UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA DE ALMEIDA MERLI

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
reflexões em encontros formativos integrados

SÃO PAULO

2021

ANGÉLICA DE ALMEIDA MERLI

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
reflexões em encontros formativos integrados

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e
História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Dias Prado

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

M565t Merli, Angélica de Almeida
A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Reflexões em encontros formativos integrados / Angélica de Almeida Merli; orientadora Patrícia Dias Prado. -- São Paulo, 2021.
205 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Transição. 2. Educação Infantil. 3. Ensino Fundamental. 4. Encontros formativos integrados. I. Prado, Patrícia Dias, orient. II. Título.

MERLI, Angélica de A. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:** reflexões em encontros formativos integrados. 2021. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em: _____

Banca examinadora

Profa. Dra. Patrícia Dias Prado

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Roberta Stangherlim

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Instituição: UNINOVE

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Karina Alves Biasoli

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Ao meu filho Leonardo, com todo meu imenso e eterno amor!

AGRADECIMENTOS

Às/aos professoras/es e gestoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, colaboradoras/es desta pesquisa, por compartilharem comigo suas reflexões, inquietações, saberes e fazeres, assumindo o compromisso coletivo da pesquisa nos encontros integrados, nas buscas e partilhas. Em especial, às colaboradoras do Grupo de estudos Transições, por continuarmos juntas mesmo após a finalização desta pesquisa, em busca de uma educação respeitosa para e com as infâncias e crianças de todas as idades e tamanhos.

À minha orientadora Profa. Dra. Patrícia Dias Prado, pelo acolhimento e por todo o aprendizado que vem me proporcionando desde quando entrou em minha vida acadêmica. O que seria da minha vida sem você?!

Às/aos participantes do Grupo de estudos “Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis” (FEUSP), por me ajudarem a descobrir outras possibilidades e lugares para estar com as crianças.

Às Profas. Dras. Mônica Pinazza, Ligia Vercelli, Roberta Stangherlim e Karina Biasoli, por aceitarem o convite para as bancas de qualificação e de defesa e pelas ricas contribuições dadas em ambas.

Ao meu filho e à minha mãe, que estão sempre comigo, procurando entender e respeitar meus momentos de ausência.

À Roseli Salgado, por me convidar para trabalhar na Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo, onde tenho aprendido muito sobre ser formadora de formadoras/es.

Às formadoras de outras diretorias regionais, especialmente à Janaína, Carla, Doselene e Alice, por tantas trocas e reflexões que temos feito juntas.

Às amigas Sandra e Thais, pelas escritas do *Resumen* e do *Abstract*.

À Secretaria Municipal de Educação/SP pela autorização para a realização da pesquisa.

Às professoras e colegas com quem tive o prazer de conviver durante a realização das disciplinas na FEUSP.

E à FEUSP, pela possibilidade de realização de um sonho de muitos anos: fazer doutorado nesta Universidade!

Bola de meia, bola de gude

Fernando Brant e Milton Nascimento

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão*

RESUMO

MERLI, Angélica de A. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados.** 2021. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

A presente pesquisa de doutorado tem como objetivo geral investigar os processos de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em encontros formativos integrados entre profissionais de ambas, na defesa de que são essenciais para a problematização das peculiaridades do trabalho pedagógico em cada uma das etapas e no que as envolvem, unem, articulam, na construção de menores rupturas e maiores continuidades na Educação das infâncias. Os encontros formativos integrados analisados priorizaram a reflexão de concepções e práticas sobre o processo de transição em dois contextos distintos, no Curso optativo de uma das Diretorias Regionais de Educação de São Paulo, e no Grupo de estudos (coordenado pela pesquisadora), com profissionais atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino paulistana. Estes encontros foram observados, acompanhados e/ou coordenados pela pesquisadora, na busca por compartilhar, dialogar e construir novos conhecimentos, saberes e fazeres, a partir dos campos da Pedagogia da Infância, dos estudos sociais da infância e das políticas públicas municipais e nacionais. Com inspiração metodológica na pesquisa-ação, os materiais produzidos foram registrados em diário de campo, gravações de áudio e registros elaborados pelas participantes e colaboradoras/es da pesquisa (mediante autorização). Além de evidenciar como os documentos normativos e curriculares das redes paulistana e brasileira têm abordado a transição, as análises conjuntas aos discursos e reflexões das/os profissionais, durante os encontros, revelam aspectos fundamentais que se colocam para o debate, como: as orientações e o apoio às unidades educacionais e às equipes gestora e docente, sobre as ações necessárias para diminuir as rupturas na passagem das crianças e de suas famílias, de uma etapa à outra; a necessidade de ampliação dos espaços de formação integrada entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; o papel das equipes docente e gestora nas ações de articulação entre as duas etapas, com destaque para a coordenação pedagógica; a garantia do direito à infância, à brincadeira, ao acolhimento e ao protagonismo de crianças e profissionais, em ambas; além da importância de construção de uma educação e de uma formação de corpos inteiros, que reconheçam e valorizem as múltiplas linguagens e expressões de crianças e profissionais das escolas da infância.

Palavras-chave: Transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Encontros formativos integrados.

