 03/10/12).

Para além da conformação dos planos diários das professoras, as atividades das crianças reinventavam os modos de usar os poucos materiais e brinquedos disponíveis para elas. Com liberdade na manipulação desses objetos, criavam jogos, representavam/reproduziam cenas da vida em família e do cotidiano dos grupos sociais em que se inserem. Era constante a construção de armas com os blocos pelos meninos, instrumentalizando a brincadeira de *polícia e ladrão*. Também produziam carrinhos, ônibus e trens, que imediatamente ganhavam movimento nas *pistas imaginárias* inventadas com mesas e cadeiras. As meninas elegiam as casinhas como construções favoritas, sempre agregando outros objetos às brincadeiras, como alguns bonecos da caixa de brinquedos ou algum trazido de casa. Destacamos em nossas observações que, embora a produção dos brinquedos fosse especificada entre o grupo de meninos e o de meninas, nas brincadeiras não havia segregações entre eles, pois tanto os meninos brincavam *de casinha* como as meninas de *polícia e ladrão*.

A necessidade de brincar, eu acho, é primordial na EI e aqui eu vejo muito pouco. É visão de trabalho, concepção do que fazer. Eu acredito que não é falta de material, ou um material caro pra criança brincar [...] Pra você trabalhar brincando na EI, você trabalha na maior tranquilidade. Você joga um monte de cacos [sucata] no chão e eles brincam, valorizam. Não tem necessidade de ser um boneco inteiro, pode ser faltando pedaço, mas eles brincam. (P1C, entrevista, 0512/12).



Fotografia 14 – Teatro de máscaras criado pelas crianças do 1º ano B. A produção textual extrapola os limites do papel e do quadro de giz. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 15 – Atividade em apostila na turma do Pré II. A força do Modelo tradicional de escola nas práticas da EI. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Visibilizamos a brincadeira infantil constituída como uma atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo permear o cotidiano da EI em articulação a uma proposta educativa para as crianças pequenas, intrínseca ao processo de produção de conhecimento e de cultura, de comunicação, de vivências entre crianças-crianças e crianças-adultos (BRASIL, 2009c).

Entendemos que o trabalho com as crianças da EI que posicione as manifestações infantis como centro de sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias desse trabalho. Linguagem nos sentidos de enunciação, de expressão e de manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que visibilize as vozes das crianças, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo. Que considere os movimentos infantis feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras –, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abra espaço, também, para a escuta de diferentes vozes, no reconhecimento dos protagonismos dos sujeitos implicados nesse trabalho.

No decorrer de nossas observações no campo, pudemos perceber a negação das vozes das crianças pelas professoras de EI, em diversos momentos. O protagonismo infantil nas práticas pedagógicas também é negado pelas professoras que o fazem, via de regra, tensionadas pelos jogos de forças (CERTEAU, 2009) presentes no trabalho cotidiano nas EMEIEF. Os embates entre as concepções que possuem quanto às especificidades do trabalho pedagógico na EI e as *cobranças* de preparação das crianças pequenas para a entrada no EF repercutem no trabalho educativo em sala. Nela, em muitos momentos visibilizamos práticas específicas da EI para, nos momentos seguintes, crermos estar em uma turma do EF que perpetua o modelo tradicional de ensino, pautado na transmissão e reprodução de conhecimentos, na melhor das hipóteses.

Nas turmas do 1º do EF, via de regra, as crianças acomodavam-se nas cadeiras e imediatamente organizavam alguns materiais que usariam no dia. Vez ou outra cantavam alguma música ou tinham oportunidade de contar algumas novidades para os demais. Nessas turmas, tivemos oportunidade de observar que os *conteúdos das disciplinas eram trabalhados* de forma mais lúdica, com mais interação das crianças, por meio de jogos, teatro e contação de histórias, gincanas, conforme nossos diálogos com as professoras (DC 06/12 e 13/12/12, Fotografia 14, p. 109).

Elas afirmaram que fazem uso destas atividades na compreensão de que as crianças do 1º ano do EF são recém saídas da EI, necessitando de um *tempo para se adaptarem* à rotina do EF. Além disso, procuram, sempre que possível, integrar essas práticas aos seus fazeres diários com as crianças por conceberem o modelo

tradicional de ensino como *ultrapassado* (MACHADO, 2007). A fala da professora P1C realça os sentidos de *subordinação e preparação* da E ao EF (MOSS, 2011) que subjaz nas práticas pedagógicas das professoras da EMEIEF.

Eu vejo que aqui a alfabetização é muito cobrada [referindo-se às professoras da EI] desde o primeiro período, o Pré I. Você trabalha o nome da criança, por exemplo, mas não tem obrigação. Pode trabalhar bem lentamente. Aqui é cobrado delas. O brincar na EI aqui fica em segundo plano. (P1C, entrevista, 05/12/12).

No contexto dos fazeres de crianças e professores na EMEIEF, visibilizamos existir uma certa *subordinação* da EI ao EF, tanto no trabalho pedagógico quanto nas formas de apropriação e usos dos espaços coletivos da instituição, ainda que essa subordinação seja sutil e não intencional. De todo modo, as crianças da EI estão nos espaços da EMEIEF buscando reinventar cotidianamente seus fazeres, na dialogia estabelecida com o EF; uma dialogia permeada de tensões que ampliam as possibilidades de que a EMEIEF seja um lugar de encontro pedagógico. Apostamos nessas reinvenções, nesses encontros, onde as práticas da educação infantil e do fundamental possam se integrar e se complementar.

Destacamos, em especial, dois eventos em que a EI foi protagonista ativa no coletivo das crianças da EMEIEF. Um deles foi a XI Exposição da Educação Infantil, na qual professoras e crianças organizam uma mostra das atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, com exposição aberta à comunidade. Na Fotografia 16 (p. 112), as crianças do Pré II ensaiavam uma coreografia da música *Arco-Íris* para apresentá-la na Exposição, enquanto a Fotografia 17 (p. 112) traz um cartaz contendo coletânea de fotos do evento.





Fotografia 16 – Ensaio p/ apresentação - Pré II.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 17 – Cartaz da exposição.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

O outro evento que contou com a participação ativa das crianças da EI foi a comemoração do Dia Nacional de Ação de Graças, também aberto à participação da comunidade. Nesse dia, a EI foi representada pela turma do Pré I, que realizou uma

apresentação musical com a canção *Erguei as Mãos*, com participação da pesquisadora na criação da coreografia da música.



Fotografia 18 – Ação de Graças. As crianças do Pré I apresentam coreografia de uma música.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fotografia 19 – Banho de mangueira no pátio da escola, nos últimos dias de aula. A turma do 1º ano C adorou.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Visibilizar as EMEIEF como um lugar de encontro pedagógico implica compreender que nela não há um único sujeito que possua um único discurso válido, mas sim há múltiplos sujeitos que se encontram dando início a um diálogo significativo acerca

das interações que se estabelecem entre eles e deles com o lugar onde estão. Implica considerar que temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Sujeitos de direitos, de cultura e de história, e não somente alunos. Sujeitos cujas vozes, muitas vezes, são silenciadas na monologia dos discursos presentes em nossas instituições educativas, por meio de um modelo tradicional de ensino já há muito ultrapassado (MORAES, 2005; CAMPOS, 2011; MOSS, 2011; CORREIA e BUCCI, 2012).

#### 4.5 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E PROCESSOS FORMATIVOS NA EMEIEF

Explorar a constituição da docência na EMEIEF tornou-se um desafio a esta pesquisa, face às peculiaridades da IE onde pesquisamos. No intuito de problematizar tal constituição e os processos formativos nesse lugar, interagimos com as professoras, a equipe escolar e a da SEMED, vinculados à ideia de que esses sujeitos se dizem nos seus fazeres cotidianos, nas suas práticas, na convivência com o outro, nas trajetórias individuais e coletivas, em tempos e direções variados, cruzando-se com outros.

Ao longo de nossa pesquisa, tivemos oportunidade de dialogar em diversos momentos com as profissionais que atuam na EI, independente do cargo que ocupam, sobre suas trajetórias formativas e profissionais. Afirmamos que para abordar a constituição da docência na EMEIEF é imprescindível considerar as trajetórias profissionais das professoras, suas vivências no trabalho com as crianças da EI, seu pertencimento à rede de ensino, bem como as implicações da dinâmica institucional nesse espaço de atuação.

Em relação à formação e atuação docentes, consideradas as particularidades de cada uma das profissionais, destacamos que todas elas, em algum momento da trajetória profissional, já atuaram na EI. Mencionamos 3 dessas trajetórias:

Quando eu comecei, lembro como hoje, eu comecei numa sala de EI também. Acho que todo mundo começa na EI também, né, o berço (SSec, entrevista, 31/10/12).

Eu comecei com EI, sempre trabalhei com alunos de 4-5 anos, trabalhei em

creche também como professora de EI [...] (PPI, entrevista, 03/12/12).

Já atuei na EI de 1994 até 96, depois em 2010 até metade de 2012, quando fui convidada a dirigir a escola [EMEIEF campo da pesquisa] (GE, entrevista, 19/12/12).

No tocante à vinculação das profissionais à rede municipal de ensino, destacamos especificamente os modos de vinculação das professoras da EI e do 1º ano do EF. Das 4 docentes, duas são estatutárias dos quadros do magistério e duas encontram-se em designação temporária (DT). Esta última forma de provimento gera um sentimento pessoal de instabilidade nas docentes e, em certa medida, de não pertencimento ao quadro do magistério municipal, visto que muitos dos direitos que as docentes estatutárias possuem não são reconhecidos para as *temporárias*, como o direito de participar de formações continuadas oferecidas pela SEMED.

Esse critério de seleção para participação nas formações gera tensões nas IE, pois muitas das vezes os docentes efetivos preenchem todas as vagas dos cursos sem oportunizar a participação dos docentes temporários. E, não raro, no decorrer da formação, alguns participantes abandonam o curso, deixando ociosas vagas que poderiam ser preenchidas por DT (fala de P1B, DC 05/12/12). Tal situação nos sugere que os docentes efetivos se sentem, de alguma forma, obrigados a participar das formações oferecidas pela SEMED, seja por indicação direta da gestão escolar, seja como forma de progressão nos planos de cargos do magistério, ou ainda porque participar destas formações assumam sentidos de um *privilégio* concedido aos docentes efetivos. A esse respeito, Nóvoa (2011, p. 23) afirma que [...] *a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento.*

Apuramos também, por meio das entrevistas realizadas na SEMED, que não há formações específicas para os profissionais docentes da EI, sendo realizadas apenas *capacitações para servidores da EI* ao longo do ano de 2012 (merendeiras, berçaristas, professoras multidisciplinares). De certa maneira, a ausência dessas formações específicas leva a um desprestígio, a uma distinção e a uma desvalorização dos profissionais docentes que atuam na EI, e de modo particular àqueles que atuam nas EMEIEF, visto que os profissionais docentes que atuam no EF destas IE têm a oportunidade de participar de formações continuadas ofertadas pela SEMED, em detrimento dos que atuam na EI.

Associamos nossa análise à pesquisa de Côco (2009), que explora o desenvolvimento do processo de pertencimento da EI aos sistemas de ensino no cenário do Espírito Santo. Analisando os provimentos de cargos de profissionais docentes, afirma que as distinções entre categorias, quaisquer que sejam, não fortalecem a EI como um locus de trabalho que valorize os profissionais docentes. Dessa forma, afirmamos o desafio que se coloca à equipe da SEMED no sentido de superar a distinção entre professores da EI e do EF quanto às oportunidades de participação em formações continuadas ofertadas. A ampliação dessa oferta possibilita a qualificação do trabalho na EI integrando as ações de cuidado e de educação, favorecendo o desenvolvimento de uma concepção de EI como um local de aprendizagem e ampliação das experiências para todos os sujeitos educacionais. O fortalecimento da EI se articula ao investimento nos profissionais docentes, em sua formação inicial e em serviço, de modo a valorizar sua atuação profissional.

Reiteramos, nesse quadro, o surgimento de tensões na dialogia da EI com o EF, nas EMEIEF, e ao mesmo tempo acenamos o desafio que se coloca, também, às equipes escolares dessas instituições educativas, no sentido de oportunizarem a todos os profissionais docentes espaços coletivos de discussão das práticas pedagógicas, de compartilhamentos de fazeres, de planejamento coletivo e de formação em contexto. Não desconsideramos que o cumprimento da legislação, que garante aos professores 1/3 de atividades de planejamento fora das salas de aula, implicou o encerramento do planejamento coletivo nas IE. Para além desta limitação imposta legalmente ao planejamento coletivo nas EMEIEF, apostamos na ideia de que a formação se dá nos cursos de formação inicial e continuada e, também, “[...] *na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência*” (NÓVOA, 2003, p. 5), e que ela possa provocar discussões nos espaços escolares no sentido da superação deste desafio.

O percurso dos processos formativos os profissionais docentes vão constituindo suas concepções acerca das diversas dimensões que estão imbricadas no trabalho docente e que repercutem em seu ofício, como as de infância, instituições educativas, práticas pedagógicas, contexto educativo, concepções estas em estreita vinculação com o contexto de nossa pesquisa. Na afirmação de que a configuração da EMEIEF reverbera na constituição da docência na EI e nas práticas pedagógicas

das profissionais docentes que nela atuam, destacamos seu modelo de atendimento às crianças. É um modelo de instituição educativa assemelhado ao modelo descrito por Charlot, no qual

As professoras ensinam em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno. (CHARLOT, 2008, p. 26).

Pensar as práticas pedagógicas das profissionais docentes se vincula a reconhecer que existe uma diversidade de perspectivas acerca dessas práticas, tanto na EI quanto no EF, muitas vezes gerando desentendimentos na busca de compreender a ação intencional desse profissional na formação das crianças (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2011). Os fazeres tensionam-se nas polarizações que, privilegiando um ou mais aspectos envolvidos no processo educativo em detrimento de outros, resultam na desarticulação entre as suas dimensões e na fragmentação da educação da criança.

Algumas dessas perspectivas defendem que a ação pedagógica deve privilegiar a brincadeira; outras, o ensino de conteúdos e habilidades, preparatório para o ensino fundamental; por vezes é enfatizada a socialização; ou a formação de hábitos e valores; a prioridade de segurança e proteção da criança, assim como a separação e oposição entre atividades de cuidado e de “educação”, fragmentando o trabalho docente.

No cotidiano da instituição escolar, considerando o modelo tradicional de escola vigente, aventamos a ideia de que a EI seja invisibilizada, na medida em que o EF se sobrepõe a ela de algumas formas, já problematizadas anteriormente. Seja pela força do nome *escola* na nomenclatura da instituição (item 4.1), pelos usos dos espaços coletivos e pelo quantitativo de turmas (item 4.2) e na adoção, pela EI, de alguns fazeres próprios do modelo escolar vigente no EF (item 4.3).

Consequência disso, a constituição da docência na EI, no contexto da EMEIEF, vem se aproximando cada vez mais de uma configuração de docência assemelhada à do EF, pautada num modelo tradicional de ensino. Nas conversas com as professoras da EI e do EF visibilizamos os embates silenciosos, e às vezes nem tanto, entre o *forte-EF* e o *fraco-EI*, na perspectiva de que as práticas do segundo sejam, a grosso

modo, *facilitadoras* das práticas do primeiro. Queixam-se as professoras de EI quanto às *cobranças superiores* (pedagoga e gestora escolar) para que iniciem o processo de alfabetização ainda nesta etapa, desconsiderando as especificidades do trabalho com as crianças pequenas.

A especificidade do trabalho na EI demanda novos requisitos para a configuração da docência nesta modalidade de ensino. Pressupõe um trabalho que visibilize a criança pequena como protagonista no processo educativo, produtora de cultura, que visibilize a interação e a brincadeira como fundantes do trabalho com crianças, que considere a indissociabilidade do cuidar e educar em suas práticas pedagógicas, só para citar alguns deles.

Na dialogia que cada profissional docente estabelece com o mundo, com os outros, consigo próprio e com a profissão vão constituindo sentidos para suas práticas pedagógicas. A constituição da docência se complexifica e se vincula, nessa perspectiva, às trajetórias de vida desse profissional e das formas como pensa a si mesmo e ao seu trabalho.

Não desconsideramos a complexidade do trabalho docente no contexto da EMEIEF, que também é uma complexidade visibilizada no campo educacional do ES (FERREIRA e CÔCO, 2011), no qual as reformas educativas tendem a aproximar a EI à lógica da obrigatoriedade tensionando o trabalho docente nas IE. Para além dessa tensão, apostamos na emergência de um novo perfil de professor e de configuração das práticas pedagógicas na EI. Eis o desafio que se lança às professoras que atuam na EI com as crianças pequenas na EMEIEF: constituírem-se, dia a dia, nas interações com as crianças e com as professoras do EF, com os demais sujeitos que habitam este lugar, nos usos e subversões que fazem dos espaços da escola, reinventando diariamente seu cotidiano (CERTEAU, 2009), suas práticas pedagógicas e suas concepções no campo educacional.

## TECENDO CONSIDERAÇÕES NA INCONCLUSIBILIDADE DA PESQUISA

*Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico [...] Mesmo os sentidos passados nunca estão estabilizados [...]*  
M. Bakhtin

Risos... Brigas... Controvérsias... Apoios... Cheiros... Silêncios... Músicas... Palavras... Livros... Brinquedos... Bolas... Gostos... Correrias... Imobilidades... Esquecimentos... Protagonismos... Achados... Guardados... Idas... Chegadas... Lápis... Bola... Choros... Fronteiras... Passagens... Pessoas... Quantos *achados* guardamos em nossa trajetória no lugar onde pesquisamos. Quantos *vestígios* nossas *enxadas* cavucaram no *chão* da EMEIEF, cuidadosamente guardados na sacola de nossas memórias e nas dos outros sujeitos com quem dialogamos. São tantos que não se pode contar. As reticências nos socorrem agora...

Percebemos o quanto é difícil escrever um texto que pudesse expressar todos esses sentidos, diálogos e fazeres, dado que traz em si a perspectiva científica de encerramento, de finalização, de conclusão de um trabalho. Como é difícil interromper uma trajetória acontecida a tantas mãos, com tantas pessoas, entre tantos caminhos traçados, na efervescência de tantas ideias. É difícil, mas é preciso... Despretenciosamente, buscaremos estabelecer mais alguns diálogos possíveis com nosso texto, na afirmação de que...

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). (BAKHTIN, 2003, p. 414).

Assim, retomamos o objetivo central de nossa pesquisa, que intentou caracterizar as instituições designadas “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF”, no município de Guarapari-ES, suas especificidades e dinâmicas de trabalho. Buscamos, também, conhecer a dinâmica de desenvolvimento da docência na EI e as possibilidades de que a instituição empreendesse processos formativos junto aos docentes.