ABSTRACT

MERLI, Angélica de A. **Transition from Early Childhood Education to Fundamental School**: reflections on integrated training meetings. 2021. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

The present doctoral research aims to investigate the transition processes of young children from Early Childhood Education to Fundamental School, in integrated training meetings between professionals from both areas, in the defense that they are essential for the problematization of pedagogical work peculiarities in each one of the stages and in what they involve, unite, articulate, in construction of minor ruptures and greater continuities in Early Childhood Education. The integrated training meetings analyzed prioritized the reflection of conceptions and practices on transition process in two distinct contexts, in the Optative Course of one of the Regional Education Directory from São Paulo, and in the Study Group (coordinated by the researcher), with professionals who work in Early Childhood Education and in the initial years of Fundamental School of Municipal Education Network of São Paulo. These meetings were observed, monitored and/or coordinated by the researcher, looking for sharing, interacting and building up new knowledge, know-how, the fields of the early childhood pedagogy, from social studies of childhood and from municipal and national public policies. With methodological inspiration in action-research, materials produced were recorded in a field diary, audio recordings and records prepared by the research participants and collaborators of research (upon authorization). Besides showing how normative and curricular documents of the São Paulo and Brazilian educational networks have approached transition, the joint analyses to speeches and reflections of professionals, during meetings, reveal fundamental aspects that are placed for debate such as: the guidance and support to educational units and to management and teaching teams, about necessary actions to reduce ruptures in the passage of children and their families, from one stage to the other; the need to expand spaces of integrated training among professionals of Early Childhood Education and Fundamental School; the role of teaching and management teams in actions of articulation between the two stages, with emphasis on pedagogical coordination; the guarantee of the right to childhood, to play, to welcome and to protagonism of children and professionals in both; besides the importance of building an education and a formation of entire bodies, which recognize and value multiple languages and expressions of children and professionals from childhood schools.

Keywords: Transition. Early Childhood Education. Fundamental School. Integrated training meetings.

RESUMEN

MERLI, Angélica de A. **La transición de la Educación Infantil para la Educación Primaria: reflexiones en encuentros formativos integrados**. 2021. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

La presente pesquisa de doctorado tiene como objetivo general investigar los procesos de transición de los niños pequeños de la Educación Infantil para la Educación Primaria, en encuentros formativos integrados entre profesionales de ambas, en defensa de que son fundamentales para problematización de peculiaridades del trabajo pedagógico, en cada una de las etapas y en lo que las involucran, unen, articulan, en la construcción de menores rupturas y mayores continuidades en la Educación de las infancias. Los encuentros formativos integrados analizados priorizaban la reflexión de concepciones y prácticas acerca del proceso de transición en dos contextos diferentes, em el Curso optativo de una de las Direcciones Regionales de Enseñanza de São Paulo, y en el Grupo de estudios (coordinado por la investigadora), con profesionales actuantes en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Educación Primaria da Red Municipal de Educación paulistana. Estes encuentros fueron observados, acompañados y/o coordinados por la investigadora. En la búsqueda por compartir, dialogar y construir nuevos conocimientos, saberes y haceres, a partir de los campos de la Pedagogía Infantil, de los estudios sociales de la infancia y las políticas públicas municipales y nacionales. Con inspiración metodológica en la investigación-acción, los materiales producidos fueran registrados en diario de campo, grabación de audio y registros elaborados por las participantes y colaboradoras/es de la investigación (com previa autorización). Además de demostrar como los documentos normativos y curriculares de las redes paulistana y brasileña han abordado la transición, las análisis conjuntas de los discursos y reflexiones de los/las profesionales, durante los encuentros, revelan aspectos fundamentales que se ponen para el debate como: las orientaciones y el apoyo a las unidades educativas y a los equipos directivos y docentes, sobre las acciones necesarias para reducir las rupturas en el pasaje de los niños y sus familias, de una etapa a la siguiente; la necesidad de ampliar los espacios de formación integrada entre los profesionales de la Educación Infantil y de la Educación Primaria, el papel de los equipos docentes y directivos en las acciones de articulación entre las dos etapas, con énfasis para la coordinación pedagógica; la garantía del derecho a la infancia, al juego, la acogida y el protagonismo de los niños y profesionales, en ambos; además de la importancia de construcción de una educación y una formación de cuerpos enteros, que reconozcan y valoren los múltiples lenguajes y expresiones de niños y profesionales de las escuelas infantiles.

Palabras clave: Transición. Educación Infantil. Educación Primaria. Encuentros formativos integrados.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFAI – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI – Centro de Educação Infantil
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CEU – Centro Educacional Unificado
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAVE – Congresso Nacional de Avaliação em Educação
CP – Coordenadora/or pedagógica/o
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIEFEM – Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIEI – Divisão de Educação Infantil
DIPED – Divisão Pedagógica
DRE – Diretoria Regional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPP – Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas
IN – Instrução Normativa
JEIF – Jornada Especial Integral de Formação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PEA – Projeto Especial de Ação
PEIEF I – Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME – Rede Municipal de Ensino

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

UE – Unidade Educacional

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UniCEU – Universidade nos Centros Educacionais Unificados