No conjunto da pesquisa, podemos afirmar que a característica mais marcante da EMEIEF é a de ser uma instituição educativa complexa, por vezes contraditória,



absolutamente peculiar, que se configura como opção viável dos gestores municipais no atendimento às crianças da EI, visibilizada no contexto histórico de expansão de rede municipal de ensino de Guarapari. Porém, tal viabilidade não é acenada pela maioria dos sujeitos entrevistados, se considerarmos as entrevistas realizadas na SEMED e as vozes dos que atuam na EMEIEF. Nas controvérsias de opiniões, ora a permanência da EI na EMEIEF é considerada adequada como política pública municipal, ora enseja, tanto pelos sujeitos que nela atuam como por outros que tenham vinculação a esta IE, o atendimento das crianças em instituições exclusivas para a EI. No caso de Guarapari, as EMEI e CEMEI.

Na complexidade da designação dada à EMEIEF, trazendo na nomenclatura a EI e o EF, pressupõe o reconhecimento das especificidades destas duas etapas da EB no trabalho pedagógico. No entanto, o nome inicia por *escola*, que imprime à dinâmica da EI, na instituição, a força do modelo tradicional de ensino do EF, pautado na rigidez das disciplinas, nos trabalhos individualizantes, na exclusão do lúdico nas práticas pedagógicas, só para citarmos algumas de suas faces. Também na nomenclatura das turmas de crianças da EI se observa a força deste modelo de ensino, posto que são designadas pelo prefixo “pré”, indicativo de um momento que antecede a outro, que prepara para o que ainda está por acontecer/iniciar.

Em nossa imersão no campo, visibilizamos que o atendimento educativo às crianças, na EMEIEF, acena possibilidades interativas potentes entre a EI e o EF séries iniciais, na proposição de que a transição das crianças de uma etapa para a outra se dê num contexto mais favorável e tranquilo, vinculada ao reconhecimento das especificidades de cada uma delas. Apostamos, também, na possibilidade de que a EMEIEF se configure como um lugar de *encontro pedagógico* (MOSS, 2011), onde as práticas da educação infantil e do fundamental se integrem e se complementem. A partir de ações propositivas da equipe escolar no sentido de organizarem espaços de discussão e planejamento coletivo de suas práticas pedagógicas, é possível superar a subordinação da EI ao EF observada na trajetória de nossa pesquisa.

Nesse lugar peculiar chamado EMEIEF, destacamos a existência de relações dialógicas responsivas nas interações entre crianças-crianças e entre crianças-profissionais docentes, implicando em possibilidades de diminuição da cisão

histórica na passagem da EI para o EF. Entretanto, tais interações são comprometidas pela constituição da infraestrutura da instituição que, voltada exclusivamente ao atendimento do EF desconsidera a especificidade da EI (BRASIL, 2006a, 2009b, 2009c) implicando na ocupação, pelas crianças da EI, de espaços *adaptados* visando sua inserção na EMEIEF. Observamos no campo de pesquisa os embates cotidianos das vozes da EI e do EF, cada qual situado numa posição própria buscando *demarcar posições* (CERTEAU, 2008) na efetivação das práticas pedagógicas, nos quais a EI se contrapõe ao EF em relação ao compartilhamento justo desses espaços, ainda que este desequilíbrio nos *usos* ocorra de maneira velada.

Destacamos, também, a dimensão dialógica ampliada imbricada no trabalho colaborativo entre os diversos sujeitos que compõem a equipe escolar, para além das atribuições específicas de seus cargos. Realçamos nos fazeres destes sujeitos uma interação solidária que reconhece o protagonismo do outro nas relações, articulado a um sentido amplo de pertencimento e respeito ao grupo.

Nas relações dialógicas estabelecidas, consideramos também a constituição da docência e os processos formativos na EMEIEF. Focalizamos o viés pedagógico que subsidia as práticas cotidianas com as crianças, tanto da EI como do EF, articulados à aposta inicial de que a EMEIEF pudesse ser um lugar de *encontro pedagógico*, onde as práticas da educação infantil e do fundamental se integram e se complementam. Contudo visibilizamos que há uma *subordinação* da EI ao EF, em que o trabalho pedagógico na instituição com as crianças da EI assume um caráter eminentemente *pré-escolar* no sentido da preparação para a etapa subsequente, a EF, que por sua vez evidencia práticas pedagógicas de cunho escolarizante no seu aspecto mais tradicional como o conhecemos.

Nesse sentido, não reconhecemos, nas dinâmicas do trabalho pedagógico dos professores da EI, oportunidades de processos formativos empreendidos pela própria IE, embora nossa concepção de formação para a docência entenda esses processos como um todo contínuo que se dá ao longo da vida e nas interações que se efetivam no próprio exercício da docência. Não refutamos as possibilidades formativas visibilizadas no contexto do trabalho docente na EMEIEF, para além de cursos de formação prescritos pela IE; porém aventávamos a ideia de que os

planejamentos coletivos do trabalho docente, que até o ano de 2011 ocorriam na EMEIEF regularmente, se constituíssem em espaços de formação. Entretanto, modifica-se a dinâmica de funcionamento do planejamento pedagógico que passa a ser individual a partir do ano de 2012, e acompanhado pela pedagoga da IE somente a pedido das professoras.

Assinalamos que os processos de formação continuada são oportunizados somente pela secretaria de educação do município, ou por iniciativa dos profissionais docentes. Entretanto, marcamos que estas formações possuem limitações, visto que não abarcam a participação de todos os profissionais vinculados à rede municipal de ensino, e nem aos que atuam especificamente na EI. Somente os profissionais estatutários têm acesso às formações ofertadas, e os que atuam em regime de designação temporária participam delas no caso de desistência de algum profissional efetivo, no decorrer dos processos formativos.

Fundadas na ideia de que a configuração da EMEIEF reverbera na constituição da docência na EI e nas práticas pedagógicas das profissionais docentes que nela atuam, e de que a EI seja invisibilizada na medida em que o EF se sobrepõe a ela em alguns aspectos, apontamos que a configuração da docência na EI, na EMEIEF, assemelha-se à do EF, pautada num modelo tradicional de ensino.

E assim, imersos na heteroglossia deste lugar chamado EMEIEF, implicados à pluralidade de vozes que habitam e tensionam seus espaços, chegamos até aqui. Chegamos à fronteira do tempo, tempo que escorre por entre os dedos... Em nossos sentidos passados a fronteira era o limite... Desestabilizamos seu sentido no contexto dialógico do novo, do imprevisto, do vir-a-ser. Encharcada de novos significados, fronteira é passagem... Novos sentidos, novos diálogos, outros encontros. Nenhuma palavra dita em nosso texto foi a primeira, e nem será a última. Em outras pesquisas, em outros contextos, com outros sujeitos, nos seus fazeres cotidianos, continuaremos apostando na vida vivida, aquela que nos convida incessantemente a crer que...

*Não há nada morto de maneira absoluta.  
Todo sentido festejará um dia seu renascimento.  
M. Bakhtin*

## REFERÊNCIAS

- 1 AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora.
- 2 ANDRÉ, MARLI E.D.A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- 3 BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 4 \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1993a.
- 5 \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. Trad. C. A. Faraco e C. Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993b.
- 6 \_\_\_\_\_. (V.N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- 7 \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 292-310.
- 8 BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. **Formação de professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia: tensões entre o campo formativo e a atuação profissional**. X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro Oeste. Anais. Uberlândia, 2010.
- 9 BARRETO, Angela Rabelo. **Atualizando o quadro da educação infantil brasileira**. In: BRASIL, MEC/SEB. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília, 2009. p. 243-257. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)>. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- 10 BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- 11 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Dispositivos Referentes à Educação. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/.../constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../constituicao.htm)>.
- 12 \_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.
- 13 \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114, de 16/05/2005**. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>. Brasília: 2005.

- 14 BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Parâmetros e Encarte. Brasília: MEC/SEB, 2006a.
- 15 BRASIL. MEC/SEB/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006b.
- 16 BRASIL. MEC/SEB. **Crêterios para um atendimento em creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** . Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- 17 \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b.
- 18 BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17/12/2009,** que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009c.
- 19 \_\_\_\_\_. **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil:** impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010a.
- 20 \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13/07/2010,** que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b.
- 21 BRASIL, Marizete Rossana Aparecida. **O espaço pedagógico:** um olhar a partir das políticas públicas para a educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010c.
- 22 BRZEZINSKI. I. (org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).** Brasília-DF: MEC/INEP, 2006.
- 23 CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-132, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>; <http://www.cnte.org.br/index.php/publicações/revistas/7200-revista-retratos-da-escola-n-0203-formacao-de-professores-impasses-e-perspectivas>.
- 24 CAMPOS, R. F. **Trabalho docente e formação de professores da educação infantil.** Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/redestradoroselane.pdf>> Acesso em: nov. 2011.
- 25 CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- 26 CÔCO, V. **A configuração do trabalho docente na educação infantil.** Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>>. Ano: 2010. Acesso em jun. 2011.
- 27 \_\_\_\_\_. **Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo: o pertencimento aos Sistemas de Ensino.** Disponível em

- <<http://www.sbpnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/5255.htm>>. Ano: 2009. Acesso em: nov. 2011.
- 28 CORREA, B. C.; BUCCI, L. **A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças**. Disponível em <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>>. Ano: 2012. Acesso em: jan. 2013.
- 29 FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011.
- 30 VIEIRA, L. M. F. A Educação Infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE 2010. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010
- 31 GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- 32 KRAMER, S.; CORSINO, P., NUNES, M. F. R. **Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década**. Disponível em <[www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT07-998%20res.pdf](http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT07-998%20res.pdf)>. Acesso em: nov. 2011a.
- 33 \_\_\_\_\_. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011b.
- 34 MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- 35 MACHADO, M. R. **A passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental: “o que dizem as crianças.”** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- 36 MARTINS FILHO, A. J. et. al. **Infancia plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- 37 MORAES, A. A. **Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- 38 MOREIRA, Walter. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceito e estratégias para confecção**. Disponível em <<http://www.fatea.br/seer/index.php/janus/article/viewPDFInterstitial/1/1>> Acesso em: jun. 2011.
- 39 MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- 40 MOSS, Peter. **Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório?** *Cadernos de Pesquisa*. v.41 n.142. São Paulo: FCC, jan./abr.

2011. p. 142-159.

- 41 MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos - transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. 2010. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010.
- 42 NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J. et al. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.
- 43 PIAGET, Jean. **Conceitos fundamentais no desenvolvimento da inteligência**. Disponível em <pt.scribd.com/doc/3604061/JEAN-PIAGET>. Acesso em: 17.jun.2011.
- 44 ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: NUP, 1999. (Teses NUP).
- 45 ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25-63, março/ 2002.
- 46 SECCHI, L. M.; ALMEIDA, O. A. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>> Acesso em Nov. 2011. Ano: 2007.
- 47 UNDIME. **Perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiros: ano-base 2009**. Relatório de Pesquisa. Disponível em <<http://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/02/Relat%C3%B3rio-pesquisa-Perfil-dos-Gastos-Educacionais-Undime.pdf>>. Brasília: 2012.
- 48 VIÑAO FRAGO, A. **La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 7-17, jan./abr. 2012.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE 1 – Leituras complementares

- 1 ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- 2 BRAIT, B. Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- 3 DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- 4 \_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- 5 DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- 6 ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 7 FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, currículo e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- 8 FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- 9 GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 10 LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina. (orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e às políticas hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 11 ROSEMBERG, Fulvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil**. Revista Brasileira de Educação. nº 16. Jan-Abr, 2001, p. 19-26.
- 12 SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2009.
- 13 CÔCO, Valdete. **Experiências de atuação docente na formação inicial**. In: XXV Simpósio Brasileiro/ II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, SP: ANPAE, 2011. p.1 - 9 Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0527.pdf>> Acesso em: nov. 2011.
- 14 CÔCO, Valdete; SILLER, Rosali Rauta. **O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>> Ano: 2008. Acesso em: out. 2011.

- 15 CÔCO, Valdete; SILLER, Rosali Rauta. **A educação infantil no espírito santo: primeiras aproximações.** Disponível em <  
<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT07-3105--Int.pdf>> Ano:  
2007. Acesso em: nov. 2011.
- 16 SHIGNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2002.
- 17 TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- 18 VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## APÊNDICE 2 – Tabelas de produções acadêmicas no campo da EI e da formação de professores

**TABELA 1 – Banco de teses e dissertações da CAPES**  
**Descritores: instituições de educação infantil, espaços escolares e sistema público de ensino**  
**cisão na EI, ruptura na EI, passagem da EI para o EF**  
**transição da EI para o EF**  
**trabalho docente na EI**

AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL
MACHADO, Moyara Rosa	2007	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: o que dizem as crianças	UFES	DISSERTAÇÃO (2)
TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes	2008	Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar	USP	
NEVES, Vanessa Ferraz Almeida	2010	Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso.	UFMG	TESE (2)
MOTTA, Flavia Miller Maethe	2010	De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.	PUC-RJ	

**TABELA 2 – Grupos de trabalho da Anped**  
**Descritores: instituições de educação infantil, espaços escolares e sistema público de ensino**  
**cisão na EI, ruptura na EI, passagem da EI para o EF**  
**transição da EI para o EF**  
**trabalho docente na EI**

AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO	GRUPO DE TRABALHO
AMBROSETTI, N. B. ALMEIDA, Patrícia C. A.	2007	A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil	GT 8 – Formação de Professores
CORREA, Bianca Cristina BUCCI, Lorenza	2012	A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças	GT 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

## **APÊNDICE 3 – Observação participante – roteiro e termo de consentimento**

### **Pesquisa “Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres na Educação Infantil”**

Caro participante,

Esta pesquisa intenta caracterizar as EMEIEF de Guarapari e conhecer a dinâmica de desenvolvimento da docência na EI e dos processos formativos empreendidos na instituição. Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar/participar de nossa observação, pois nossa interação no trabalho de campo é imprescindível para o êxito da pesquisa. Esclarecemos que seu anonimato será preservado, bem como a confidencialidade das informações que não sejam incorporadas ao relatório de pesquisa. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade, e solicitamos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cordialmente,  
Conceição Regina Pinto de Oliveira  
(cr-po@hotmail.com / 027-9223-7883)

#### **Roteiro de observação**

- ✓ Sujeitos participantes:
  - Direção, equipe pedagógica, professores, auxiliares, crianças, porteiro, merendeiras, serventes, e outros profissionais vinculados ao cotidiano da EMEIEF.
- ✓ Descrição dos espaços físicos da EMEIEF;
- ✓ Usos dos espaços físicos;
- ✓ Equipamentos e materiais didático-pedagógicos disponíveis:
  - Para a EI, exclusivamente;
  - Para o EF, exclusivamente;
  - De uso compartilhado entre a EI e o EF.
- ✓ Dinâmica de funcionamento da EMEIEF;
- ✓ Equipe escolar:
  - Fazeres cotidianos;
  - Relações interpessoais;

- Relações institucionais SEMED-EMEIEF.
  - ✓ Processos interativos entre a EI e o EF;
  - ✓ Dinâmicas de desenvolvimento da docência da EI e processos formativos na EMEIEF.
- 

**Pesquisa “Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres na Educação Infantil”**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/o da pesquisa *“Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres na Educação Infantil”*, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Conceição Regina Pinto de Oliveira. O propósito da pesquisa é caracterizar as EMEIEF de Guarapari, conhecer a dinâmica de desenvolvimento da docência na EI e dos processos formativos empreendidos na instituição. No processo de produção de dados está prevista, nesta fase do trabalho de campo, a realização de observações. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a observação e o uso dos dados e imagens em estudos sobre a Educação Infantil (EI) e os processos formativos de professores no campo da EI. Concordando em participar, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, entre em contato: Conceição Regina Pinto de Oliveira (cr-po@hotmail.com / 027-9223-7883).

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_

RG nº \_\_\_\_\_, telefone ( ) \_\_\_\_\_, informo que entendi os esclarecimentos prestados neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa **“Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres na Educação Infantil”**.

Guarapari-ES, agosto de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## **APÊNDICE 4 – Entrevistas individuais – roteiro e termo de consentimento**

### **Pesquisa “Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres na Educação Infantil”**

Caro participante,

Esta pesquisa intenta caracterizar as EMEIEF de Guarapari e conhecer a dinâmica de desenvolvimento da docência na EI e dos processos formativos empreendidos na instituição. Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar/participar da entrevista, pois nossa interação no trabalho de campo é imprescindível para o êxito da pesquisa. Esclarecemos que seu anonimato será preservado, bem como a confidencialidade das informações que não sejam incorporadas ao relatório de pesquisa. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade, e solicitamos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cordialmente,  
Conceição Regina Pinto de Oliveira  
(cr-po@hotmail.com / 027-9223-7883)

#### **Entrevista de estrutura aberta e flexível – individual**

- ✓ Sujeitos participantes:
  - Direção escolar, pedagogos, docentes, pessoal de apoio (merendeiras, serventes, porteiros, entre outros).
- ✓ Aspectos a destacar no decorrer das entrevistas:
  - Formação dos profissionais;
  - Dinâmica de funcionamento da EMEIEF;
  - Características atribuídas à instituição escolar;
  - Concepções em relação:
    - à sua trajetória profissional na EMEIEF;
    - aos processos interativos da EI com o EF;
    - aos fazeres cotidianos e usos dos espaços;
    - às interações institucionais SEMED-EMEIEF;
    - Dinâmicas de desenvolvimento da docência da EI e processos

formativos na EMEIEF.

- ✓ Outras informações surgidas no transcurso da pesquisa.

---

**Pesquisa “Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres na Educação Infantil”**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/o da pesquisa “*Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres na Educação Infantil*”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Conceição Regina Pinto de Oliveira. O propósito da pesquisa é caracterizar as EMEIEF de Guarapari, conhecer a dinâmica de desenvolvimento da docência na EI e dos processos formativos empreendidos na instituição. No processo de produção de dados está prevista, nesta fase do trabalho de campo, a realização de entrevistas individuais. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a entrevista e o uso dos dados e imagens em estudos sobre a Educação Infantil (EI) e os processos formativos de professores no campo da EI. Concordando em participar, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, entre em contato: Conceição Regina Pinto de Oliveira (cr-po@hotmail.com / 027-9223-7883).

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_

RG nº \_\_\_\_\_, telefone ( ) \_\_\_\_\_, informo que entendi os esclarecimentos prestados neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “**Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres na Educação Infantil**”.

Guarapari-ES, agosto de 2012.