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR: FORMAR-SE E PENSAR A FORMAÇÃO	20
1.1 Levantamento de teses, dissertações e artigos: contribuições de pesquisas sobre o tema ...	23
1.2 Aprendendo em companhia: objetivos da pesquisa, contextos e colaboradoras/es.....	33
2 MUDANÇA DE PLANOS: REPENSANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	37
2.1 A escolha do(s) campo(s): ou sobre como um dos campos me escolheu	38
2.2 Investigar para intervir e pesquisar na intervenção	42
2.3 Gerar e produzir dados: ampliar diálogos.....	45
3 A BUSCA POR UM CURRÍCULO INTEGRADOR	49
3.1 As crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: reflexões sobre a educação das infâncias	60
3.2 A professora e o professor de crianças: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.....	66
3.3 Encontros de (trans)formação: de quem depende(m) as mudanças?.....	74
3.4 Educar na infância: o que as/os profissionais têm a nos dizer sobre isso?.....	81
3.5 O Grupo de estudos Transições: partilha e abertura ao inédito-viável	89
4 AS TRANSIÇÕES: DAS CRIANÇAS E DAS/OS PROFISSIONAIS	98
4.1 A transição na legislação: orientações para a garantia do direito à(s) continuidade(s) nos processos educativos.....	104
4.2 A pesquisa no contexto da pandemia: outras-novas transições	108
5 DOCUMENTAR PERCURSOS, FAVORECER CONTINUIDADES	115
5.1 Registros do cotidiano: revelando jornadas, favorecendo articulações	123
5.2 Registros de formação: revelando aprendizagens, reflexões e práticas	128
6 ESCREVER CARTAS: EXPRESSAR SABERES E SENTIR SABORES	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU SERIAM TRANSITÓRIAS?	145
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES.....	169
APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Curso Optativo – DRE/SP.....	169
APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo de estudos Transições.....	170
APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Voz	171
APÊNDICE D – Modelo de Carta de Apresentação para pedido de autorização para realização de pesquisa científica – DRE/SP	172
APÊNDICE E – Modelo de carta de apresentação para pedido de autorização para realização de pesquisa científica – SME/SP	173

APÊNDICE F – Modelo de Pedido de autorização para realização de pesquisa científica – DRE/SP	174
APÊNDICE G – Cronograma para realização da pesquisa – DRE/SP	175
APÊNDICE H – Proposta e Cronograma do Grupo de estudos Transições/2018	176
APÊNDICE I – Proposta e Cronograma do Grupo de estudos Transições/2019	179
APÊNDICE J – Proposta e Cronograma do Grupo de estudos Transições/2020	182
APÊNDICE K – Quadro síntese do levantamento de Teses, Dissertações e Artigos produzidos entre 2014 e 2020, sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	184
APÊNDICE L – Folder do Seminário “Infâncias e Educação: diálogos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” – 05/10/2019.....	191
APÊNDICE M – Uma das cartas enviadas às colaboradoras e sua resposta	192
ANEXOS	203
ANEXO A – Proposta Curso optativo DRE/SP.....	203
ANEXO B – Parecer de autorização para realização da pesquisa – DRE/SP	204
ANEXO C – Parecer de autorização para realização da pesquisa – SME/SP.....	205

INTRODUÇÃO

É preciso nos colocarmos sempre como principiantes.
(LAMEIRÃO, 2007, p. 73).

As pessoas que convivem comigo e as que me encontram de vez em quando, sempre me perguntam: “– *Como você consegue?*”, referindo-se ao tempo que me dedico ao trabalho e ao estudo. De um tempo para cá, venho tentando responder essa pergunta a mim mesma e o que encontrei de resposta é algo bem simples: primeiro, o prazer que encontro naquilo que faço (no meu trabalho e nos meus estudos). Segundo, o fato de pesquisar temáticas que têm estreita relação com aquilo que faço profissionalmente: estudar sobre a formação de profissionais da infância e trabalhar com sua formação. Isso facilita bem as coisas!

Mills (1965, p. 211), ao escrever sobre seu ofício de cientista social e afirmar que “(...) os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual que escolheram não separam seu trabalho de suas vidas”, reitera a possibilidade de unir a vida intelectual e a vida cotidiana, a necessidade de tomarmos nota e organizarmos arquivos com escritas sobre nossas experiências pessoais, nossas atividades profissionais, nossos estudos em elaboração e aqueles já planejados. Essas anotações nos permitem captar “pensamentos marginais” e “manter desembaraçada a mão” (MILLS, 1965, p. 212-213). Eu sou uma pessoa para quem o registro tem muito valor e é exatamente por isso, e com isso, que teve início minha formação como pesquisadora.

Ao ingressar no mestrado, em 2013, o projeto de pesquisa que apresentei ao processo seletivo na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) era o de pesquisar a formação de professoras/es da Rede Municipal de Educação de São Paulo, na qual eu já ocupava o cargo de Coordenadora Pedagógica (CP) desde 2011. A formação de professoras/es era um tema de meu interesse, afinal, na coordenação pedagógica essa é nossa principal função.