---

Assinatura



## **ANEXOS**

### Anexo 1 – Agenda de eventos para o ano de 2012 – SEMED

ABRIL	<p>27/04 – 1ª etapa- Ciclo de Palestras de Educação Especial</p> <p>29/04 – Capacitação de Secretários Escolares</p>
MAIO	<p>02/05 – 1ª Capacitação para Servidores da Educação Infantil</p> <p>09, 11 e 13/05 – Apresentação do Espetáculo de Ballet</p> <p>18 a 20/05 – Torneiro de Futsal da Educação de Jovens e Adultos</p> <p>27 a 28/05   Fórum Municipal de Alfabetização – professores de 1º ao 5º ano</p> <p>31/05 – 2ª etapa – Formação de conselheiros de Escola</p> <p>20/05 – Educação Infantil – Escola de Pais/Plantão Pedagógico</p> <p>24/05 – Educação do Campo – Oficina de Alfabetização</p>
JUNHO	<p>10º JERM – Jogos Escolares da Rede Municipal</p> <p>30/05 a 03/06 – Etapa Praia</p> <p>13/06 a 17/06 – Etapa Ginásio</p>
JULHO	<p>01 E 02/07 – Fórum Municipal da Educação de Jovens e Adultos</p> <p>08/07 – 2ª Capacitação para Servidores da Educação Infantil</p> <p>06/07 e 08/07 – GPPE – 6º JOREM – Jogos Recreativos das Escolas Municipais</p> <p>29/07 – 3ª etapa – Formação Conselheiros de Escola</p>
AGOSTO	<p>03/08 – 2ª Etapa – Ciclo de palestras da Educação Especial</p> <p>11/08 – 2º MISS ESTUDANTIL</p> <p>19/08 – Jornada Pedagógica dos Professores da Educação Infantil</p>

<p>SETEMBRO</p>	<p>19/09 – DESFILE ESCOLAR</p> <p>29/09 – 4ª etapa – Formação de Conselheiros de Escola</p> <p>29/09 – Educação do Campo – Oficina de Matemática</p> <p>30/09 – Educação Infantil 2º encontro da escola de Pais – Plantão Pedagógico</p> <p>Seminário Região Metropolitana – Educação Especial</p>
<p>OUTUBRO</p>	<p>03/10 – 3ª Capacitação para servidores da educação Infantil</p> <p>10/10 – 1ª Exposição Literária do 1º ao 5º ano (Projeto Ler e Sonhar é só começar)</p> <p>15/10 – Festa dos Professores</p> <p>17/10 – 3ª etapa – Ciclo de Palestras Educação Especial</p> <p>26 a 30 – Torneio de Xadrez</p> <p>27/10 – Encontro Cultural da Educação de Jovens e Adultos</p> <p>28/10 – Fórum Intermunicipal da Educação Infantil</p> <p>Feira de Ciências e tecnologias</p>
<p>NOVEMBRO</p>	<p>09/11 – Aplicação de Instrumento diagnóstico para os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>11/11 – Seminário de Educação Especial</p> <p>17 e 18/11 – Exposição da Educação Infantil</p> <p>25/11 – 1º Seminário Municipal do Programa Mais Educação</p> <p>30/11 – 5ª Etapa – Formação de Conselheiros de Escola</p> <p>Avaliação Institucional.</p>
<p>DEZEMBRO</p>	<p>02/12 – Cantata de Natal. Apresentação dos Alunos</p> <p>09/12 – Reunião de Encerramento</p> <p>Planejamento das Ações para 2012</p>

**ANEXO 2 – Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal**





ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI  
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RESSALVAS

# REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

GUARAPARI – 2010

**EDSON FIGUEIREDO MAGALHÃES**  
PREFEITO MUNICIPAL DE GUARAPARI

**JACINTA MERIGUETE COSTA**  
SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

**LETÍCIA REGINA SILVA SOUZA**  
SECRETÁRIA ADJUNTA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

**COMISSÃO DE ELABORAÇÃO**

**GIOVANI SILVA COSTA**  
**QUERLE LOPES RUBIM**  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

**LUCIANA REGINA RODRIGUES MARQUES**  
**MARIA DA PENHA BIGOSSO MARIANO**  
INSPETORA ESCOLAR

**MARIA DA PENHA BUBACH ASTORI**  
**KARINA OLIVEIRA MARCHESI**  
ENSINO FUNDAMENTAL

**ADRIANE FONSECA OLIVEIRA GUINZANE**  
**ANA PAULA BERMOND CARNETI GUIMARÃES**  
EDUCAÇÃO INFANTIL

**CLAUDETE MARTINS HONORATO**  
**NÁYSA TABOADA SILVA**  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

**MARIA LÚCIA DOMINGUEZ DA SILVA**  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**ÂNGELA DE MATTOS FERRAZ**  
DIRETORA ESCOLAR

**ILZA DAS GRAÇAS SCOFIELD**  
VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

**JAILZA RODRIGUES DA SILVA**  
**MARCELA MARQUES SENNA**  
PEDAGOGA ESCOLAR

**CLAUDIA FERNANDA BRIGUIET PEREIRA**  
**SÔNIA MARIA TURI**  
COORDENADORA ESCOLAR

## ÍNDICE

TÍTULO I – Das Disposições Preliminares.....	07
CAPÍTULO I – Identificação da Rede Municipal de Ensino.....	07
CAPÍTULO II – Do Patrimônio e do Regime Financeiro.....	08
TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional.....	09
CAPÍTULO I – Dos Fins e Objetivo da Rede de Ensino Municipal.....	09
CAPÍTULO II – Da Organização das Etapas e Modalidades de Ensino.....	12
SEÇÃO I – Da Educação Infantil.....	12
SEÇÃO II – Do Ensino Fundamental.....	12
SEÇÃO III - Educação de Jovens e Adultos.....	12
SEÇÃO IV – Educação Especial.....	13
CAPÍTULO III – Da Estrutura Organizacional e Administrativa.....	13
SEÇÃO I – Da Organização.....	13
TÍTULO III – Da Organização do Estabelecimento de Ensino.....	14
CAPÍTULO I – Da Direção e Órgãos Colegiados.....	14
SEÇÃO I – Da Direção.....	14
SUBSEÇÃO I - Do Diretor.....	14
SUBSEÇÃO II - Do Diretor Adjunto.....	16
SEÇÃO II – Dos Órgãos Colegiados.....	17
SUBSEÇÃO I – Do Conselho de Escola.....	17
SUBSEÇÃO II – Do Conselho de Classe.....	18
CAPÍTULO II – Dos Serviços Técnico Pedagógicos.....	21
SEÇÃO I – Dos Pedagogos.....	21
SEÇÃO II – Da Coordenação de Turno.....	23
SEÇÃO III- Do Corpo Docente.....	24
CAPÍTULO III – Da Secretaria Escolar.....	25
SEÇÃO I - Organização e Competência.....	25
SEÇÃO II – Escrituração Escolar, Arquivo e Expedição de Documentos.....	27
SEÇÃO III - Dos Instrumentos de Registros.....	29
SEÇÃO IV – Dos Serviços Complementares de Apoio Pedagógico.....	30
CAPÍTULO IV - Dos Serviços Auxiliares.....	30
TÍTULO IV – Organização da Vida Escolar.....	31
CAPÍTULO I – Organização das Turmas.....	31
CAPÍTULO II – Do Calendário Escolar.....	32
CAPÍTULO III – Do Ano Letivo e da Carga Horária.....	33
CAPÍTULO IV – Do Currículo.....	34
CAPÍTULO V – Da Avaliação e Promoção de Alunos.....	36
SEÇÃO I - Da Avaliação.....	36
SUBSEÇÃO I – Da Avaliação do Aproveitamento Escolar do Educando.....	37

SUBSEÇÃO II – Da Recuperação de Estudos.....	38
SUBSEÇÃO III – Da Promoção.....	39
CAPÍTULO VI – Da Recuperação.....	40
SEÇÃO I – Da Recuperação.....	40
SEÇÃO II – Da Recuperação Final.....	40
CAPÍTULO VII – Da Matrícula.....	41
CAPÍTULO VIII - Adequação e Complementação Curricular .....	42
SEÇÃO I - Da Transferência e Mudança de Turno .....	43
SEÇÃO II - Dos Alunos Provenientes do Exterior .....	44
SEÇÃO III – Da Classificação e Reclassificação de Alunos.....	45
SEÇÃO VI – Do Avanço de Estudo.....	46
SEÇÃO V - Do Trato ao Atraso Escolar.....	46
TÍTULO V – Dos Direitos e Deveres dos Integrantes da Comunidade Escolar.....	47
CAPÍTULO I – Dos Direitos e Deveres do Diretor, da Equipe Pedagógica e do Corpo Docente...	47
CAPÍTULO II – Das Proibições.....	50
CAPÍTULO III – Dos Direitos e Deveres do Corpo Discente.....	51
CAPÍTULO IV – Dos Direitos e Deveres dos Pais.....	52
TÍTULO VI – Das Penalidades.....	53
CAPÍTULO I – Do Regime Disciplinar Aplicado aos Servidores da Educação.....	53
CAPÍTULO II – Das Faltas Disciplinares e Infrações.....	56
SEÇÃO I – Das Medidas Educativas Disciplinares.....	58
SEÇÃO II – Dos Procedimentos.....	58
TÍTULO VII – Das Disposições Gerais, Transitórias e Finais.....	59



# **REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

## **TÍTULO I**

### **DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

#### **CAPÍTULO I**

#### **IDENTIFICAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**Art.1º** – A Rede Municipal de Ensino de Guarapari, mantida pela Prefeitura Municipal de Guarapari, situada na Rua Alencar Moraes de Resende n.º 100, Bairro Jardim Boa Vista Comarca e Município de Guarapari-ES, registrado sob o CNPJ/MF n.º 27.165.190/0001-53, é constituída pelas Unidades de Ensino, criadas ou incorporadas pelo poder público municipal, vinculadas técnica e administrativamente a Secretaria Municipal de Educação, sediadas à Avenida Santa Clara, n.º. 13, Sol Nascente, Guarapari, Espírito Santo

**Art. 2º** As unidades de ensino da Rede Pública Municipal são regidas pelo presente Regimento e demais legislações vigentes.

**Art. 3º** - A Rede Municipal de Ensino de Guarapari oferece a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas Unidades de Ensino:

##### **I - Na Educação Infantil:**

- a) Centros Municipais de Educação Infantil - atendimento de crianças de 6 meses até 5 anos de idade.
- b) Escolas Municipais de Educação Infantil – atendimento de crianças de 4 a 5 anos de idade.
- c) Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – atendimento a partir de 4 anos.

##### **II - No Ensino Fundamental:**

- a) Escolas Municipais de Ensino Fundamental - oferta de Ensino Fundamental obrigatório nas séries iniciais e finais com a duração de 9 anos, a partir de 6 anos completos até 31 de março.

## CAPÍTULO II

### DO PATRIMÔNIO E DO REGIME FINANCEIRO

**Art. 4º** - Constituem patrimônio das Unidades de Ensino os bens móveis e imóveis, por elas incorporadas ou por elas adquiridas, o qual faz parte do patrimônio do Município.

§ 1.º Todos os bens da unidade de ensino são patrimoniados, sistematicamente atualizados e a cópia dos registros encaminhada, anualmente, à Secretaria Municipal da Educação.

§ 2.º Os bens móveis inservíveis não podem ser doados, nem transferidos a terceiros, sendo de responsabilidade do diretor da unidade de ensino comunicar, por escrito, a Secretaria Municipal da Educação a existência dos mesmos para recolhimento.

**Art. 5º** Os recursos financeiros destinados à unidade de ensino são provenientes de verbas públicas, municipal, estadual e/ou federal, na forma da legislação vigente.

Parágrafo único - Os recursos adicionais, oriundos de prêmios, doações e de outras fontes devem ser revertidos em benefício para a unidade de ensino.

## TÍTULO II

### DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**Art. 6º** - A Educação oferecida nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Guarapari está integrada aos princípios e fins da Educação Nacional expressos na LDB, Lei nº 9394/96, em seus artigos 2º e 3º aqui transcritos:

**LDB- Art. 2º** – “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

**LDB- Art. 3º** – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;**
- IV - Respeito a liberdade e apreço a tolerância;**
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;**
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;**
- VII - Valorização do profissional de educação escolar;**
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**
- IX - Garantia de padrão de qualidade;**
- X - Valorização da experiência extraescolar;**
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.**

## CAPÍTULO I

### DOS FINS E OBJETIVOS DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL

**Art. 7º** – A Rede Municipal de Ensino tem como objetivo geral a garantia de um padrão de qualidade na Educação Básica voltada para a cidadania, no sentido de formar cidadãos autônomos, críticos, participativos, criativos, capazes de atuar e transformar a sociedade em que vivem, visando ainda:

- I - Oferecer condições que possibilitem a melhoria contínua do padrão de qualidade do ensino;**
- II - Favorecer a participação da família e comunidade no processo ensino-aprendizagem de forma a conscientizá-los de suas responsabilidades na tarefa de educar;**
- III - Desenvolver programas que atendam às peculiaridades locais no âmbito social, cultural e econômico;**
- IV - Propiciar condições para que se realize orientação vocacional em nível das séries finais do ensino fundamental, de forma que o educando possa discernir suas aptidões, orientando-os no prosseguimento dos estudos;**

V - Garantir a Educação Escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especializados;

VI - Assegurar o atendimento dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

**Art. 8º** - São objetivos específicos de cada etapa da Educação:

**I - Educação Infantil:**

- a) A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, auxiliando a ação da família e da comunidade;
- b) Proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade;
- c) Zelar pelo bem estar da criança, seu grau de desenvolvimento, a diversidade cultural das populações infantis, os conhecimentos a serem universalizados, e o regime de atendimento, quer seja em tempo integral ou parcial;
- d) Propiciar conhecimentos acumulados sobre como a criança se desenvolve e aprende, proporcionando responder às suas necessidades e potencialidades, oferecendo diferentes experiências que possibilitem seu desenvolvimento pessoal e social harmonioso e a ampliação de seu universo cultural;
- e) Garantir o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas, respeitando o direito ao atendimento especializado. (Art. 58 e 60 – LDB);
- f) A Educação Especial articula-se com a Educação Infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócioeducacionais à criança na Rede Municipal de Ensino, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social.

**II - Ensino Fundamental:**

- a) O desenvolvimento da cognição tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico;
- b) A compreensão do ambiente natural e sociocultural; dos espaços e das relações socioeconômicas e políticas, da tecnologia e seus usos, das artes, do esporte, do lazer e dos princípios em que se fundamenta a sociedade;
- c) O fortalecimento do vínculo com a família e da humanização das relações em que se assenta a vida social;
- d) a valorização da cultura local e/ou regional e as múltiplas relações com o contexto nacional e/ou global;
- e) O respeito à diversidade étnica, cultural e socioeconômica sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

**Art. 9º** - A oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA – na etapa fundamental, tem por objetivos:

- I - Assegurar o direito à escolarização àquele que não teve acesso ou continuidade de estudo na idade própria;
- II - Garantir a igualdade de condição para o acesso e a permanência na unidade de ensino;
- III - Ofertar educação igualitária e de qualidade, numa perspectiva processual e formativa;
- IV - Assegurar oportunidade educacional apropriada, considerando as características do educando, seu interesse, condição de vida e de trabalho;
- V - Respeitar o ritmo próprio de cada educando no processo ensino-aprendizagem.

Parágrafo Único. Todas as questões específicas relacionadas a modalidade A EJA, seguirá legislação própria.

**Art. 10** - A Educação Especial tem por objetivo o atendimento educacional especializado – AEE – aos educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

§ 1.º Entende-se como atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular e modalidades.

§ 2.º Para efeito de que trata este artigo, considera-se educando público-alvo do atendimento educacional especializado:

- I - Educando com deficiência: aquele que tem impedimento, de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II - Educando com transtornos globais do desenvolvimento: aquele que apresenta um quadro de alteração no desenvolvimento psicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se educandos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outras especificações;
- III - Educando com altas habilidades/superdotação: aquele que apresenta um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade;

§ 3º – Oferecer aos alunos com transtornos funcionais do desenvolvimento o atendimento educacional especializado.

### III - Da Educação do Campo

**Art. 11** - A Educação do Campo que ocorre nos diferentes níveis e modalidades de educação tem por objetivos:

- I – A valorização da cultura campezina em sua relação dialética com o contexto nacional e/ou

- global;
- II – A afirmação da realidade e dos saberes campesinos;
  - III – A compreensão da organicidade dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade;
  - IV – O fortalecimento de uma relação dialógica entre escola e comunidade;
  - V – A oferta de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social.

## CAPÍTULO II

### DA ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO

#### Seção I

##### Da Educação Infantil

**Art. 12** - A Educação Infantil será oferecida em:

- I - Creche – atendimento de crianças de 6 meses à 3 anos de idade.
- II – Pré Escola – atendimento de crianças de 4 a 5 anos de idade.

#### Seção II

##### Do Ensino Fundamental

**Art. 13** - A oferta do Ensino Fundamental tem duração mínima de 9 (nove) anos, dos quais 5 (cinco) anos correspondem aos anos iniciais, e, os demais, aos anos finais.

**Art. 14** - O ingresso do educando no 1º ano do Ensino Fundamental efetiva-se conforme legislação vigente.

**Art. 15** - O Ensino Fundamental é presencial, podendo, a título de complementação da aprendizagem ou em comprovada situação emergencial, ser utilizado o ensino a distância.

#### SEÇÃO III

##### Da Educação de Jovens e Adultos

**Art. 16** - A Educação de Jovens e Adultos – EJA, na etapa do Ensino Fundamental, com oferta de ensino presencial nas unidades de ensino da Rede Municipal, é organizada da seguinte forma:

- I - idade mínima de quinze anos completos para ingresso no Ensino Fundamental:
  - a) 1.º segmento, correspondente aos anos iniciais, distribuídas em 2 ciclos com 100 dias letivos;
  - b) 2.º segmento, correspondente aos anos finais, distribuídas em 2 ciclos com 100 dias letivos, totalizando 4 semestre

II - exigência de frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas do período letivo para promoção no 2º segmento do Ensino Fundamental.

## Seção IV

### Da Educação Especial

**Art. 17** - A oferta da Educação Especial é realizada nas salas de recursos de maneira articulada com o ensino regular, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, assegurando estratégias que promovam a acessibilidade ao espaço físico e ao processo de ensino-aprendizagem.

§ 1.º Entende-se por salas de recursos e/ou multifuncional os ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, destinados à oferta do atendimento educacional especializado aos educandos matriculados na rede regular pública de ensino que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

§ 2.º Para atuar na sala de recursos e/ou multifuncional, é exigida do professor formação em magistério nível médio, licenciatura plena em Pedagogia e/ou Normal Superior, com curso no mínimo de 180 horas em Educação Especial/Inclusiva e tecnológica ou especialização na área.

**Art. 18** - Para o atendimento educacional especializado, deve a unidade de ensino se organizar de forma a:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem na classe comum;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial na classe comum;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino-aprendizagem;
- IV - assegurar a articulação das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE e em classe comum;
- V - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis e etapas de ensino.

## CAPÍTULO III

### DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ADMINISTRATIVA

#### Seção I

##### DA ORGANIZAÇÃO

**Art. 19** - A organização das unidades de ensino da Rede Pública Municipal deve atender às necessidades socioeducacionais e outras dos educandos com estrutura física adequada, recursos material e humano, nas diferentes faixas etárias, ciclos, modalidades, podendo funcionar nos turnos diurnos (matutino e vespertino) e noturno.

**Art. 20** - A oferta da modalidade do Ensino Fundamental no turno noturno deve ser organizada de forma adequada às condições do educando, observado o cumprimento da carga horária mínima exigida e obedecidas às orientações da Secretaria Municipal da Educação.

**Art. 21** - A unidade de ensino deve observar o limite máximo de educandos, para estabelecer a organização de turma ou classe, observando a legislação vigente, como também a metragem da sala de aula.

**Art. 22** - O espaço físico deve atender aos preceitos higiênico, pedagógico e de segurança, em conformidade com:

- I - a proposta pedagógica da unidade de ensino;
- II - a condição que favoreça o acesso do educando com necessidade educacional especial;
- III - o favorecimento à plena execução dos programas de ensino;
- IV - a adequação do mobiliário ao nível de desenvolvimento físico do educando;
- V - as condições satisfatórias de localização.

**Art. 23** - A duração da hora/aula é de 60 (sessenta) minutos para o turno diurno e no noturno 50 minutos.

### TÍTULO III

## DA ORGANIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

(Organização Administrativa, Técnica e Pedagógica)

### CAPÍTULO I

## DA DIREÇÃO E ÓRGÃOS COLEGIADOS

### Seção I

### DA DIREÇÃO

**Art. 24** – Os cargos de direção das instituições públicas municipais serão designados para provimento em comissão e nomeados pelo chefe do Poder Executivo Municipal, conforme art. 215 da Lei Orgânica Municipal.

Parágrafo único. A direção das unidades escolares é composta por um diretor e um diretor adjunto, conforme tipologia da Escola.

### Subseção I

### DO DIRETOR

**Art. 25** - A direção escolar é exercida por profissional do magistério, designado por ato do Chefe do Poder Executivo, nos termos da legislação vigente, sendo responsável pelo gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas na unidade de ensino.



**Art. 26** - A função de diretor tem como princípio assegurar o alcance dos objetivos educacionais definidos na proposta pedagógica da unidade de ensino.

**Art. 27** - Compete à direção da unidade de ensino o desenvolvimento dos processos de gestão, de acordo com os princípios constitucionais.

**Art. 28** - São atribuições do diretor da unidade de ensino:

I - coordenar a elaboração coletiva da proposta pedagógica da unidade de ensino, acompanhando a execução e promovendo sua avaliação contínua;

II - coordenar a elaboração coletiva, a execução e a avaliação do plano de desenvolvimento da unidade de ensino;

III - assegurar o cumprimento: do calendário escolar, da legislação educacional vigente, e das diretrizes e normas emanadas do Sistema Municipal de Ensino;

IV - responsabilizar-se, juntamente com o diretor adjunto (onde houver), a equipe técnico pedagógica, a coordenação escolar e o corpo docente, pelos resultados do processo ensino-aprendizagem;

V - viabilizar condições adequadas ao funcionamento pleno da unidade de ensino quanto às instalações físicas, ao relacionamento escolar, à efetividade do processo ensino-aprendizagem e à participação da comunidade;

VI - coordenar, em parceria com o conselho escolar, o processo de estudo deste Regimento e da elaboração e divulgação das normas de convivência junto à comunidade escolar;

VII - elaborar, de modo participativo, o plano de aplicação de recursos financeiros da unidade de ensino, que deverá ser apreciado e aprovado pelo conselho escolar e pela Secretaria Municipal da Educação;

VIII - responsabilizar-se pela gestão dos profissionais localizados e designados na unidade de ensino; inclusive a aplicação de penas disciplinares.

IX - manter atualizado o cadastramento dos bens móveis e imóveis, zelando, em conjunto com a comunidade escolar, pela sua conservação;

X - criar condições para a viabilização da formação continuada da equipe escolar;

XI - responsabilizar-se pela organização dos processos e registros escolares relativos ao educando, ao professor e aos demais funcionários;

XII - mobilizar a comunidade escolar para a avaliação, a adesão e a implementação de projetos e ações socioeducativas e culturais de iniciativa interna e de órgãos externos;

XIII - monitorar sistematicamente os serviços de alimentação quanto às exigências sanitárias e padrões nutricionais;

XIV - interagir com a família do educando, comunidade, lideranças, instituições públicas e privadas para a promoção de parcerias que possibilitem a consecução das ações da unidade de ensino;

XV - viabilizar o planejamento e a implementação de avaliação institucional;

XVI - coordenar a organização e seleção de material adequado às situações do processo ensino-aprendizagem;

XVII - encaminhar ao secretário escolar a coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordem de serviços, circulares, resoluções e outros documentos de interesse da unidade escolar para que sejam

devidamente arquivados.

XVIII - outras atribuições que lhe forem conferidas

## Subseção II

### DO DIRETOR ADJUNTO

**Art. 29** - Ao diretor adjunto competirá, além das funções compartilhadas com o Diretor, citadas no art. 26, substituí-lo ou representá-lo em sua ausência ou impedimento legal.

**Art. 30** São atribuições do diretor adjunto:

I - garantir a unidade da ação pedagógica por meio do gerenciamento das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanência do educando na unidade de ensino;

II - coordenar, acompanhar e controlar, em conjunto com o diretor, o processo de elaboração coletiva, a implementação e a avaliação da proposta pedagógica da unidade de ensino;

III - coordenar, monitorar e avaliar os processos pedagógicos que constituem o cotidiano da unidade de ensino;

IV - assessorar e coordenar a equipe de professores e pedagogos na elaboração e execução do planejamento didático-pedagógico, bem como na correta escrituração dos registros nos diários de classe;

V - coordenar o desenvolvimento do currículo básico municipal na unidade de ensino;

VI - analisar os indicadores educacionais da unidade de ensino, buscando, coletivamente, alternativas de solução dos problemas e propostas de intervenção no processo ensino aprendizagem;

VII - monitorar o processo ensino aprendizagem, primando pelo resultado escolar;

VIII - coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos projetos desenvolvidos na unidade de ensino, sistematizando-os por meio de registros e relatórios e divulgando os resultados;

IX - participar da elaboração, implementação e acompanhamento do plano de desenvolvimento da unidade de ensino;

X - coordenar o conselho de classe, em todas as fases, registrando informações que subsidiem ações futuras;

XI - diagnosticar necessidade e propor ação de formação continuada da equipe da unidade de ensino;

XII - disseminar práticas inovadoras, promover o aprofundamento teórico e garantir o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino;

XIII - coordenar a organização e seleção de material adequado às situações do processo ensino aprendizagem;

XIV - outras atribuições que lhe forem conferidas.

Parágrafo único. As unidades escolares que possuírem número igual ou superior a 800

(oitocentos) alunos e funcionamento dos três turnos com no mínimo de 500 alunos, terão direito ao diretor adjunto, conforme legislação específica do município.

## Seção II

### DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

**Art. 31** - Denominam-se órgãos colegiados àqueles destinados a prestar assessoramento técnico - administrativo - pedagógico às atividades da unidade escolar.

**Art. 32** - Integram a organização escolar os seguintes órgãos colegiados:

I – Conselho de escola

II – Conselho de classe

**Art. 33** - A unidade de ensino deve incentivar a organização do grêmio estudantil, que tem regulamento próprio aprovado em assembleia de educandos.

Parágrafo único. O grêmio estudantil é órgão máximo de representação dos educandos da unidade de ensino, com o objetivo de defender interesses individuais e coletivos, incentivando a cultura literária, artística e desportiva dos associados.

## Subseção I

### DO CONSELHO DE ESCOLA

**Art. 34** - O conselho de escola é um órgão colegiado, de natureza consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui a instância máxima de decisão na unidade escolar.

**Art. 35** - O conselho de escola tem por finalidade zelar pelo cumprimento das diretrizes da política educacional, socializar as decisões e dividir as responsabilidades na análise e soluções dos problemas da unidade escolar.

**Art. 36** - São atribuições do conselho de escola:

I - participar e apresentar sugestões na elaboração do Regimento Interno da Unidade Escolar, com base no Regimento comum das escolas municipais;

II - elaborar e deliberar sobre o plano de aplicação dos recursos financeiros destinados a unidade escolar, observando a legislação específica para gastos e prestação de contas dos recursos públicos;

III – divulgar e garantir o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Legislação educacional vigente no âmbito federal;

IV - estabelecer relação de cooperação, autonomia e independência com as organizações, que representam os segmentos que compõem a comunidade escolar e a comunidade local, tais como: Grêmio Estudantil, Sindicatos e movimentos organizados;

V - participar da elaboração da Proposta Pedagógica da unidade escolar, acompanhando seu desenvolvimento;

VI - colaborar com a unidade de ensino, quando solicitado, para análise e proposição de solução de problemas administrativos e pedagógicos, antes de encaminhar para a Secretaria Municipal da Educação;

VII - participar da elaboração de normas de convivência na unidade de ensino;

VIII - recorrer a Secretaria Municipal da Educação sobre questão em que não se julgar apto a decidir e não prevista neste Regimento;

**Art. 37** - Caberá a cada unidade escolar viabilizar a formação do conselho de escola dentro das normas legais incluindo a elaboração de seu Estatuto, registrado em cartório.

**Art. 38** - A composição, atribuições e demais normas de estrutura e funcionamento do conselho de escola estão definidas em legislação específica.

**Art. 39** - O conselho de escola tomará suas decisões articulado com as diretrizes emanadas do Sistema Municipal de Ensino e da Proposta Pedagógica da unidade escolar.

## Subseção II

### DO CONSELHO DE CLASSE

**Art. 40** - O conselho de classe destina-se a analisar as potencialidades do aluno, aptidões, interesses, condições intelectuais tendo sempre em mente que cada aluno necessita de um tipo especial de acompanhamento, para fins de orientação de estudos e aplicabilidade.

**Art. 41** - O conselho de classe também analisa o desempenho pedagógico do professor e das técnicas utilizadas na sala de aula e suas influências sobre o comportamento do aluno.

**Art. 42** - Constituem o conselho de classe o diretor, diretor adjunto quando houver supervisor, orientador educacional, coordenador de turno, secretário escolar e todos os professores da turma ou turmas.

§ 1º - Não impedirá o funcionamento do conselho de classe o fato da unidade escolar não possuir orientador ou supervisor.

§ 2º - A unidade escolar pode optar pela participação do aluno representante de turma nas reuniões de conselho de classe.

**Art. 43** - Constituem objetivos do conselho de classe:

I - acompanhar todo processo de aprendizagem visando um maior rendimento e ajustamento do aluno, discutindo o aproveitamento global e individual de cada turma, ano ou ciclo, analisando as causas de situações insatisfatórias na aprendizagem, bem como os níveis de rendimento das mesmas;

II - propor procedimentos e formas diferenciadas de ensino e estudos para a melhoria do

processo ensino-aprendizagem.

- III - eliminar os padrões pré-estabelecidos que rotulam superficialmente o aluno;
- IV - despertar no professor a consciência da necessidade de auto-avaliação e do aperfeiçoamento do trabalho diário com aluno;
- V - traçar diretrizes quanto à metodologia e recursos empregados para recuperação paralela, evitando a repetição rotineira do que foi ensinado;
- VI - discutir os critérios de avaliação proposta, procurando tornar objetiva a posição de cada professor, mediante os problemas apresentados.
- VII - discutir e emitir parecer sobre casos de classificação, reclassificação e avanço de alunos.

**Art. 44** - As normas adotadas para funcionamento são:

- I - cada conselho de classe deve realizar no mínimo uma reunião em cada final de trimestre/bimestre e no final do ano letivo ou semestre e extraordinariamente por convocação da direção da escola;
- II - é obrigatória a presença do(s) professor (es) da turma(s);
- III - todas as reuniões do conselho de classe devem ser registradas em ata; devendo a mesma ser assinada por todos os professores presentes e pelos demais membros do conselho.

**Art. 45** – No âmbito da organização do conselho de classe, as atribuições e competências dos membros que o integram, são assim definidas:

- I - Compete ao Diretor:
  - a) Presidir as reuniões do conselho de classe;
  - b) Colaborar nas decisões do conselho;
  - c) Fazer cumprir as decisões do conselho de classe;
  - d) Advertir, por escrito, o professor que não apresentar o diário de classe, devidamente escriturado, no conselho de classe;
  - e) Cumprir as decisões do conselho de classe.
- II – Compete ao supervisor escolar:
  - a) Ser o mediador junto ao (aos) professor(es) nas tomadas de decisões com relação aos resultados obtidos pelo aluno e pela turma;
  - b) Verificar, corrigir e assinar os diários de classe, devolvendo-o(s) no prazo máximo de 10(dez) dias corridos após o conselho de classe;
  - c) Apurar o rendimento escolar de todas as turmas e anos/ciclos, através de gráficos e tabelas, divulgando-os junto à comunidade escolar;
  - d) Diagnosticar deficiências no processo ensino-aprendizagem, propondo alternativas didáticas pedagógicas;
  - e) Cumprir as decisões do conselho de classe.
- III – Compete ao orientador educacional:
  - a) Solicitar e apresentar sugestões para a solução dos problemas em pauta;
  - b) Levar ao conhecimento dos pais ou responsáveis às decisões do conselho de classe

- concernentes aos alunos citados no conselho;
- c) Ajudar o professor na tarefa de orientar o aluno;
  - d) Orientar os professores na sondagem de interesse e habilidades dos alunos;
  - e) Articular com o supervisor mecanismos para melhoria do desempenho dos alunos;
  - f) Cumprir as decisões do conselho de classe.

IV – Compete ao secretário:

- a) Secretariar as reuniões do conselho de classe, lavrando a ata da reunião em livro específico, registrando todos os assuntos tratados no conselho de classe;
- b) Informar dados ao conselho de classe referentes à vida escolar do aluno e promover registros de interesse da secretaria escolar;
- c) Cumprir as decisões dos conselhos de classe.

V – Compete ao professor:

- a) Autoavaliar a sua prática pedagógica;
- b) Apresentar os diários de classe devidamente organizados, com controle de aulas previstas e dadas, registros de avaliações, registro de freqüência e outros dados complementares;
- c) Apresentar problemas detectados na turma;
- d) Apresentar sugestões para melhoria do aproveitamento da turma;
- e) Solicitar sugestões aos pedagogos para a melhoria do rendimento da turma;
- f) Relatar experiências pedagógicas novas como contribuições para o enriquecimento do trabalho dos colegas;
- g) Apresentar relatório por escrito do desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais, juntamente com a professora da sala de recursos/multifuncional.
- h) Cumprir as decisões do conselho de classe;

VI – Compete ao coordenador de turno:

- a) Estar presente durante todo o conselho de classe e apresentar sugestões para o desenvolvimento escolar;
- b) Manter os membros do conselho de classe informados quanto às ocorrências sucedidas no trimestre/bimestre;
- c) Apresentar relatório aos membros do conselho de classe quanto ao cumprimento dos horários e atividades do seu turno, relatando os problemas de freqüência e pontualidade do pessoal docente e discente, bem como o controle de reposição de aulas, anexando-o à ata do conselho de classe;
- d) Cumprir as decisões do conselho de classe.

## CAPÍTULO II

### DOS SERVIÇOS TÉCNICO PEDAGÓGICOS

#### Seção I

#### DOS PEDAGOGOS

**Art. 46** – Os Pedagogos atuam no desenvolvimento da Proposta Pedagógica, coordenando o grupo de profissionais encarregado da sua execução.

**Art. 47** – O serviço pedagógico deve ser exercido por profissional com Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional ou Licenciatura Plena em Pedagogia com Curso Específico de Formação de Especialista em nível de Pós Graduação Lato Sensu.

**Art. 48** – São atribuições do pedagogo/supervisor escolar:

- I – participar na elaboração, coordenação, execução e avaliação da proposta pedagógica;
- II - participar na elaboração do planejamento curricular, garantindo que a realidade do educando seja o ponto de partida para o seu redirecionamento;
- III - promover momento de estudo, reflexão e um constante repensar da prática pedagógica, proporcionando a análise de situação concreta;
- IV - coordenar e acompanhar, juntamente com o corpo docente, o processo de classificação e reclassificação do educando;
- V - encaminhar ações pedagógicas, a partir do interesse e necessidade do corpo docente e discente, acompanhando sistematicamente o processo ensino-aprendizagem;
- VI - zelar pelo aperfeiçoamento constante do corpo docente, além de engajar-se nas atividades extraclasse de cunho pedagógico;
- VII - assessorar o trabalho do professor na observação, registro e sistematização de informes sobre o educando;
- VIII - coordenar o planejamento curricular do corpo docente, de forma individualizada e coletiva;
- IX - promover momentos de integração e socialização com servidores administrativos, visando ao envolvimento de todos na proposta pedagógica da unidade de ensino;
- X - manter a direção da unidade de ensino informada sobre as atividades desenvolvidas pelos mesmos;
- XI - orientar e acompanhar os registros no diário de classe, bem como proceder à análise de histórico escolar e de transferência recebida;
- XII - colaborar com o coordenador escolar na elaboração do horário de aula, do mapa de carga horária e na organização da unidade de ensino;
- XIII - acompanhar a execução dos planos de ensino e dos instrumentos de avaliação e de recuperação paralela e final;
- XIV - participar, juntamente com o corpo docente, da seleção dos livros didáticos a serem adotados;
- XV - estimular o aperfeiçoamento sistemático do corpo docente, por meio de cursos, seminários,

encontros e outros mecanismos adequados;

XVI - participar, quando convocado pela direção, das reuniões realizadas na unidade de ensino;

XVII - disseminar práticas inovadoras, visando ao aprofundamento teórico e garantindo o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino;

XVIII - coordenar a elaboração e garantir o cumprimento de normas de convivência, visando à saudável interação do educando;

XIX - atender aos pais/responsáveis, aos educandos e aos visitantes, encaminhando-os a quem de direito, quando a demanda em questão estiver além de suas atribuições;

XX - participar da elaboração e implementação do plano de desenvolvimento da unidade de ensino;

XXI - manter sigilo das informações restritas, cumprindo a ética profissional.

XXII - outras atribuições que lhe forem conferidas.