No entanto, o mesmo projeto de pesquisa foi sendo reformulado durante o curso das disciplinas e também por minhas vivências enquanto CP, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na qual a questão dos registros pedagógicos era algo que estava chamando minha atenção. Encontrei, com o auxílio de minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Roberta Stangherlim, o caminho da pesquisa (MERLI, 2015)¹. Realizei uma pesquisa-intervenção em

¹ Intitulada: **O registro como instrumento de reflexão na formação docente: pesquisa-intervenção em Escola Municipal de Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

meu próprio local de trabalho e isso contribuiu, sobremaneira, para meu crescimento profissional, enquanto crescia também como pesquisadora.

Minha pesquisa de mestrado tinha como objeto de estudo “(...) o registro como instrumento de reflexão sobre concepções e práticas educativas de docentes da Educação Infantil (...)” (MERLI, 2015, p. 19). O objetivo da pesquisa-intervenção era “(...) criar espaços coletivos de reflexão nos momentos de formação continuada em serviço de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo” (MERLI, 2015, p. 19).

Na época, eu coordenava uma EMEI na qual realizei a pesquisa e, quando ingressei no mestrado, estávamos discutindo a ausência de registros pedagógicos na unidade. As professoras tinham como único instrumento de registro o Diário de Classe (documento oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME/SP), no qual descreviam as atividades realizadas e os “Conteúdos trabalhados” diariamente, além de lançarem a frequência das crianças. Mas, e o planejamento? E os processos vivenciados pelas crianças? E as intervenções feitas pelas professoras? Os registros no Diário de Classe não retratavam esses aspectos.

Além de reduzido espaço para registros escritos, o Diário de Classe organizava-se por datas e bimestres. Os termos para designar os registros, como “Conteúdos trabalhados”, também revelavam uma concepção conteudista e escolarizada como objetivo da Educação Infantil². Todavia, não apenas nesse instrumento, como em outros (semanários, diários de bordo, etc.), são os “conteúdos” das práticas na Educação Infantil que importam³.

Começamos a utilizar o semanário, mas este apresentava apenas os registros semanais do que seria proposto em cada turma de crianças – muitas vezes, em formato de tópicos. Ainda não era um instrumento reflexivo e, embora eu recolhesse os semanários semanalmente, as “devolutivas”⁴ às professoras não favoreciam o diálogo e a interlocução de maneira a construirmos espaços de formação pautados na reflexão sobre as práticas por meio dos registros de suas propostas. As devolutivas costumavam ser feitas utilizando pequenas observações sobre as propostas apresentadas nos semanários, elogiando ou fazendo algumas sugestões para a realização das atividades. Algumas vezes, apenas carimbava e colocava a data. Não fazia

² No ano de 2019, a partir de uma ação da Divisão de Educação Infantil (DIEI), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), os Diários de Classe da Educação Infantil passaram por mudanças, de forma a permitir registros mais pertinentes às práticas que se pautam na concepção curricular da Rede paulistana. Algumas alterações foram em relação ao espaço destinado aos registros (inclusão de folhas com espaço para registro do acompanhamento do processo educativo) e à mudança de termos como: educandos, no lugar de alunos, e resumo diário do trabalho desenvolvido, no lugar de conteúdos trabalhados.

³ Essa discussão foi feita na minha dissertação de mestrado (MERLI, 2015).

⁴ Escrevo devolutiva entre aspas, porque apenas hoje, após as formações das quais venho participando na SME/SP, analiso criticamente os comentários que fazia nos registros das professoras e consigo perceber falhas nos mesmos, no sentido de não serem disparadores de reflexões e diálogos acerca das práticas ali registradas.

questionamentos que ajudassem as professoras a refletirem acerca das concepções por trás das práticas propostas, relacionando-as com o que é proposto nos documentos da Rede Municipal de Ensino (RME/SP) para o trabalho na Educação Infantil.

Ao apresentar minha intenção de pesquisa ao grupo de professoras, seis delas aceitaram contribuir com a mesma. Combinávamos uma proposta a ser observada e um foco de observação. As professoras faziam registros mais detalhados antes e depois das atividades, que eu observava em suas turmas. Reuníamos-nos após a observação para conversar sobre as propostas, usando meus registros (escritos e fotográficos) e os das professoras. Por fim, montávamos uma síntese dessa conversa, que era chamada de devolutiva, e compartilhávamos com um grupo maior, nos momentos de formação na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). As conversas eram todas gravadas e os áudios transcritos. A partir dos registros, foram levantadas categorias de análise referentes às concepções e práticas docentes, e sobre a formação continuada em serviço.

As etapas da pesquisa-intervenção evidenciaram alguns resultados: a) havia a valorização do registro como instrumento que contribui para o processo de reflexão sobre a prática, contudo as condições de trabalho e a burocratização do registro impediam que as professoras registrassem suas ações de forma a refletir sobre elas; b) a socialização dos registros feitos pelas professoras e pela coordenadora-pesquisadora contribuiu com o processo de reflexão coletiva; c) a utilização do registro como instrumento que dá visibilidade à prática foi valorizada pelo grupo docente; d) as professoras participantes avaliam que suas práticas foram valorizadas pela coordenadora-pesquisadora e isso favoreceu o estabelecimento de relações de confiança entre grupo docente e coordenação. (MERLI, 2015, p. 118).