**Art.49** – São atribuições do pedagoga/orientador educacional:

I - atender ao educando, individualmente e em grupo, utilizando e diversificando técnicas que permitam diagnosticar, prevenir e acompanhar as situações que resultem no baixo rendimento na unidade de ensino;

II - diagnosticar, junto ao corpo docente, dificuldade de aprendizagem do educando, sugerindo medidas que contribuam para a superação da mesma;

III - planejar, participar e avaliar as reuniões do conselho de classe, orientando os participantes em relação aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas específicos;

IV - organizar e manter atualizados os dados referentes ao processo ensino-aprendizagem para acompanhamento da vida escolar do educando;

V - coordenar a elaboração e garantir o cumprimento de normas de convivência, visando à saudável interação do educando;

VI - desenvolver, junto à família e à comunidade, ações de combate à evasão, de melhoria do rendimento escolar e da disciplina na unidade de ensino;

VII - atender aos pais/responsáveis, aos educandos e aos visitantes, encaminhando-os a quem de direito, quando a demanda em questão estiver além de suas atribuições;

VIII - planejar e implementar ações articuladas junto às famílias;

IX - buscar auxílio de órgãos e instituições que possam apoiar a unidade de ensino e a família quando isso exigir atuação conjunta e conhecimento específico, em especial quanto à orientação no que tange à sexualidade, à prevenção às drogas e à violência;

X - organizar atendimento individual ao educando que demonstre necessidade, com base na análise dos registros disponíveis;

XI - organizar reuniões regulares com educandos para ouvir sugestões e fornecer informação e orientação necessária;

XII - organizar e desenvolver projetos e atividades que auxiliem o educando no processo de autoconhecimento e em relação ao mundo do trabalho;

XIII - participar da elaboração e implementação do plano de desenvolvimento da unidade de ensino;



XIV – manter sigilo das informações restritas, cumprindo a ética profissional.

XV - outras atribuições que lhe forem conferidas.

## SEÇÃO II

### DA COORDENAÇÃO DE TURNO

**Art. 50-** Os cargos de coordenação das instituições públicas municipais serão designados para provimento em comissão e nomeados pelo Chefe do Poder Executivo Municipal conforme art. 215 da Lei Orgânica Municipal.

**Art. 51 -** A coordenação de turno é uma função de apoio às atividades escolares dentro de um turno.

**Art. 52 -** A coordenação de turno tem por responsabilidade a supervisão geral e controle das atividades escolares.

**Art. 53 –** São atribuições do coordenador de turno:

I - dar início e término às atividades do seu turno;

II - assistir a entrada e saída dos alunos do turno e demais funcionários;

III - fazer cumprir os horários e atividades do seu turno, controlar a frequência e pontualidade do pessoal docente e discente;

IV - participar da elaboração do planejamento e demais providências relativas às atividades extraclasse;

V - solucionar problemas disciplinares discentes ocorridos no turno nos limites de sua competência;

VI - manter a direção informada quanto às ocorrências do seu turno;

VII - atender pessoas que procuram a escola, encaminhando-as ou dando soluções ao caso no âmbito de sua competência;

VIII - participar do conselho de classe e outras reuniões promovidas pela unidade escolar;

IX - incentivar o bom relacionamento entre professores, alunos, pais e demais funcionários do estabelecimento de ensino;

X – convocar e atender pais e/ou responsáveis por alunos, acerca de problemas disciplinares;

XI - escriturar, de forma correta e fidedigna, o livro de ponto, em seu turno de atuação, registrando a ausência do servidor, do docente e a reposição de aula, bem como acompanhar o cumprimento do horário de planejamento e outras atividades;

XII - registrar, em livro próprio, a ocorrência considerada relevante no turno de sua atuação, informando a direção da unidade de ensino ou a quem de direito.

XIII - abrir diariamente o livro de ponto e zelar pelo bom funcionamento do mesmo;

XIV - participar da elaboração e execução da proposta pedagógica da unidade escolar;

XV - participar de estudo, pesquisa e levantamento para formulação, implementação, manutenção e funcionamento do Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE;

XVI - participar do planejamento e organização do horário de aula e do calendário da unidade de ensino;

XVII - encaminhar ao gestor educacional o problema identificado em relação ao educando e sua família, solucionando questões relacionadas as suas atribuições;

XVIII - promover condição de cooperação com os demais profissionais da unidade de ensino e a integração escola-comunidade;

XIX - buscar solução em situação de conflito na relação interpessoal no âmbito escolar e, se necessário, encaminhar à direção da unidade de ensino;

XX - cumprir as decisões tomadas nos conselhos de classe;

XXI - controlar, receber e repassar ao diretor, as verbas provenientes de recursos diversos;

XXII - desempenhar as demais funções previstas no Estatuto do Magistério.

XXIII - supervisionar as condições de manutenção, higiene, segurança e limpeza da unidade de ensino;

XXIV - zelar pelo patrimônio público e recursos didático-pedagógicos;

XXV - outras atribuições que lhe forem conferidas.

XXVI - inspecionar o acondicionamento da merenda escolar, organização do depósito.

### Seção III

## DO CORPO DOCENTE

**Art. 54-** O corpo docente é constituído por todos os professores estatutários, celetistas e contratados, responsáveis pelo exercício da função de docência na unidade de ensino.

**Art. 55** - A admissão de professor contratado é feita na forma da lei, observando-se as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação, podendo ser contratado, em caráter temporário, profissional não habilitado para o exercício da função da docência dos anos finais, não havendo, para fins técnicos e didáticos, nenhuma distinção entre categorias.

**Art. 56** – São atribuições do professor:

I - participar da elaboração e execução da proposta pedagógica da Unidade Escolar;

II - elaborar e cumprir o seu plano anual de trabalho em harmonia com a proposta pedagógica da unidade escolar;

III - repor a carga horária das aulas quando houver ausência;

IV - participar efetivamente de todos os conselhos de classe, fornecendo dados referentes ao desempenho dos alunos;

V - apresentar informações de avaliação do rendimento escolar dos seus alunos;

VI - identificar alunos de aproveitamento insuficiente, analisando suas causas e sugerindo medidas para minimizar seus efeitos;

VII - identificar em tempo hábil as necessidades educacionais especiais dos alunos valorizando a diversidade na educação e a inclusão;

VIII - integrar-se na vida da comunidade escolar;

IX - participar das reuniões de pais e/ou responsáveis, fornecendo, quando necessário, informações sobre o desempenho do educando;

X - comunicar aos pedagogos e/ou à direção, para as devidas providências junto à família e aos

órgãos competentes, situação atípica: número excessivo de faltas, de desvio de conduta, dificuldade de relacionamento, sinais de agressão e indisciplina observada em sala de aula, quando a intervenção não for suficiente;

XI - registrar diariamente a frequência e conteúdos ministrados nos diários de classe, para acompanhamento do desempenho da vida escolar dos alunos;

XII - manter os diários de classe na unidade escolar devidamente escriturados, preservando a estética por se tratar de documento oficial;

XIII - encerrar o diário de classe até o último dia letivo de cada trimestre/bimestre com registros de notas, com frequência dos alunos, total de aulas, avaliações e conteúdos aplicados;

XIV - ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

XV - zelar pela aprendizagem dos alunos;

XVI - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

XVII - participar de reuniões pedagógicas, administrativas, encontros, seminários e outras atividades que colaborem para o seu aperfeiçoamento profissional, promovidos pela escola ou pela Secretaria Municipal da Educação;

XVIII - colaborar com a direção no sentido de zelar pela manutenção do material didático, mobiliário e espaço físico da unidade escolar;

XIX - cumprir as decisões tomadas no conselho de classe;

XX - flexibilizar as ações pedagógicas, juntamente com pedagogos e professor especializado nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a contemplar as necessidades educacionais especiais;

XXI - manter sigilo das informações, cumprindo a ética profissional;

### CAPÍTULO III

#### DA SECRETARIA ESCOLAR

##### Seção I

#### ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIA

**Art. 57** – A secretaria escolar é o órgão encarregado da organização e execução dos serviços de escrituração, documentação e arquivo escolar, bem como da garantia do fluxo de documentos e informações necessárias aos processos administrativos e pedagógicos da unidade escolar.

**Art. 58** - O cargo de secretário escolar é exercido por pessoa devidamente capacitada à função, devendo ser portador de no mínimo escolaridade em nível de ensino médio e comprovar, por meio de certificado, participação em curso de Informática básica, com carga horária mínima de 40 horas, emitido por instituição legalmente constituída e ser autorizado pelo órgão competente do sistema.

**Art. 59** – As atividades da secretaria são exercidas por um secretário escolar e por auxiliar de secretaria.

Parágrafo único. A função do secretário escolar é exercida por profissional do quadro administrativo da Secretaria Municipal da Educação investido no cargo de auxiliar de secretaria/Técnico Administrativo e Contábil - TAC.

**Art. 60** – São atribuições do secretário escolar:

- I – cumprir e fazer cumprir as determinações do diretor;
- II – planejar, coordenar, controlar e avaliar todos os serviços da secretaria da unidade escolar;
- III – organizar e manter atualizados os arquivos, controlando a entrada e saída da documentação relativa aos encargos de sua responsabilidade, zelando pela segurança e autenticidade da documentação, responsabilizando-se pela fidedignidade e padronização das informações expedidas;
- IV – responder pela escrituração e documentação, assinando os documentos que devem por lei conter sua assinatura;
- V – redigir e fazer expedir, utilizando o livro de protocolo, correspondências oficiais, submetendo-as à apreciação e assinatura do diretor;
- VI – elaborar atas, termos de abertura e encerramento de livros e quadros estatísticos relativos à unidade escolar;
- VII – participar das reuniões da unidade escolar, registrando-as em atas próprias;
- VIII – responsabilizar-se pela incineração de documentos, juntamente com o diretor, lavrando a respectiva ata de incineração realizada de acordo com a legislação em vigor;
- IX – atribuir adequadamente tarefas aos auxiliares da secretaria escolar sob sua coordenação, de acordo com o turno de trabalho;
- X – preencher os dados relativos ao censo escolar anual.
- XI - organizar e manter em dia a coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordem de serviços, circulares, resoluções e outros documentos de interesse da unidade escolar;
- XII - manter-se atualizado e transmitir aos seus auxiliares quanto à legislação vigente, regulamentos, circulares, despachos e outras determinações oficiais relativas ao ensino e a unidade escolar;
- XIII – responsabilizar-se das atividades relativas à matrícula, transferências, conclusão de curso, bem como assinar juntamente com o diretor a documentação escolar;
- XIV - atender ao corpo técnico-administrativo, docente, discente e comunidade em geral em assuntos referentes à documentação escolar e outras informações, evitando o acesso de pessoas estranhas no setor;
- XV - empenhar-se no aperfeiçoamento dos trabalhos de registros, documentação e arquivo, preparando técnicas atualizadas para o melhor desempenho da secretaria.
- XVI - zelar pelo setor sob sua responsabilidade, não permitindo armazenamento e comercialização de alimentos;
- XVII - impedir a retirada de documentações, formulários, livros oficiais, carimbos e outros sem autorização expressa, por escrito, da direção da Unidade Escolar;
- XVIII - manter sigilo de informações, cumprindo a ética profissional.

**Art. 61** - As funções de auxiliar de secretaria/técnico administrativo e contábil são exercidas por pessoa qualificada admitida através de concurso público.

**Art. 62** - São atribuições do auxiliar de secretaria:

- I - atender ao público em assuntos referentes à documentação escolar e outras informações;
- II - manter atualizada e organizada a documentação escolar a ele confiada;
- III - executar as tarefas que lhe são atribuídas pelo secretário escolar;
- IV - manter-se atualizado quanto à legislação vigente;
- V - empenhar-se no aperfeiçoamento dos trabalhos de registros, documentação e arquivo, primando por melhor desempenho da secretaria;
- VI - manter sigilo de informações, cumprindo a ética profissional.

## Seção II

### ESCRITURAÇÃO ESCOLAR, ARQUIVO E EXPEDIÇÃO DE DOCUMENTOS

**Art. 63** - Ao diretor, ao secretário e ao auxiliar de secretaria da unidade de ensino cabe a responsabilidade por toda a escrituração e expedição dos documentos escolares, com as especificações que assegurem a clareza, a regularidade e a autenticidade da vida escolar do educando, em conformidade com a legislação vigente.

**Art. 64** - Os atos escolares, para efeito de registro e arquivamento, devem ser escriturados em livros e fichas padronizadas, observando-se os regulamentos e as disposições legais vigentes.

**Art. 65** - Os livros de escrituração escolar devem conter termos de abertura e fechamento, imprescindíveis à identificação dos atos registrados, data e assinatura.

**Art. 66** - A unidade de ensino expede histórico escolar relativo à conclusão de séries/anos/ciclos.

**Art. 67** - Todos os funcionários são responsáveis pela guarda e inviolabilidade dos arquivos e dos documentos escolares.

**Art. 68** - São documentos de registro escolar:

- I - prontuário do educando contendo:
  - a) Ficha de matrícula;
  - b) Documentos exigidos e apresentados no ato da matrícula;
  - c) Ficha de avaliação descritiva;
  - d) Histórico escolar;
  - e) Histórico escolar/guia de transferência do educando proveniente de outra unidade de ensino;
  - f) Documentos comprobatórios dos procedimentos relacionados à classificação, reclassificação e avanço a que o educando foi submetido;
  - g) Atestados médicos, quando apresentados pelo educando;
- II - ata de resultados finais;
- III - diário de classe.

**Art. 69** - Durante o período letivo, o diário de classe não pode, sob qualquer justificativa, ser retirado da unidade de ensino, por ser um instrumento de registro dos resultados obtidos pelo educando e de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

**Art. 70** - No diário de classe devem constar registros da situação do educando relacionados à evasão e reprovação por faltas, entendendo-se por:

I - evasão - a condição do educando que, matriculado em determinada série/ano/ciclo letivo deixa de freqüentar as aulas consecutivamente excedendo o limite estabelecido pela legislação vigente;

Ao final do ano letivo o aluno que não freqüentou o último trimestre é considerado evadido;

II - reprovação por falta - a condição do educando que excede o limite de 25% de faltas estabelecidos pela legislação vigente.

Parágrafo único. O diário de classe, encerrado o ano letivo, deve ser organizado por ano, turno, série/ciclo e turma e arquivado na secretaria da unidade de ensino.

**Art. 71** - Os arquivos, ativo e passivo, são constituídos e organizados de acordo com as normas específicas estabelecidas pela mantenedora.

**Art. 72** - A direção da unidade de ensino, periodicamente, determina a seleção dos documentos sem relevância probatória existentes nos arquivos escolares, a fim de serem retirados e eliminados.

**Art. 73** - Registrados devidamente em atas, podem ser incinerados os seguintes documentos:

I - diários de classe de 10 a 20 anos;

II - instrumentos avaliativos da aprendizagem, após 1 (um) ano de realização;

III - fichas individuais, atestados médicos, documentos dispensáveis relativos a professores e funcionários, após a transcrição dos dados nos assentamentos individuais;

IV - outros documentos, depois de vencido o prazo de validade ou da exigência de manutenção contidos na legislação aplicável.

**Art. 74** - Na ata de incineração devem constar:

I - a natureza do documento eliminado e outras informações que, eventualmente, possam auxiliar em sua identificação;

II - a assinatura do diretor e do secretário escolar da unidade de ensino e dos demais funcionários presentes.

**Art. 75** - A escrituração escolar e os arquivos são organizados de modo a permitir a verificação dos documentos referentes às atividades técnico-pedagógicas de ensino da unidade escolar.

**Art. 76** - Os atos escolares, para efeito de registro, comunicação de resultados e arquivamento, são escriturados em livros e fichas padronizadas, podendo ser usados os recursos da computação ou similares.

**Art. 77** - Resguardadas as características e a autenticidade, em qualquer época, pode o estabelecimento substituir os livros, fichas e modelos de registro e escrituração descritos neste Regimento por outros, bem como alterar os processos utilizados, simplificando-os e racionalizando-os.

**Art. 78** - A expedição dos documentos é realizada de acordo com a legislação em vigor.

Parágrafo único. A incineração de documentos é presidida pelo diretor e secretário escolar, lavrada a ata de incineração, constando a relação dos documentos incinerados.

**Art. 79** - Não podem ser incinerados os seguintes documentos:

- I - Livros de atas de resultados finais;
- II - Prontuário dos alunos;
- III - Livro de registro de ocorrências de funcionários e alunos;
- IV - Livro de pontos;
- V - Livro de ata e controle de regularização da vida escolar do aluno;
- VI - Livro de conselho de classe e planejamento.

### Seção III

#### DOS INSTRUMENTOS DE REGISTROS

**Art. 80** - O setor de escrituração e arquivo adota os seguintes documentos de registro:

- I - livro de registro de matrícula;
- II - livro de registro de atas de resultados finais e de regularização da vida escolar do aluno;
- III - pasta individual dos alunos, contendo ficha individual, fotocópia da certidão de nascimento, requerimento de matrícula, transferência, histórico escolar e laudo quando se tratar de alunos com NEE;
- IV - livro de atas de incineração de documentos;
- V - diário de classe;
- VI - boletim escolar;
- VII - livro de ocorrências disciplinares docentes e discentes;
- VIII - livro de ata de reuniões pedagógicas;
- IX - cadastro funcional;
- X - livro de controle e de regularização da vida escolar do aluno;
- XI - outros que se mostram convenientes ou necessários.

**Art. 81** - O arquivo passivo é constituído de toda documentação da vida escolar do aluno, organizado em consonância com o arquivo ativo, guardado em local seguro, preferencialmente em extensão ao espaço da secretaria.

## Seção IV

### DOS SERVIÇOS COMPLEMENTARES DE APOIO PEDAGÓGICO

**Art. 82** - Os serviços complementares de apoio pedagógico são desenvolvidos:

I - na biblioteca, que tem por objetivo o atendimento ao educando, ao corpo docente e aos demais integrantes da comunidade escolar, em consultas, em trabalhos de pesquisa e em enriquecimento cultural;

II - no laboratório de informática, que tem por objetivo o enriquecimento curricular e o desenvolvimento de conhecimento informatizado para o educando, corpo docente e servidores da unidade de ensino;

III - salas de artes que tem por objetivo promover o desenvolvimento cultural dos alunos;

IV - salas multifuncionais, que tem por objetivo desenvolver as potencialidades específicas a cada educando, respeitando as suas limitações.

**Art. 83** - As normas de funcionamento da biblioteca e dos laboratórios devem ser explicitadas na proposta pedagógica da unidade de ensino em consonância com a Secretaria Municipal da Educação.

## CAPÍTULO IV

### DOS SERVIÇOS AUXILIARES

**Art. 84** - Os serviços auxiliares objetivam garantir o desenvolvimento regular das atividades da unidade escolar.

**Art. 85** - Os serviços auxiliares serão executados por funcionários nomeados por meio de concurso público e/ou processo seletivo temporário designado por ato do Secretário Municipal da Educação, nos termos da legislação vigente.

**Art. 86** - São considerados serviços auxiliares:

- a) Agente de serviços operacionais I e/ou auxiliares de serviços escolares.
- b) Técnico administrativo e contábil;

**Art. 87** - Os serviços auxiliares têm como função garantir o desenvolvimento das atividades da unidade escolar.

**Art. 88** - Os serviços dos agentes de serviços operacionais I e/ou auxiliares de serviços escolares são exercidos por:

- a) Merendeira/cozinheira escolar;
- b) Servente/auxiliar de serviço escolar;
- c) Vigia.



**Art. 89** - Compete à merendeira/cozinheira escolar:

- I - cumprir o cardápio assim como seguir as determinações da Secretaria Municipal da Educação na preparação da merenda escolar;
- II - respeitar com precisão, os horários do desjejum e da merenda;
- III - manter a cozinha e seus equipamentos limpos e organizados;
- IV - manter a higiene pessoal;
- V - cumprir as atribuições inerentes ao cargo;
- VI - cumprir horário de trabalho;
- VII - respeitar as hierarquias.