Embora a pesquisa tivesse como foco os registros docentes como instrumentos de reflexão na formação, discutíamos também a importância dos registros de avaliação das crianças, feitos pelas professoras – o que foi decorrente da publicação da Orientação Normativa nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2014a). O tema do Projeto Especial de Ação (PEA)⁵ 2014 foi: “Um novo olhar para a avaliação e o planejamento na EMEI” e se enquadrava na modalidade de tematização e investigação das práticas pedagógicas.

Lemos, analisamos e discutimos a Orientação Normativa nº 01/2013, outros documentos que apresentavam diretrizes para a avaliação de crianças na EI e autoras/es que tratavam da temática. Houve, também, um investimento significativo em relação à escrita dos relatórios

⁵ A RME/SP possibilita às/aos professoras/es optarem por uma jornada na qual são garantidas oito horas-aula semanais de formação em sua carga horária e todas as unidades elaboram seus PEAs, partindo de temáticas que sejam importantes para a formação docente de acordo com a realidade de cada escola. Portaria nº 901, de 24/01/2014, dispõe sobre Projetos Especiais de Ação, PEAs e dá outras providências (SÃO PAULO, 2014b).

descritivos individuais de avaliação, elaborados semestralmente e compartilhados com as famílias em reuniões.

Após passar por esse processo, percebendo e vivenciando todo o esforço despendido, no que tange aos registros pedagógicos nesta etapa e sua importância para a avaliação das aprendizagens e para a historicização de percursos vividos pelas crianças e pelas professoras, mudei para a coordenação de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), em 2015. Comecei, então, a perceber que as EMEIs encaminhavam os relatórios e outros registros (algumas produções das crianças) para as EMEFs, mas estes, muitas vezes, ficavam arquivados nos prontuários das crianças, ou na sala da coordenação e não eram entregues às/aos professoras/es⁶ do primeiro ano.

Nesse mesmo ano, dando continuidade aos meus estudos e a minha formação como pesquisadora, comecei a cursar uma disciplina como aluna ouvinte na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O que me inquietou na época foi justamente a pouca atenção dada aos registros pedagógicos elaborados na EMEI e encaminhados à EMEF quando as crianças ingressavam no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF). As orientações da SME/SP, quanto à leitura e análise desses registros não estavam, portanto, sendo colocadas em prática. Foi com essa inquietação que elaborei o projeto de pesquisa para o doutorado. Fiz minha inscrição no processo seletivo para o doutorado na PUC/SP e cursei algumas disciplinas nessa universidade durante um semestre.

No entanto, desde a defesa do mestrado, estava participando do Grupo de Pesquisa: “Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis”⁷, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Prado, que esteve nas minhas bancas de qualificação e defesa de mestrado, e que me incentivou a fazer inscrição no processo seletivo para o doutorado na FEUSP.

Embora, nessa ocasião, já estivesse fazendo doutorado na PUC/SP, quando soube da aprovação na FEUSP, tranquei a matrícula e iniciei um novo caminho. Fiz essa escolha porque o projeto de pesquisa apresentado à PUC/SP tinha como foco analisar as Representações Sociais de professoras/es do primeiro ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal da cidade de São Paulo, acerca das aprendizagens das crianças egressas da Educação Infantil, e o foco do projeto apresentado à FEUSP era mais significativo para mim, pois pretendia pesquisar os usos que

⁶ Ao longo do texto serão utilizados os dois gêneros, o feminino antes do masculino, porque na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental há a presença majoritária de profissionais mulheres, assim como dentre as/os colaboradoras/es desta pesquisa.

⁷ Disponível em: <https://pesquisaepimeirainfanciainguagemeculturasinfantis.wordpress.com/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

estas/es professoras/es faziam dos registros enviados pelas EMEIs da mesma Rede e isso me pareceu mais relevante para minha formação e atuação profissional.

Ao cursar novas disciplinas na FEUSP e com os encontros de orientação, o projeto foi sendo redimensionado e passou a ter como objetivo conhecer, investigar e analisar como professoras/es e coordenadoras/es do primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) avaliam o trabalho que foi realizado junto às meninas e meninos pequenas/os, recém-chegadas/os da Educação Infantil (EI) e planejam suas propostas, a partir da documentação pedagógica encaminhada pela EMEI.

Aqui, trago novamente Mills (1965, p. 239), para tratar das mudanças de percurso:

Do que eu disse, poderemos compreender que na prática jamais “começamos a trabalhar num projeto”: já estamos “trabalhando”, seja num veio pessoal, nos arquivos, nas notas tomadas aos rascunhos, ou nos empreendimentos dirigidos. Seguindo esse modo de vida de trabalho, haverá sempre muitos tópicos que desejamos ampliar. Depois de nos decidirmos quais são eles, tentaremos usar todo o nosso arquivo, nossas notas de leitura, nossa conversação, nossa seleção de pessoas – tudo para esse tópico ou tema. Estamos procurando construir um pequeno mundo encerrando todos os elementos-chave que participam do trabalho a ser executado, colocar cada um deles em seu lugar, de modo sistemático, reajustar continuamente essa estrutura em relação aos fatos que ocorrem em cada uma de suas partes. Viver simplesmente nesse mundo construído é saber o que é necessário: ideias, fatos, ideias, números, ideias.

A partir daí, ao debruçar-me em inúmeras leituras sobre avaliação de crianças na EI e no EF, e sobre a transição entre essas etapas, encontrei diversas/os autoras/es (HOFFMANN, 2012; GUIMARÃES; CARDONA; OLIVEIRA, 2014; COELHO; CHÉLINHO, 2014; MICARELLO; AMARAL, 2014; MENDES; CARDONA, 2014; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; MONGE; FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a) que apresentam os registros pedagógicos como instrumentos que possibilitam esta transição, garantindo a continuidade dos processos vividos em cada uma delas. Mas o rumo da pesquisa mudou... Em fevereiro de 2017, iniciei uma nova fase profissional: comecei a trabalhar como formadora de professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os da Educação Infantil, em uma Diretoria Regional de Educação (DRE), da Rede Municipal da cidade de São Paulo e isso me trouxe novas informações, novos olhares e novas possibilidades de pesquisa.

Para comunicar as etapas da pesquisa nos diferentes espaços em que ocorreu, bem como a análise dos dados produzidos, essa tese está dividida em seis partes. Após a **Introdução**, em que é apresentado meu percurso até o ingresso no doutorado, tem início o Capítulo 1, intitulado **“O caminho que se faz ao caminhar: formar-se e pensar a formação”**, no qual são

apresentados o objeto, os objetivos e os contextos da pesquisa. Nesse capítulo, destaco os novos elementos para a condução da pesquisa, após iniciar-me como formadora na Divisão Pedagógica (DIPED), o que ampliou as trocas com outras formadoras (coordenadoras/es pedagógicas/os, formadoras/es das DIPEDs de outras DREs/SP e da SME/SP). Também denuncio a ausência de ações relacionadas ao meu projeto inicial de pesquisa, sobre a documentação pedagógica enviada da EMEI para a EMEF e a ausência de espaços de formação integrada entre elas. Com a mudança nas temáticas centrais da pesquisa, anuncio meu desejo de construção e proposição por esses espaços, para trocas acerca da educação das crianças, entre as/os profissionais das duas etapas, além de realizar um levantamento sobre os estudos e produções sobre a temática da transição da EI para o EF.

No Capítulo 2, “**Mudança de planos: repensando os caminhos metodológicos**”, são explicitados os novos percursos metodológicos que foram despontando no início da pesquisa. Apresento o movimento de atualização do currículo da Educação Infantil na RME/SP, do qual participei como formadora da DIPED, mas que não contou com a participação de professoras/es e gestoras/es do EF, embora o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019b) traga em um capítulo inteiro a discussão e proposição de ações relacionadas à transição entre as etapas (CEI⁸-EMEI-EMEF). Também discuto sobre minha participação como pesquisadora no Curso optativo, promovido por uma das 13 DREs, da cidade de São Paulo, a construção da proposta do Grupo de estudos Transições, aspectos relacionados à documentação pedagógica nos processos formativos, além dos elementos metodológicos construídos em contexto e inspirados na pesquisa-ação.

O Capítulo 3, “**A busca por um currículo integrador**”, constitui-se das análises dos materiais produzidos, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa, tendo como foco as discussões sobre a integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. São apresentadas discussões acerca da ampliação do EF para 9 anos; sobre o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) e sobre a necessária articulação entre as etapas, com destaque à formação integrada como ação necessária, emergente e urgente. As especificidades de cada etapa são analisadas à luz de contribuições da Sociologia da Infância na defesa dos direitos de meninas e meninos, professoras/es e gestoras/es, nas duas etapas da Educação Básica. Destacam-se, portanto, aspectos relativos à importância da formação profissional inicial e

⁸ Centros de Educação Infantil para bebês e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Escolas Municipais de Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Centros Municipais de Educação Infantil para bebês e crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

continuada, bem como ações de integração, a partir dos relatos das/os colaboradoras/es, nos encontros do Curso optativo e do Grupo de estudos.

Em seguida, no Capítulo 4, intitulado “**As transições:** das crianças e das/os profissionais”, a temática da transição é apresentada, considerando-se a necessária discussão sobre ela em encontros de formação integrada. São apresentados e discutidos documentos curriculares e marcos legais, estaduais e municipais, que tratam dos processos de transição entre a EI e o EF, em articulação, com referencial teórico que analisa possibilidades de articulação entre elas. Os objetivos e sentidos da documentação pedagógica nos processos de transição também são discutidos, além de reflexões acerca das novas transições vivenciadas durante o processo de isolamento social, em decorrência da pandemia da COVID-19, escritas a várias mãos, articulando vozes sobre experiências e transições vividas e registradas pelas colaboradoras da pesquisa, após os encontros do Grupo de estudos.

No Capítulo 5, “**Documentar percursos, favorecer continuidades**”, discute-se o papel da documentação pedagógica nas continuidades entre as etapas, a partir da apresentação e da discussão dos materiais produzidos, à luz do referencial teórico. Para tanto, é apresentada a concepção de documentação pedagógica, de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, analisando pontos de convergência e divergência nos processos avaliativos das duas etapas, a partir de documentos nacionais e municipais. Os registros são apresentados e discutidos como elementos importantes nos processos de formação e, novamente, afirma-se a necessidade de espaços de diálogos entre profissionais das duas etapas, também no que se refere aos processos de avaliação em ambas.