**Art. 90** - Compete ao servente escolar:

- I - manter constante o asseio e limpeza do prédio escolar, bem como a área de lazer existente;
- II - preparar a sala de aula, antes do início de cada turno;
- III - auxiliar em todos os sentidos, sempre que for solicitado;
- IV - comunicar sempre com antecedência, a falta de produtos utilizados no serviço;
- V - respeitar a hierarquia;
- VI - cumprir o horário de trabalho.

**Art. 91** - Compete ao vigia escolar:

- I - providenciar a abertura e o fechamento do prédio escolar;
- II - responsabilizar-se pela vigilância da área que lhe foi designada;
- III - ficar atento a qualquer movimento estranho e, se preciso for, comunicar a Polícia Militar e direção escolar;
- IV - responsabilizar-se por qualquer material pertencente à escola;
- V - proibir a permanência de outras pessoas em seu horário de serviço;
- VI - respeitar a hierarquia;
- VII - cumprir o horário de trabalho.

## TÍTULO IV

### ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

#### CAPÍTULO I

#### ORGANIZAÇÃO DE TURMAS

**Art. 92** - As turmas serão assim organizadas respeitando a legislação vigente;

- a) Educação Infantil – faixa etária;
- b) Ensino Fundamental – anos;
- c) Ensino Fundamental – EJA - Ciclos

**Art. 93** - A distribuição de alunos por turma, ciclos e anos ou nas modalidades de ensino obedecerão ao padrão máximo de organização, normatizados de acordo com o espaço físico e necessidades de atendimento.

I - Educação Infantil:

a) Creche – 6 meses a 3 anos de idade: 6 meses a 1 ano: 08 crianças

1 a 2 anos - 10 crianças

2 a 3 anos - 12 a 15 crianças

b) Pré-escola - 04 a 05 anos de idade - 20 a 25 crianças

Parágrafo único. Constituirão Centros Municipais de Educação Infantil/Pré-escola as unidades de ensino que atendem simultaneamente as crianças de 6 meses a 05 anos de idade.

II - Ensino Fundamental

a) 1º e 2º anos – 25 alunos;

b) 3º ao 5º ano - 30 alunos.

c) 6º ao 9º ano – 35 alunos

III - Educação Especial

a) Todas as modalidades – 03 alunos

IV - Educação de Jovens e Adultos

a) 1º ciclo e 2º ciclo - 25 alunos;

b) 3º ciclo e 4º ciclo - 30 alunos.

**Art. 94** – Os estabelecimentos de ensino da Educação do Campo serão organizados em classes multisseriadas observando o máximo de 20 alunos.

**Art. 95** - Havendo demanda de alunos poderão ser instaladas turmas de Pré-escola e Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais da educação do campo, de acordo com as Diretrizes da Secretaria Municipal da Educação.

**Art. 96** - Nas classes de ensino fundamental o número de alunos com necessidades educacionais especiais não poderão ultrapassar a três (03), considerando no agrupamento a especificidade.

## CAPÍTULO II

### DO CALENDÁRIO ESCOLAR

**Art. 97** – O calendário escolar será elaborado anualmente pelo gestor do Sistema Municipal de Ensino, assegurando a carga horária mínima de 800 horas aulas, distribuídos pelo mínimo de 200 dias

letivos de efetivo trabalho escolar, sendo submetido à adequação de cada modalidade de ensino.

Parágrafo único. Considera-se dia de efetivo trabalho escolar, o tempo destinado a desenvolver atividades que objetivem a aprendizagem dos alunos, feita conjuntamente por professor e aluno através de projeto com apuração de frequência, prevista na Proposta Pedagógica da Unidade Escolar.

**Art. 98** - Deverá ser previsto no calendário escolar início e término de cada bimestre/trimestre, período de recesso, férias escolares, dias de planejamento, conselho de classe, recuperação e dias de formação pedagógica.

**Art. 99** - O calendário e a carga horária para a Educação de Jovens e Adultos serão definidos de acordo com as características de atendimento à comunidade escolar, proposta pedagógica com Diretrizes da Secretaria Municipal da Educação e legislação vigente.

### CAPÍTULO III

#### DO ANO LETIVO E DA CARGA HORÁRIA

**Art. 100** - Entende-se por ano letivo, o período mínimo de dias úteis de trabalho escolar efetivo definido por lei.

§ 1º A carga horária mínima anual é de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

§ 2º Não são computados como dias letivos àqueles destinados aos estudos de recuperação, conselhos de classe, festas escolares de qualquer natureza, reuniões de pais, desfiles escolares e reuniões pedagógicas.

**Art. 101** - A duração mínima em dias letivos e carga horária dos cursos de Educação de Jovens e Adultos obedecerão às normas fixadas pelo Conselho Municipal de Educação de Guarapari (COMEG) e diretrizes da Secretaria Municipal da Educação.

**Art. 102** - Caso a unidade escolar, por quaisquer imprevistos, não cumprir o número de dias estabelecidos no calendário escolar, prorrogará o período letivo de aulas, até que se complete o mínimo exigido por lei, enviando nova proposta de calendário escolar para ser analisada e aprovada pelo órgão próprio do Sistema.

**Art. 103** - As organizações curriculares são elaboradas pela gerência técnico pedagógica do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com as peculiaridades e participação das escolas, sendo submetidas à apreciação do Órgão próprio do Sistema de Ensino, para devida aprovação.

**Art. 104** - A jornada escolar diária no ensino fundamental diurno terá no mínimo quatro horas de trabalho efetivo, sendo a hora aula de 60 minutos.

## CAPÍTULO IV

### DO CURRÍCULO

**Art. 105** - O currículo é elaborado num processo de trabalho coletivo, considerando a legislação em vigor, a realidade da unidade escolar e as expectativas dos alunos e representantes da comunidade escolar, obedecido ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas vigentes.

Parágrafo único. Na elaboração do currículo, a unidade escolar deve incorporar ao conhecimento socialmente produzido as experiências trazidas pelos alunos, bem como enriquecê-las e sistematizá-las.

**Art. 106** - Os conteúdos curriculares da educação infantil deverão ser organizados com base nos Referenciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, levando em consideração o desenvolvimento da criança na diversidade do seu contexto cultural e socioeconômico, assegurando a educação e o cuidado.

**Art. 107** - O currículo do ensino fundamental terá uma Base Nacional Comum que é complementada por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.

§ 1º Os currículos abrangem, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural da realidade, social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O Ensino da Arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A Educação Física é integrada à Proposta Pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos.

§ 4º O Ensino da História do Brasil leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígenas, africanas e europeias.

§ 5º Na parte diversificada do currículo é incluído o ensino de Língua Estrangeira moderna, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular.

§ 7º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes incluído pela Lei nº 11.525/2007.

**Art. 108** - Nas Unidades de Ensino da Rede Municipal torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira, no âmbito de todo currículo escolar em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Parágrafo único. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, o estudo dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da Sociedade Nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas: social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

**Art. 109** - A distribuição curricular e carga horária da Base Nacional Comum atendem ao disposto na Legislação Vigente.

**Art. 110** - Na oferta do Ensino Fundamental para a população urbana e rural as propostas curriculares deverão definir e executar projetos pedagógicos voltados para as relações com a comunidade local, regional e nacional.

**Art. 111** - O conteúdo da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar deverá ser desenvolvido sob a orientação e acompanhamento da Equipe Pedagógica.

**Art. 112** - A "Preparação para o Trabalho" deverá contar no Projeto Político Pedagógico do Ensino Fundamental, diluída ao longo do curso, sob a forma que melhor atenda aos objetivos da unidade escolar, respeitados os dispositivos legais vigentes.

**Art. 113** - Na Educação Especial, o currículo será organizado pelo professor da educação especial, equipe pedagógica escolar e professor regente da turma, sob orientações da Secretaria Municipal da Educação com métodos e técnicas adequadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando a legislação pertinente.

**Art. 114** - Qualquer modificação na estrutura curricular deve entrar em vigor após devida aprovação pelo COMEG e a partir do início do período letivo imediatamente subsequente.

**Art. 115** - A programação curricular será flexível de modo a permitir o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do educando, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades, interesses e potencialidades.

**Art. 116** - As escolas deverão anualmente avaliar e atualizar o seu Projeto Político Pedagógico, definindo a identidade da comunidade escolar.

**Art. 117** - O Projeto Pedagógico deverá reconhecer em sua proposta curricular que a aprendizagem é constituída pela integração dos processos de conhecimento com os de linguagem e afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolar.

Parágrafo único. As experiências de vida de alunos, professores e funcionários da escola, deverão contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à cidadania.

**Art. 118** – O Sistema Municipal de Ensino definirá anualmente as diretrizes gerais de organização do planejamento da escola e do professor.

**Art. 119** – Os conteúdos curriculares com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais deverão assegurar:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores.

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

## CAPÍTULO V

### DA AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DE ALUNOS

#### Seção I

#### DA AVALIAÇÃO

**Art. 120** - A avaliação constitui um dos elementos para a reflexão e transformação da prática escolar e tem como princípio o aprimoramento da qualidade do ensino.

**Art. 121** - A avaliação no ensino fundamental, independente da modalidade de oferta, deve abranger, no mínimo, os seguintes aspectos:

I - avaliação do aproveitamento escolar e da assiduidade do educando;

II - avaliação do desempenho do professor e dos pedagogos;

III - avaliação institucional.

**Art. 122** - O processo de avaliação tem como finalidade:

- I - fornecer um diagnóstico da situação ensino-aprendizagem;
- II - orientar o desenvolvimento do aluno, de acordo com os objetivos propostos;
- III - ajustar o objetivo e estratégias de ensino às condições e necessidades no contexto, na qual a unidade escolar está inserida;
- IV - verificar o nível de alcance dos objetivos propostos pela unidade escolar para os alunos, tendo em vista sua promoção.

### Subseção I

#### DA AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR DO EDUCANDO

**Art. 123** - A avaliação do processo de ensino-aprendizagem, responsabilidade da unidade de ensino e do professor, deve ser realizada de forma contínua e cumulativa do desempenho do educando, inter-relacionada com o currículo, focalizando os diversos aspectos do desenvolvimento do educando, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais.

**Art. 124** - A avaliação é realizada em função dos conteúdos, utilizando métodos e instrumentos diversificados, coerentes com as concepções e finalidades educativas expressas na proposta pedagógica da unidade de ensino.

**Art. 125** - Na verificação do aproveitamento escolar, além dos dispositivos legais, devem-se observar:

- I - trimestralmente, a utilização de, no mínimo, três momentos de avaliação mediante diferentes instrumentos e estratégias que possibilitem uma avaliação contínua e cumulativa do educando;
- II - o domínio pelo educando de determinadas habilidades e conhecimentos que se constituem em condições indispensáveis para as aprendizagens subsequentes.

**Art. 126** - A elaboração, aplicação e julgamento das provas, trabalhos e demais atividades de avaliação devem ser de competência do professor, respeitadas as normas estabelecidas coletivamente pela comunidade escolar e explicitadas na proposta pedagógica da escola e neste Regimento.

**Art. 127** - A unidade de ensino deve garantir a avaliação aos educandos amparados por legislação específica (enfermo, gestantes e outros).

**Art. 128** - A avaliação do educando incide sobre a aprendizagem ou aproveitamento escolar e a assiduidade ou frequência.

**Art. 129** - A unidade de ensino deve promover reuniões trimestrais dos conselhos de classe, para conhecimento, análise e reflexão sobre os procedimentos de ensino adotados e resultados de aprendizagem alcançada.

## Subseção II

### DA RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS

**Art. 130** - A recuperação de estudos é direito de todos os educandos que apresentem baixo rendimento, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos.

**Art. 131** - A recuperação de estudos deve ocorrer de forma permanente e concomitante ao processo ensino-aprendizagem.

**Art. 132** - A recuperação deve ser organizada com atividades significativas, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados.

Parágrafo único. A proposta de recuperação de estudos deve indicar a área de estudos e os conteúdos da disciplina.

**Art. 133** - A recuperação de estudos no ensino fundamental regular deve ocorrer nas seguintes modalidades:

- I - recuperação paralela, oferecida, obrigatoriamente, ao longo dos trimestres/ bimestres letivos;
- II - recuperação trimestral/bimestral, obrigatória e em forma de projeto, quando a recuperação paralela não for suficiente para o educando alcançar resultado satisfatório;
- III - recuperação final, oferecida, obrigatoriamente, pela unidade de ensino, imediatamente após o término do ano ou do semestre/bimestre letivo, com atribuição de valor correspondente a 100 (cem) pontos.

§ 1.º No ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, a recuperação de estudos deve ocorrer na forma estabelecida nas Diretrizes aprovadas pelo Conselho Municipal da Educação.

**Art. 134** - A avaliação do aproveitamento faz-se através das modalidades diagnóstica, formativa e somativa.

§1º A avaliação diagnóstica é realizada na fase de preparação do planejamento, com vistas ao levantamento das condições reais em que o plano deve se apoiar, levando-se em consideração o aluno e a comunidade em que este se encontra inserido.

§2º A avaliação formativa é realizada durante o processo, visando detectar as falhas de aprendizagem e reorientar, caso necessário, o processo de ensino-aprendizagem.

§3º A avaliação somativa é resultante das avaliações ocorridas no trimestre/bimestre, adotando o sistema de pontos, levando-se em consideração o desenvolvimento integral do aluno durante todo este período.

§4º A avaliação somativa em cada disciplina para o ensino fundamental regular será trimestral e traduzida em pontos:

- I - 1º Trimestre - de 0 a 30 pontos
- II - 2º Trimestre - de 0 a 30 pontos



III - 3º Trimestre- de 0 a 40 pontos

§5º A avaliação somativa em cada disciplina, para a educação de Jovens e adultos será bimestral e traduzida em pontos:

I - 1º Bimestre - de 0 a 40 pontos (segundo segmento)

II - 2º Bimestre - de 0 a 60 pontos (segundo segmento)

§ 6º - A síntese dos resultados de aproveitamento é registrada por disciplina, atividade e área de estudo e expressa em pontos, numa escala numérica de 0 (zero) a 100 (cem).

§7º No prazo de quarenta e oito horas será concedida ao aluno nova oportunidade de avaliação, mediante a presença do responsável do aluno, com a devida justificativa.

**Art. 135** - A avaliação na educação infantil deve assumir essencialmente o caráter orientador, levando-se em conta o desenvolvimento da criança nos aspectos sócio-afetivo, cognitivo, psicomotor e a frequência do mesmo.

Parágrafo único. A avaliação será realizada pelo professor através de fichas de acompanhamento do aluno semestralmente.

**Art. 136** - Os projetos especiais podem utilizar critérios diferenciados de avaliação e promoção desde que aprovados pelo órgão competente.

### Subseção III

## DA PROMOÇÃO

**Art. 137** - Considerar-se-á aprovado em cada atividade, área de estudo ou disciplina, o aluno que no final do 3º trimestre obtiver pontuação dos trimestres um valor igual ou superior a 60 (sessenta) pontos e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) sobre o total da carga horária letiva.

$$1^{\circ}T + 2^{\circ}T + 3^{\circ}T \geq 60$$

**Art. 138** - A unidade escolar adota recuperação final ao término do ano/semestre letivo.

Parágrafo único. Após recuperação final, permanece os mesmos critérios para aprovação, frequência igual ou superior a 75% e pontuação final igual ou superior a 60 (sessenta) pontos, para o ensino fundamental.

**Art.139** – Na educação de jovens e adultos, considerar-se-á aprovado em cada atividade, área de estudo ou disciplina o aluno que ao final do segundo bimestre de cada período 100 (cem) dias obter um valor igual ou superior a 50 (cinquenta) pontos e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) sobre o total da carga horária letiva.

## CAPÍTULO VI

### Seção I

#### DA RECUPERAÇÃO

**Art. 140** - A recuperação consiste na oferta de novas oportunidades de aprendizagem proporcionadas ao aluno, em todos os componentes curriculares durante o período letivo regular, capaz de ajudá-lo a sanar dificuldades verificadas em seu aproveitamento.

**Art. 141** - A recuperação paralela é realizada em qualquer época do ano imediatamente à constatação de que os resultados esperados não foram alcançados, a fim de dissipar dúvidas e dificuldades individuais.

Parágrafo único. A recuperação paralela é proporcionada através de administração de aulas, revisando os conteúdos mediante métodos, técnicas e estratégias diferenciadas, procurando sanar as falhas no processo ensino-aprendizagem, sendo registrada no diário de classe.

**Art. 142** - A recuperação trimestral acontecerá ao final do trimestre para os alunos que não alcançaram o mínimo estabelecido e o registro dos pontos não poderá ultrapassar 60% do valor do trimestre.

**Art. 143** - O resultado da recuperação trimestral e os conteúdos devem ser registrados nos diários de classe após conclusão do trimestre.

### Seção II

#### DA RECUPERAÇÃO FINAL

**Art. 144** - O aluno que ao final do ano letivo não obtiver pontuação para aprovação, tem direito à recuperação final, a qual consta em calendário escolar, em dias não letivos.

**Art. 145** - A unidade escolar comunica os pais ou responsáveis, as disciplinas em que o aluno fará recuperação final, bem como o período e o horário de sua realização.

**Art. 146** - Será promovido o aluno que após a realização da recuperação final, obtiver o mínimo de 60 pontos.

Parágrafo único. O resultado será registrado nos diários de classe pelo professor no valor máximo de 60% da nota obtida pelo aluno e em fichas individuais, históricos escolares e atas de resultados finais, pela secretaria da unidade escolar.

## CAPÍTULO VII

### DA MATRÍCULA

**Art. 147** – Matrícula é o registro do aluno na unidade escolar e oficializa a sua participação como membro da comunidade escolar.

Parágrafo único. A matrícula será registrada em ficha própria, elaborada segundo normas do sistema de ensino.

**Art. 148** – A matrícula pode ser efetuada:

I - por promoção, para alunos que cursaram com aproveitamento a série/ano/ciclo ou fase anterior na própria escola;

II - por transferência, para alunos procedentes de outras unidades escolares;

III - como ingresso, para os que se iniciam no sistema escolar;

IV - independente da escolarização anterior, em caso de ensino fundamental, mediante avaliação, realizada pela unidade escolar, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do aluno e permita sua inscrição na série/ano/ciclo, conforme legislação em vigor.

Parágrafo único. As Avaliações realizadas por meio da ficha de acompanhamento e relatórios descritivos deverão ser encaminhados, em caso de transferência e remanejamento, como documento para matrícula.

**Art. 149** - As matrículas por renovação e ingresso são efetuadas em época fixada pelo setor próprio do sistema de ensino, de acordo com as normas definidas pelos órgãos competentes.