O Capítulo 6, intitulado “**Escrever cartas:** expressar saberes e sentir sabores”, nasceu de uma ação pensada durante o período de isolamento social, decorrente da pandemia, com envio de cartas escritas pela pesquisadora para as colaboradoras da pesquisa, participantes do Grupo de estudos Transições. Trechos das cartas enviadas a cada colaboradora e de suas devolutivas (por meio do *Whatsapp*), são compartilhados nesse capítulo e revelam um movimento de escuta de cada uma e do grupo, além da aproximação em tempos de corpos afastados fisicamente. As cartas trazem narrativas das experiências e reflexões de cada uma e de todas, nos encontros, e revelam-se como outras possibilidades de conversa, registro, partilha e formação em tempos de tantas outras transições vividas.

Por fim, são traçadas as “**Considerações finais:** ou seriam transitórias?”.

1 O CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR: FORMAR-SE E PENSAR A FORMAÇÃO

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. (BOFF, 1997, p. 9).

Ao começar a trabalhar na DIPED da Diretoria Regional de Educação (DRE), com a formação de coordenadoras/es pedagógicas/os e professoras/es da Educação Infantil passei a ter contato e a me relacionar com um número ampliado de pessoas que traziam, durante os encontros formativos, informações importantes sobre as práticas e usos dos registros pedagógicos na EI, sobre a transição das crianças para o primeiro ano do EF e sobre a necessidade de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo tem uma equipe de formadoras/es assessoras/es que se reúne com formadoras/es das DIPEDs, semanalmente, para a realização de um trabalho de formação que nos instrumentaliza de forma a conduzirmos as formações em nossos territórios. Minha participação nestes encontros também propiciou a ampliação de olhares e discussões com representantes de outras DREs, o que trouxe novos elementos para a condução desta pesquisa.

Tanto nos encontros formativos, com professoras/es e/ou coordenadoras/es pedagógicas/os da DRE em que trabalho, como nos encontros semanais na SME, com formadoras/es das DIPEDs das 13 DREs/SP, os diversos relatos de diferentes atoras/es envolvidas/os com a formação apontaram para a necessidade de rever o que havia sido pensado inicialmente como objeto desta pesquisa, pois foi possível perceber que poucas unidades de Ensino Fundamental propõem ações junto às/aos professoras/es do primeiro ano, no que se refere ao uso dos registros enviados pelas EMEIs. Quando havia alguma ação neste sentido, a mesma não ultrapassava a proposição de momentos de leitura dos relatórios de avaliação individual das crianças, sem a análise aprofundada, para que fosse possível conhecer os percursos vividos pelas crianças na elaboração do planejamento de ações em continuidade, bem como para a escolha dos instrumentos de avaliação das aprendizagens a serem utilizados no decorrer do primeiro ano.

Desde a publicação da Orientação Normativa nº 01, intitulada “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares”, (SÃO PAULO, 2014a), a SME/SP vem reforçando a necessidade de articulação entre EI e EF, de maneira que as ações ocorram em continuidade, garantindo o atendimento aos direitos das crianças, tanto na primeira etapa da Educação Básica quanto na seguinte. A Normativa apresenta concepções de Educação Infantil, de

Criança/Infância e de Currículo, norteadoras do trabalho na Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2014a).

Para tanto, reforça a necessidade de elaboração de relatórios descritivos que apresentem “(...) a trajetória percorrida pelas crianças e que forneça aos educadores(as) os elementos necessários para a continuidade do trabalho pedagógico” (SÃO PAULO, 2014a, p. 33).

No início do ano letivo de 2015, a SME/SP enviou algumas cartas para as Unidades Educacionais, nas quais apresentou ações realizadas no ano anterior e estabeleceu algumas orientações acerca da transição da EI para o EF e do uso dos registros encaminhados das EMEIs para as EMEFs, de forma a garantir pressupostos básicos no processo de transição, tais como: a compreensão do currículo como um “instrumento vivo”, “(...) a criação de espaços adequados nas salas [e na] (...) área externa, além de práticas que viabilizem as interações criança/criança para que possam desenvolver suas culturas de pares infantis” (SÃO PAULO, 2014a, p. 27).

Em outra carta enviada às unidades educacionais, no mesmo período, foram apresentadas ações de SME/SP em 2014, dentre elas a implementação da Orientação Normativa nº 01/2013, nas unidades de Educação Infantil. Ao final desta carta foram apresentados “sete princípios formativos voltados a todas as etapas e modalidades da Educação Básica”, sendo que um deles consiste na “integração das modalidades e etapas da Educação Básica”.