§ 1º A unidade escolar de Ensino Fundamental deverá matricular todos os educandos a partir dos seis (06) anos de idade.

§ 2º A matrícula para a Educação de Jovens e Adultos será efetivada levando-se em consideração a idade igual ou superior a (15)quinze anos completos.

§ 3º A matrícula na Educação Infantil será efetivada a partir de 06 (seis) meses, levando-se em consideração as características da unidade escolar e as condições de atendimento.

§ 4º A matrícula para os alunos com NEE, será efetivada em classe de Educação Infantil e Ensino Fundamental, respeitando-se quanto à faixa etária o que determina os parágrafos 1º e 3º deste artigo.

**Art. 150** - A falta da certidão de nascimento não impedirá a matrícula, devendo a direção/ secretário e auxiliar de secretaria da escola orientar os pais quanto à obtenção do documento.

**Art. 151** - A matrícula do aluno, quando menor é feita pelo responsável legal, que toma conhecimento deste regimento e se sujeita às suas disposições.

**Art. 152** - Quando a matrícula do aluno se fizer em razão de transferência, no decorrer do ano

letivo, deve-se apresentar ficha de transferência contendo registros referentes ao aproveitamento (fichas descritivas), frequência, números de horas e notas de cada disciplina do ano em curso.

**Art. 153** - É nula, de pleno direito, sem qualquer responsabilidade para a Unidade Escolar, a matrícula que se fizer com documentos falsos, adulterados, inautênticos ou irregulares.

**Art. 154** - Terão prioridade para a matrícula os alunos da unidade escolar no prazo estabelecido pela Secretaria Municipal da Educação.

**Art. 155** - O aluno terá sua matrícula cancelada:

- I – em caso de transferência;
- II – em caso de abandono, após registrado em diário de classe a ausência do aluno em 75% do total de horas aulas, ininterruptamente.
- III - em caso de desistência declarada e assinada pelos pais ou responsável, e alunos maiores de idade.

## CAPÍTULO VIII

### ADEQUAÇÃO E COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

**Art. 156** - O processo de adequação de estudos tem por finalidade ajustar os alunos procedentes de outros estabelecimentos de ensino à estrutura curricular e respectiva carga horária mínima do curso pretendido, de acordo com normas em vigor.

**Art. 157** - Em casos de transferência de alunos é verificada pela supervisão escolar a necessidade e forma conveniente de adequação de estudos ao novo currículo.

**Art. 158** - É dispensada a necessidade de adequação de estudos quando embora diferentes os estudos realizados, seja reconhecido, mediante comparação dos conteúdos curriculares, idêntico ou equivalente valor formativo.

**Art. 159** - Comprovada a necessidade de adequação, esta se processa até que seja cumprido o currículo previsto pela unidade escolar com a respectiva carga horária.

Parágrafo único. A adequação de estudos pode se processar paralelamente aos estudos

os direitos dos alunos em conformidade com legislação vigente.

**Art. 169** - Detectada qualquer irregularidade no documento da transferência, o responsável pelo aluno tem um prazo de 30 (trinta) dias para providenciar a regularização, fim dos quais pode ser cancelada a matrícula.

Parágrafo único. Na impossibilidade da emissão do documento, no prazo estabelecido no *caput* deste artigo, a unidade de ensino fornece declaração de escolaridade, comprometendo-se a expedir-lo no prazo de 30 (trinta) dias, anexando cópia da matriz curricular.

**Art. 170** - Os registros constantes no documento de transferência apresentado pelo educando não podem ser alterados, em hipótese alguma, pela unidade de ensino receptora.

**Art. 171** - Há equivalência de estudos dos componentes curriculares oferecidos na unidade escolar de origem que apresentem idêntico ou equivalente conteúdo ou valor formativo, em relação aos diversos componentes curriculares da unidade escolar.

## Seção II

### DOS ALUNOS PROVENIENTES DO EXTERIOR

**Art. 172** - No caso do aluno cujo curso é realizado no todo ou em parte em estabelecimento estrangeiro, é obrigatória a adequação ao currículo da unidade escolar, como previsto neste regimento.

**Art. 173** - Ao aluno proveniente de escola estrangeira aplica-se as disposições de adaptação e reclassificação.

**Art. 174** - Para exame e análise da situação de cada aluno exige-se no ato da matrícula os seguintes documentos:

I - histórico escolar e documentos informando sua autenticidade expedido, pelo consulado brasileiro no país onde foram feitos os estudos, com firma devidamente reconhecida pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil ou outro órgão público competente.

II - certidão de nascimento, a qual pode ser substituída provisoriamente pelo passaporte ou certificado de inscrição consular, no qual constem todos os elementos necessários à identificação do aluno.

III - tradução de todos os documentos por tradutor público oficial, se redigido em língua estrangeira.

**Art. 175** - O aluno é matriculado no ano/ciclo a que corresponder os estudos realizados, dando-se especial atenção e orientação à comunicação em Língua Portuguesa.

### Seção III

#### DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO DE ALUNOS

**Art. 176** - A classificação no ensino fundamental é o procedimento que a unidade de ensino adota, em qualquer época do ano, para posicionar o educando no ano segundo o seu nível de conhecimento, podendo ser realizada:

I - por promoção, para educandos que cursaram, com aproveitamento, a série/ano anterior, na própria unidade de ensino;

II - por transferência, para os educandos procedentes de outras unidades de ensino, que adotem a mesma forma de organização didática;

III - independente de escolarização anterior, mediante avaliação para posicionar o educando no ano com seu grau de desenvolvimento e experiência.

Parágrafo único. Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos a classificação ocorrerá a cada início de semestre.

**Art. 177** - A classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem e exige as seguintes ações para resguardar os direitos dos educandos, da unidade de ensino e dos profissionais:

I - organizar equipe formada por docentes, pedagogos e direção da unidade de ensino para efetivar o processo;

II - proceder a uma avaliação diagnóstica por meio de entrevista e de prova escrita, considerando as áreas do conhecimento, levando em conta apenas o currículo da base nacional comum;

III - lavrar, em duas vias, ata especial descritiva, contendo todo o histórico do candidato, desde a fase da entrevista até a avaliação escrita, com o resultado alcançado indicando o ano que está apto a cursar;

IV - arquivar, no prontuário do educando, a ata especial;

V - registrar, como observação, no histórico escolar do educando, os procedimentos adotados.

**Art. 178** - Compete à equipe pedagógica coordenar o processo de classificação e de reclassificação e lavrar a ata especial, encaminhando uma via à Secretaria Municipal da Educação.

**Art. 179** - A reclassificação é o processo pelo qual a unidade de ensino, em qualquer época do ano letivo, avalia o grau de experiência do educando transferido, proveniente de outras unidades de ensino, situadas no país ou no exterior, que adotem formas diferenciadas de organização da Educação Básica, a fim de encaminhá-lo ao ano compatível com sua experiência e desenvolvimento, independente dos registros contidos no seu histórico escolar.

**Art. 180** - Na reclassificação, devem ser considerados os componentes curriculares da base nacional comum e adotados os mesmos procedimentos da classificação.

**Art. 181** - A equipe pedagógica deve comunicar, com a devida antecedência, ao educando e/ou

- II - adequar o plano de estudos aos objetivos específicos de correção do atraso escolar;
- III - atender ao educando com atraso escolar, em classes comuns ou em classes especiais;
- IV - utilizar materiais facilitadores do ensino para o educando e o professor;
- V - preparar adequadamente os professores para o desenvolvimento do programa de estudos.

## TÍTULO V

### DOS DIREITOS E DEVERES DOS INTEGRANTES DA COMUNIDADE ESCOLAR

#### CAPÍTULO I

#### DOS DIREITOS E DEVERES DO DIRETOR, DA EQUIPE PEDAGÓGICA E DO CORPO DOCENTE.

**Art. 186** - Ao diretor, à equipe pedagógica e ao corpo docente, além dos direitos assegurados pela Lei N.º 1820/98 – Estatuto do Magistério Público Municipal e Lei N.º 1278/91 - Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Município e suas alterações, são garantidos os seguintes direitos:

- I - ser respeitado na condição de profissional atuante na área da educação e no desempenho da função;
- II - participar da elaboração e implementação da proposta pedagógica e dos regulamentos internos da unidade de ensino;
- III - participar de grupos de estudo, encontro, curso, seminário e outros eventos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação e pela própria unidade de ensino, tendo em vista o constante aperfeiçoamento profissional;
- IV - atender aos dispositivos constitucionais e à legislação específica vigente;
- V - requisitar previamente ao setor competente o material necessário à atividade, dentro das possibilidades da unidade de ensino;
- VI - propor ações que tenham por finalidade o aprimoramento dos procedimentos da avaliação, do processo ensino-aprendizagem, da administração, da disciplina e da relação de trabalho na unidade de ensino;
- VII - utilizar-se das dependências e dos recursos material e humano da unidade de ensino, para o desenvolvimento de atividades diversas;
- VIII - votar e/ou ser votado como representante no conselho escolar e associações afins;
- IX - participar de associações e/ou agremiações afins;
- X - participar do processo de formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação;
- XI - ter acesso às orientações e normas emanadas da Secretaria de Estado da Educação;
- XII - participar da avaliação institucional, conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação;
- XIII - tomar conhecimento das disposições deste Regimento e das normas de convivência da unidade de ensino;

XIV - usufruir o período de férias previsto em lei.

**Art. 187** - Além das atribuições previstas neste Regimento, são deveres da direção, do Pedagogo e do docente:

**Art. 188** – São deveres da Direção:

- I - possibilitar que a unidade de ensino cumpra a sua função, no âmbito de sua competência;
- II - desempenhar sua função de modo a assegurar o princípio constitucional de igualdade de condições para o acesso e a permanência do educando na unidade de ensino;
- III - encaminhar aos órgãos competentes, as fichas de denuncia, suspeita ou confirmação de violência sexual e maus tratos devidamente preenchidos, conforme Lei municipal 3.065/09.
- IV - comparecer às reuniões do conselho escolar, quando membro representante do seu segmento;
- V - manter e promover relações cooperativas no âmbito da unidade de ensino;
- VI - cumprir as diretrizes definidas na proposta pedagógica da unidade de ensino, no que lhe couber;
- VII - manter o ambiente favorável ao desenvolvimento do processo pedagógico;
- VIII - comunicar aos órgãos competentes quanto à frequência dos educandos, para a adoção das medidas cabíveis;
- IX - organizar e garantir a reflexão sobre o processo pedagógico na unidade de ensino;
- X - manter os pais ou responsáveis e os educandos informados sobre o sistema de avaliação da unidade de ensino, no que diz respeito à sua área de atuação;
- XI - cumprir e fazer cumprir os horários e calendário escolar;
- XII - ser assíduo, comparecendo pontualmente à unidade de ensino nas horas efetivas de trabalho e, quando convocado, para outras atividades programadas e decididas pelo coletivo da unidade de ensino;
- XIII - comunicar, com antecedência, eventuais atrasos e faltas para conhecimento e organização da unidade de ensino;
- XIV - zelar pela conservação e preservação das instalações da unidade de ensino;
- XV - manter atualizados os registros nos documentos escolares sob sua responsabilidade;
- XVI - cumprir as disposições deste Regimento.

**Art. 189** – São deveres do docente:

- I - elaborar exercícios domiciliares para os educandos impossibilitados de frequentar a unidade de ensino, amparados por legislação;
- II - comparecer às reuniões do conselho escolar, quando membro representante do seu segmento;
- III - manter e promover relações cooperativas no âmbito da unidade de ensino;
- IV - cumprir as diretrizes definidas na proposta pedagógica da unidade de ensino, no que lhe couber;



- V - manter o ambiente favorável ao desenvolvimento do processo pedagógico;
- VI - atender ao educando, independente de suas condições de aprendizagem;
- VII - manter os pais ou responsáveis e os educandos informados sobre o sistema de avaliação da unidade de ensino, no que diz respeito à sua área de atuação;
- VIII - estabelecer estratégias de recuperação de estudos, no decorrer do ano letivo, visando à melhoria do aproveitamento escolar;
- IX - cumprir e fazer cumprir os horários e calendário escolar;
- X - ser assíduo, comparecendo pontualmente à unidade de ensino nas horas efetivas de trabalho e, quando convocado, para outras atividades programadas e decididas pelo coletivo da unidade de ensino;
- XI - comunicar, com antecedência, eventuais atrasos e faltas para conhecimento e organização da unidade de ensino;
- XII - zelar pela conservação e preservação das instalações da unidade de ensino;
- XIII - manter atualizados os registros nos documentos escolares sob sua responsabilidade;
- XIV - cumprir as disposições deste Regimento.

**Art. 190 – São deveres da equipe pedagógica:**

- I - garantir a carga horária das aulas quando houver ausência do professor responsável pela disciplina, utilizando dinâmicas que permitam a permanência do aluno na escola.
- II - colaborar com as atividades de articulação da unidade de ensino com as famílias e a comunidade;
- III - comparecer às reuniões do conselho escolar, quando membro representante do seu segmento;
- IV - manter e promover relações cooperativas no âmbito da unidade de ensino;
- V - cumprir as diretrizes definidas na proposta pedagógica da unidade de ensino, no que lhe couber;
- VI - manter o ambiente favorável ao desenvolvimento do processo pedagógico;
- VII - informar pais ou responsáveis e os educandos sobre a frequência e desenvolvimento escolar obtidos no decorrer do ano letivo;
- VIII - organizar e garantir a reflexão sobre o processo pedagógico na unidade de ensino;
- IX - manter os pais ou responsáveis e os educandos informados sobre o sistema de avaliação da unidade de ensino, no que diz respeito à sua área de atuação;
- X - receber e analisar o pedido de revisão de avaliações dos educandos no prazo estabelecido neste Regimento;
- XI - cumprir e fazer cumprir os horários e calendário escolar;
- XII - ser assíduo, comparecendo pontualmente à unidade de ensino nas horas efetivas de trabalho e, quando convocado, para outras atividades programadas e decididas pelo coletivo da unidade de ensino;
- XIII - comunicar, com antecedência, eventuais atrasos e faltas para conhecimento e organização da unidade de ensino;
- XIV - zelar pela conservação e preservação das instalações da unidade de ensino;

- XV - manter atualizados os registros nos documentos escolares sob sua responsabilidade;
- XVI - cumprir as disposições deste Regimento.

## CAPÍTULO II

### DAS PROIBIÇÕES

**Art. 191** - Ao pessoal que exerce função de docência, pedagógica e de apoio educacional é vedado:

- I - tomar decisões individuais que venham a prejudicar o processo pedagógico e o andamento geral da unidade de ensino;
- II - retirar e utilizar qualquer documento, material e equipamento pertencente à unidade de ensino, sem a devida permissão do diretor;
- III - discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente qualquer membro da comunidade escolar;
- IV - ausentar-se da unidade de ensino no seu horário de trabalho sem a prévia autorização do diretor ou, na sua ausência, do responsável pela unidade de ensino;
- V - expor educandos, colegas de trabalho ou qualquer pessoa da comunidade a situações constrangedoras;
- VI - receber pessoas estranhas ao funcionamento da unidade de ensino durante o período de trabalho sem a prévia autorização do diretor;
- VII - ocupar-se, durante o período de trabalho, de atividades não vinculadas à sua função;
- VIII - transferir a outra pessoa o desempenho do encargo que lhe foi confiado;
- IX - divulgar assuntos que envolvam direta ou indiretamente o nome da unidade de ensino, por qualquer meio de publicidade, sem prévia autorização do conselho escolar ou do diretor;
- X - promover excursões, jogos, coletas, lista de pedidos, vendas ou campanhas de qualquer natureza, que envolvam o nome da unidade de ensino, sem a prévia autorização do conselho escolar ou do diretor;
- XI - comparecer ao trabalho e aos eventos da unidade de ensino embriagado ou com sintomas de ingestão e/ou uso de substâncias químicas tóxicas;
- XII - usar telefone celular ou qualquer aparelho sonoro de uso pessoal durante as aulas;
- XIII - fumar nas salas de aula e em outras dependências da unidade de ensino;
- XIV - trajar-se com bermudas e *shorts* acima do joelho, boné, e roupas curtas, e decotadas, com exceção dos professores de educação física no exercício da função;
- XV - utilizar o horário de planejamento para acessar *sites* estranhos a sua função (*sites* de relacionamento, *Orkut*, dentre outros).

**Art. 192** - Os fatos ocorridos em desacordo com o disposto neste Regimento serão apurados, ouvindo-se os envolvidos e registrando-se em ata, com as respectivas assinaturas.

VII - comunicar à direção o seu afastamento temporário da unidade de ensino por motivo de doença ou outros;

VIII - justificar eventuais ausências apresentando atestado médico e/ou justificativa dos pais ou responsáveis;

IX - observar, fielmente, os preceitos de higiene pessoal, bem como zelar pela limpeza e conservação das instalações, dependências, materiais e móveis da unidade de ensino;

X - abster-se de atos que perturbem a ordem, ofenda aos bons costumes ou importem em desacato às leis, às autoridades escolares e aos colegas;

XI - responsabilizar-se pelo zelo dos livros didáticos recebidos e os pertencentes à biblioteca da unidade de ensino;

XII - respeitar os critérios estabelecidos na organização do horário semanal, deslocando-se no prazo previsto para as atividades e locais determinados;

XIII - respeitar o professor;

XIV - comparecer devidamente uniformizado à unidade de ensino;

XV - Não fumar no interior das unidades escolares;

XVI - Não comparecer alcoolizado ou sob efeito de drogas e substâncias entorpecentes, armas de fogo ou objetos cortantes nas dependências do estabelecimento de ensino.

## CAPÍTULO IV

### DOS DIREITOS E DEVERES DOS PAIS

**Art. 195** - São direitos dos pais ou responsável legal do educando regularmente matriculado:

I - receber informações relacionadas à frequência, ao comportamento e ao desempenho escolar do seu filho;

II - fazer parte do conselho escolar, representando o seu segmento, podendo votar e ser votado;

III - participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade de ensino;

IV - ser tratado com respeito e cortesia por todo o pessoal da unidade de ensino;

V - recorrer às autoridades competentes quando julgar prejudicados os direitos e interesses do seu filho;

VI - ser atendido, dentro das possibilidades da unidade de ensino, fora dos horários estipulados para reuniões de pais, quando assim se fizer necessário;

VII - ser informado sobre questões disciplinares relacionadas a seu filho.

**Art. 196** - São deveres dos pais ou responsáveis do educando:

I - zelar pela matrícula de seu filho dentro dos prazos estipulados pela Secretaria Municipal da Educação, priorizando as unidades de ensino próximas à residência do educando;

II - acompanhar o desempenho escolar de seu filho, zelando pela frequência e assiduidade para evitar prejuízos no processo de ensino-aprendizagem;

III - tratar com respeito e civilidade todo o pessoal da unidade de ensino;

IV - participar das reuniões para as quais for convocado ou convidado;

V - levar seu filho a serviços especializados (psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social) e a médicos, assim como aos programas/projetos oferecidos pela unidade de ensino no contraturno;

VI - zelar pelo bom nome da unidade de ensino;

VII - exigir do seu filho o cumprimento das tarefas escolares diárias;

VIII - conscientizar o seu filho quanto à adequada utilização do material didático que lhe for confiado, bem como a conservação dos bens patrimoniais da unidade de ensino;

IX - comparecer à unidade de ensino, quando convocado, em casos de desrespeito, indisciplina, violência, danos ao patrimônio público, porte de objetos e substâncias não permitidas ao ambiente escolar.

**Art. 197** - É vedado aos pais ou responsáveis pelo educando:

I - comparecer alcoolizado ou sob o efeito de drogas ilícitas nas dependências da unidade de ensino;

II - solicitar a presença do professor durante o horário de aula, exceto em casos de urgência;

III - interferir no trabalho dos docentes, entrando em sala de aula sem o consentimento da autoridade escolar presente na unidade de ensino;

IV - promover, em nome da unidade de ensino, sem autorização do diretor, sorteios, coletas, subscrições, excursões, jogos, lista de pedidos, vendas ou campanhas de qualquer natureza;

V - apresentar-se na unidade de ensino com trajes inadequados;

VI - tomar decisões individuais que venham a prejudicar o desenvolvimento das atividades escolares do educando pelo qual é responsável, nas dependências da unidade de ensino;

VII - desrespeitar qualquer integrante da comunidade escolar, inclusive o educando pelo qual é responsável, discriminando-o, usando de violência simbólica, agredindo-o fisicamente e/ou verbalmente, nas dependências da unidade de ensino;

VIII - retirar e utilizar, sem a devida permissão da autoridade escolar, qualquer documento ou material pertencente à unidade de ensino.

## TÍTULO V

### DAS PENALIDADES

#### CAPÍTULO I

#### DO REGIME DISCIPLINAR APLICADO AOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO

**Art. 198** - Aos servidores na função de direção escolar, de coordenação, de docência e de técnico pedagógico aplica-se o regime disciplinar próprio previsto em lei.

**Art. 199** - O pessoal docente, técnico e administrativo estará sujeito a penas disciplinares em decorrência da inobservância de suas obrigações, prescritas no Estatuto do Magistério Público Municipal conforme artigos 80, 81 e 82, com seus parágrafos, incisos e alíneas e outras contidas no

presente regimento.

**Art. 200** - É pena disciplinar aplicável pela unidade escolar:

I - advertência verbal e escrita;

**Art. 201** - São penas disciplinares aplicáveis pelo sistema de ensino:

I - suspensão;

II - abertura de processo administrativo e/ ou disciplinar administrativo;

III - demissão;

IV - destituição de função de confiança ou de cargo em comissão.

§ 1º Na aplicação das penalidades serão consideradas a natureza e a gravidade da infração cometida, os danos que dela provierem para o serviço público, as circunstâncias agravantes ou atenuantes e os antecedentes funcionais do servidor.

§ 2º O ato de imposição da penalidade mencionará sempre o fundamento e a causa da sanção disciplinar.

**Art. 202** - A advertência será aplicada verbalmente e por escrito, em próprio da unidade escolar, nos seguintes casos:

I - ausentar-se do serviço durante o expediente, sem prévia autorização da chefia imediata;

II - referir-se de modo depreciativo ou desrespeitoso a autoridades públicas, colegas de trabalho ou a qualquer representante da comunidade escolar;

III - apresentar-se no ambiente e nos horários de trabalho alcoolizado ou sob efeito de substâncias entorpecentes;

IV - utilizar pessoal, recursos e horário de trabalho para o desempenho de qualquer outra atividade pessoal.

V - apresentar-se ao serviço após o início do expediente de trabalho.

**Art. 203** - Mediante as faltas punidas com 03 (três) advertências, cabe ao sistema de ensino a abertura de processo administrativo e/ou disciplinar administrativo, acarretando ou não a suspensão.

**Art. 204** - A suspensão será aplicada por escrito, também nas faltas abaixo relacionadas, não podendo exceder 90 (noventa) dias.

I - praticar violência no exercício da função ou a pretexto de exercê-la;

II - falsificar, extraviar, sonegar ou inutilizar livro oficial ou documento ou usá-los sabendo-os falsificados;

III - retirar, sem prévia anuência da autoridade competente, qualquer documento ou objeto do local e trabalho;

IV - praticar o comércio de bens e serviços, no local de trabalho.

**Art. 205** - A aplicação de suspensão acarreta o cancelamento automático do pagamento da remuneração do servidor público, durante o período de sua vigência.

**Art. 206** - A demissão será aplicada nos seguintes casos:

- I - crime contra a administração pública;
- II - abandono de cargo;
- III - inassiduidade habitual;
- IV - improbidade administrativa;
- V - insubordinação grave em serviço;
- VI - ofensa física, em serviço, a servidor público ou a particular, salvo em legítima defesa, própria ou de outrem;
- VII - aplicação irregular de dinheiro público;
- VIII - corrupção;
- IX - embriaguez habitual ou em serviço, dependência ou permanência regular no ambiente de trabalho sob efeitos de substâncias entorpecentes ou análogas.

**Art. 207** - A destituição de função de confiança ou de cargo em comissão dar-se-á nos casos de violação das proibições abaixo especificados.

- I – utilizar pessoal ou recursos materiais da instituição em serviço ou atividades particulares;
- II – cometer o outro servidor público atribuições estranhas às do cargo que ocupa, exceto em situações de delegação por acordo mútuo;
- III – cometer a pessoa estranha ao serviço, o desempenho de encargo que lhe competir ou a seu subordinado;
- IV – representar em contrato de obras, de serviços, de compra, de arrendamento e de alienação sem a devida realização do processo de licitação pública competente;
- V – solicitar ou receber propinas, presentes, empréstimos pessoais ou vantagens de qualquer espécie, para si ou para outrem, em razão do cargo;
- VI – exercer quaisquer atividades incompatíveis com o exercício do cargo ou função, ou ainda, com o horário de trabalho.

**Art. 208** - É competente para a aplicação das penas de advertência, nas Escolas, EMEIS e CEMEIS, o Diretor; nas demais repartições, a chefia imediata na qual se subordina o servidor e, na SEMED, o Secretário Municipal da Educação.

§ 1º A pena de suspensão será aplicada através de expediente em 2 (duas) vias, com indicação da infração praticada pelo servidor, na qual este receberá uma via e a outra encaminhada a SEMED para registro no assentamento do servidor..

§ 2º As penalidades de advertência e de suspensão terão seus registros cancelados, após o decurso de 5 (cinco) anos de efetivo exercício, respectivamente, se o servidor não houver nesse período, praticado nova infração disciplinar.

**Art. 209** - O corpo docente, pela inobservância de seus deveres e obrigações, é passível de penalidades, as quais serão aplicadas gradativamente.

**Art. 210** - As penalidades não se prenderão somente a reincidência das faltas, como também a sua gravidade e danos causados ao patrimônio e ao próprio grupo.

## CAPÍTULO II

### DAS FALTAS DISCIPLINARES E INFRAÇÕES

**Art. 211** - São atos indisciplinares leves:

- I - ausentar-se das aulas ou dos prédios escolares, sem prévia justificativa ou autorização da direção ou dos professores da escola;
- II - ter acesso, circular ou permanecer em locais restritos do prédio escolar;
- III - utilizar, sem a devida autorização, computadores, aparelhos de fax, telefones ou outros equipamentos e dispositivos eletrônicos de propriedade da escola;
- IV - utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar, equipamentos eletrônicos como *paggers*, jogos portáteis, tocadores de música ou outros dispositivos de comunicação e entretenimento que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem o aprendizado;
- V - usar telefone celular durante as aulas e ausentar-se das mesmas para atendê-lo nos corredores;
- VI - promover, sem autorização da direção, coletas ou subscrições, sorteios, usando, para tais fins o nome da unidade de ensino;
- VII - usar *short* e bermuda (acima do joelho), bonê, óculos escuros, roupa curta e decotes dentro das dependências da unidade de ensino;
- VIII - namorar nas dependências da unidade de ensino;
- IX - ocupar-se, durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia.

**Art. 212** - São atos indisciplinares graves:

- I - comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como exemplo, fazendo barulho;
- II - comparecer à escola sob efeito de substâncias nocivas à saúde e à convivência social;
- III - expor ou distribuir materiais dentro do estabelecimento escolar que violem as normas ou políticas oficialmente definidas pela Secretaria Municipal da Educação ou pela escola;
- IV - intimidar o ambiente escolar com ameaça de bomba.

**Art. 213** - São atos infracionais:

- I - ameaçar, intimidar ou agredir fisicamente qualquer membro da comunidade escolar;
- II - utilizar práticas de *bullying* na unidade de ensino;
- III - empregar gestos ou expressões verbais que impliquem insultos ou ameaças a terceiros, incluindo hostilidade ou intimidação, mediante o uso de apelidos racistas ou preconceituosos;
- IV - emitir comentários ou insinuações de conotação sexual agressiva ou desrespeitosa, ou apresentar qualquer conduta de natureza sexualmente ofensiva;
- V - exibir ou distribuir textos, literatura ou materiais difamatórios, racistas ou preconceituosos;
- VI - divulgar, por meio de adornos, camisas, propagandas ou qualquer outro tipo de material, o uso de drogas e entorpecentes, dentro da unidade de ensino;
- VII - participar, estimular ou organizar incidente de violência grupal ou generalizada;
- VIII - danificar ou adulterar registros e documentos escolares, por meio de qualquer método, inclusive o uso de computadores ou outros meios eletrônicos;

- IX - incorrer nas seguintes fraudes ou práticas ilícitas nas atividades escolares;
- X - comprar, vender, furto, transportar ou distribuir conteúdos totais ou parciais de provas a serem realizadas ou suas respostas corretas;
- XI - substituir ou ser substituído por outro aluno na realização de provas ou avaliações;
- XII - substituir seu nome ou demais dados pessoais quando realizar provas ou avaliações escolares excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola;
- XIII - desrespeitar, desacatar ou afrontar diretores, professores, funcionários ou colaboradores da escola;
- XIV - violar as políticas adotadas pela Secretaria Municipal da Educação no tocante ao uso da internet na escola, acessando-a, por exemplo, para violação de segurança ou privacidade, ou para acesso a conteúdo não permitido ou inadequado para a idade e formação dos alunos;
- XV - ativar, injustificadamente, alarmes de incêndio ou qualquer outro dispositivo de segurança da escola;
- XVI - portar livros, revistas, fotografias ou outros materiais pornográficos dentro da unidade de ensino;
- XVII - estimular colegas à desobediência ou desrespeito às normas regimentais e regulamentos internos da unidade de ensino;
- XVIII - provocar desordem de qualquer natureza no âmbito da unidade de ensino e no entorno;
- XIX - produzir ou colaborar para o risco de lesões em integrantes da comunidade escolar, resultantes de condutas imprudentes ou da utilização inadequada de objetos cotidianos que podem causar danos físicos, como isqueiros, fivelas de cinto, guarda-chuvas, braceletes, etc.;
- XX - comportar-se, no transporte escolar, de modo a representar risco de danos ou lesões ao condutor, aos demais passageiros, ao veículo ou aos passantes, como correr pelos corredores, atirar objetos pelas janelas, balançar o veículo etc.;
- XXI - plagiar, ou seja, apropriar-se do trabalho de outro e utilizá-lo como se fosse seu, sem dar o devido crédito e fazer menção ao autor, como no caso de cópia de trabalhos de outros alunos ou de conteúdos divulgados pela internet ou por qualquer outra fonte de conhecimento;
- XXII - danificar ou destruir equipamentos, materiais ou instalações escolares, escrever, rabiscar ou produzir marcas em qualquer parede, vidraça, porta ou quadra de esportes dos edifícios escolares;
- XXIII - incentivar ou participar de atos de vandalismo que provoquem dano intencional a equipamentos, materiais e instalações escolares ou a pertences da equipe escolar, estudantes ou terceiros;
- XXIV - consumir, portar, distribuir ou vender substâncias controladas, tais como bebidas alcoólicas, cigarros ou outras drogas lícitas ou ilícitas no recinto escolar;
- XXV - portar, facilitar o ingresso ou utilizar qualquer tipo de arma, explosivos ou objetos contundentes que atentem contra a integridade física;
- XXVI - apropriar-se de objetos que pertençam a outra pessoa ou subtraí-los, sem a devida autorização ou sob ameaça;
- XXVII - apresentar qualquer conduta proibida pela legislação brasileira, sobretudo que viole a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – e/ou o Código Penal.



## Seção I

### DAS MEDIDAS EDUCATIVAS DISCIPLINARES

**Art. 214** - O não cumprimento dos deveres e a incidência em atos indisciplinares ou atos infracionais podem acarretar ao educando as medidas educativas disciplinares, conforme a seguinte gradação:

I - ao educando que cometa ato indisciplinar leve ou descumprir com seus deveres previstos neste Regimento, aplica-se:

- a) advertência verbal; e/ou
- b) retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria ou coordenação para orientação;

II - ao educando que cometa ato indisciplinar grave, aplica-se:

- a) suspensão temporária de participação em programas extracurriculares; e/ou
- b) suspensão das aulas por, no máximo, 2 (dois) dias letivos;

III - ao educando que cometa ato infracional, aplica-se:

- a) suspensão das aulas pelo período de 3 (três) a 5 (cinco) dias letivos; e/ou
- b) transferência compulsória para outra unidade de ensino, quando viável, de acordo com as decisões do conselho escolar.

**Art. 215** - A aplicação de qualquer medida educativa disciplinar implica, além do registro em documento próprio (livro de ata ou livro de ocorrências), a comunicação oficial ao educando ou ao seu responsável, na presença de duas testemunhas, quando menor, com arquivamento na pasta individual do educando.

§ 1.º Em casos de medidas educativas disciplinares, que importem em suspensão, deverá o diretor da unidade de ensino, a equipe pedagógica e a docente providenciar atividades pedagógicas a serem cumpridas pelo educando na própria unidade de ensino, durante o período de suspensão.

§ 2.º A ausência do educando às aulas deve ser compensada mediante o cumprimento e entrega das atividades pedagógicas.

## Seção II

### DOS PROCEDIMENTOS

**Art. 216** - As medidas educativas disciplinares devem ser aplicadas ao educando, observando-se a sua idade, grau de maturidade, histórico disciplinar e gravidade da falta:

I - as medidas previstas no parágrafo 1.º do artigo 84 são aplicadas pelo professor ou pelo coordenador;

II - as medidas previstas no parágrafo 2.º do artigo 84 são aplicadas pelo diretor;

III - as medidas previstas no parágrafo 3.º do artigo 84 são aplicadas pelo conselho escolar.

Parágrafo único. As medidas educativas disciplinares são agravadas caso o educando possua idade igual ou maior que 18 anos.

**Art. 217** - Em qualquer caso, é garantido amplo direito de defesa ao educando e aos seus responsáveis, sendo indispensável a oitiva individual do educando.

**Art. 218** - Cabe pedido de revisão da medida aplicada e, quando for o caso, recurso ao conselho escolar.

**Art. 219** - Nos casos de ato infracional, o diretor da unidade de ensino deve:

I - encaminhar os fatos ao conselho tutelar, se o educando for criança (menor de 12 anos);

II - encaminhar os fatos ao conselho tutelar, Vara da Infância, Ministério Público, e providenciar que seja lavrado o Boletim de Ocorrência, na delegacia de polícia, se o educando for adolescente (maior de 12 e menor de 18 anos);

III - providenciar que seja lavrado o Boletim de Ocorrência na delegacia de polícia, se o educando for maior de 18 anos.

**Art. 220** - A aplicação das medidas disciplinares previstas não isenta os educandos ou seus responsáveis do ressarcimento dos danos materiais causados ao patrimônio escolar e da adoção de outras medidas judiciais cabíveis.

**Art. 221** - Os pais ou responsáveis serão sempre notificados das normas internas do estabelecimento e eventuais falhas de seus filhos.

**Art. 222** - Os alunos matriculados na Educação Infantil não sofrerão nenhum tipo de punição ou penalidade.

## TÍTULO VII

### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, TRANSITÓRIAS E FINAIS

**Art. 223** - Os funcionários do quadro administrativo (Direção, Coordenação e Técnicos Pedagógico) da unidade escolar terão 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, cuja escala será feita, atendendo as necessidades e interesses da mesma.

**Art. 224** - O professor sem prejuízo de suas férias permanecerá em recesso nos períodos fixados no calendário escolar, podendo ser convocado para atender as necessidades do ensino.

**Art. 225** - Em situações excepcionais que envolvam atendimento em ambiente hospitalar,

domiciliar, e em espaços prisionais ou de medidas socioeducativas, cabe à unidade de ensino onde o educando esteja matriculado assegurar o acompanhamento pedagógico e a expedição de documentos da vida escolar, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação para cada uma dessas formas de atendimento.

**Art. 226** - O aluno tem direito à revisão de provas finais, desde que solicitado no prazo de 48 (quarenta e oito) horas após a data de devolução, que serão posteriormente arquivadas na secretaria da unidade escolar.

**Art. 227** - Todas as petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade, pelo conselho de escola, ou por quaisquer outros membros da comunidade escolar, deverão ser encaminhados pelo diretor escolar e devidamente informados por estes, quando for o caso.

**Art. 228** - Os documentos da secretaria escolar são de uso exclusivo da unidade escolar e das autoridades escolares, sendo vedado o seu manuseio por elementos estranhos à mesma, assim com a cessão de cópias a terceiros, exceto nos casos previstos na legislação em vigor.

Parágrafo único. Fica assegurado a todos os membros da comunidade escolar o acesso à consulta e ciência dos referidos documentos.

**Art. 229** - É vedada à unidade de ensino toda e qualquer manifestação discriminatória.

**Art. 230** - É vedada a cobrança de taxa ou contribuição de educando, de qualquer grau ou modalidade, matriculado na unidade de ensino, a qualquer título ou com qualquer finalidade.

**Art. 231** - A unidade de ensino não pode impedir o educando de ter acesso às suas instalações e de frequentar as aulas por falta do uniforme ou de qualquer material didático.

**Art. 232** - A cessão de dependência do prédio escolar para segmentos da comunidade de ensino ou entidades da sociedade civil organizada para a realização de qualquer evento deve ser feita na forma estabelecida na lei.

**Art. 233** - Os bens materiais adquiridos com verbas do orçamento público ou recurso da unidade escolar farão parte do patrimônio da escola, devendo ser registrados em livro próprio.

**Art. 234** - Fica garantida a atuação de profissional intérprete de libras na classe comum em que for matriculado educando com surdez.

**Art. 235** - O diretor escolar e o conselho de escola deverão adotar as providências necessárias para que este regimento seja divulgado junto à comunidade escolar.

**Art. 236** - Os casos omissos ao presente regimento serão tratados conforme legislação