Nota-se, portanto, que as unidades de Ensino Fundamental são orientadas quanto aos procedimentos de recebimento, leitura e análise dos registros avaliativos elaborados nas unidades de Educação Infantil; o que consta, inclusive, em portarias com as Diretrizes para elaboração do calendário de atividades para cada ano letivo. Na Portaria nº 8.947, de 30/11/2017, que dispunha sobre as Diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2018, o 10º parágrafo do artigo 2º orientava que,

Na primeira quinzena de fevereiro/2018 as Escolas Municipais que mantêm o Ensino Fundamental, deverão programar junto aos Professores do Ciclo de Alfabetização, dentro dos horários coletivos, a análise dos registros que compõem a documentação pedagógica da Educação Infantil, encaminhados pelas EMEIs às EMEFs, até o final de janeiro de 2018 (SÃO PAULO, 2017).⁹

Contudo, foi possível perceber, a partir dos relatos de coordenadoras/es e professoras/es, durante os encontros formativos na DRE/SP, bem como nas trocas realizadas com formadoras/es de outras DREs/SP, durante os encontros da SME/SP, que ocorria com mais frequência a entrega

⁹ Essa orientação mantém-se nas portarias com as diretrizes para elaboração do calendário de atividades nos anos seguintes.

dos relatórios para professoras/es de primeiro ano, com a recomendação apenas de que lessem os mesmos. Não havia, portanto, a proposição da análise coletiva dos registros encaminhados pelas EMEIs às EMEFs, como forma de se apropriar dos percursos vividos pelas crianças e buscar garantir um planejamento que desse conta da continuidade dos mesmos.

Diante destes materiais, o que se percebeu como necessidade foi algo mais do que cartas encaminhadas da SME/SP às escolas, publicação de portarias ou de orientações normativas: ações formativas que tivessem como eixo norteador a transição entre as etapas, a construção (e implementação) de um currículo integrador da infância, com articulação entre o trabalho desenvolvido na EI e no EF. Conforme afirma o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015, p. 4),

Integrar, nesse caso, não significa desconsiderar diferenças entre os objetivos e direitos de aprendizagem de cada etapa/segmento, mas sim, garantir que as concepções, ações e registros considerem bebês e crianças reais em sua inteireza e potencialidade tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

A inquietação inicial avançou dos questionamentos acerca do não uso dos registros elaborados na EI por professoras/es do primeiro ano do EF, para possíveis formas de intervir nessa situação. A ideia da intervenção surgiu como uma possibilidade decorrente da função que ocupava desde fevereiro de 2017, na DIPED da DRE/SP. O contato com um número ampliado de pessoas (professoras/es e coordenadoras/es) me permitiu confirmar que, frequentemente, os registros elaborados na EI e encaminhados às escolas de EF eram deixados de lado.

Novamente, assim como no mestrado, voltei-me à formação de professoras/es, agora de maneira mais ampliada, pois a intervenção não foi restrita apenas a uma Unidade Educacional, mas teve como público-alvo professoras/es e gestoras/es representantes de diferentes Unidades/DREs, tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental. Também continuei investindo nos registros como instrumentos de formação, pois as discussões nos encontros formativos partiram de registros de práticas e de avaliação elaborados pelas/os colaboradoras/es da pesquisa; além de que os próprios encontros foram registrados de maneira que os processos vividos, as discussões e trocas pudessem compor um material de formação.

Diante do exposto e tendo como foco a formação como instrumento para essa articulação entre as etapas, construiu-se propostas para encontros formativos integrados entre profissionais da RME paulistana, que tiveram como temática a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

1.1 Levantamento de teses, dissertações e artigos: contribuições de pesquisas sobre o tema

A investigação deve iniciar-se com uma pergunta sobre o que já é conhecido empírica e teoricamente acerca do que desejamos estudar. O nosso campo de investigação já foi pesquisado por outros que aprenderam e pensaram sobre o assunto. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 40).

Na busca por estudos anteriores sobre a temática desta pesquisa, foram utilizados os descritores: “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, “transição”, “formação docente integrada” e “currículo integrador da infância”.

A busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Scielo (Scientific Electronic Library Online).

O período de busca estabelecido foi entre 2014 e 2020 e essa escolha se deu tendo em vista a publicação da Orientação Normativa nº 01 (SÃO PAULO, 2014a), no final do ano de 2013, e seus impactos nas discussões e nos encontros de formação continuada em serviço a partir de 2014.

Essa Orientação Normativa é um marco importante na RME paulistana, no que se refere à temática da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois apresenta orientações acerca dos registros na EI e de sua expedição para o EF, enfatizando que “A transição de uma etapa para a outra não pode romper com os benefícios da aprendizagem construída pelas crianças”. (SÃO PAULO, 2014a, p. 26).

Foram encontrados 41 trabalhos: três teses de doutorado, 32 dissertações de mestrado e seis artigos. Embora o levantamento feito tenha sido referente à produção nacional, foram encontrados 38 trabalhos brasileiros e três realizados em Portugal, sendo que, dentre os três estudos portugueses, um foi publicado em uma revista brasileira. Entre os estudos brasileiros, dois foram realizados no Distrito Federal, um no Ceará, um no Espírito Santo, três em Minas Gerais, três em Santa Catarina, um no Paraná, um em Pernambuco, cinco no Rio Grande do Sul, quatro no Rio de Janeiro e dezessete em São Paulo (quatorze na Capital e três no Interior). Percebe-se, portanto, que a temática da transição vem sendo debatida em diversos contextos, não sendo o debate uma necessidade apenas do Estado, ou do município de São Paulo, contexto de realização dessa pesquisa, mas de todo o país¹⁰.

¹⁰ Os detalhes acerca dos estudos encontrados são apresentados no Quadro síntese do levantamento de Teses, Dissertações e Artigos (APÊNDICE K).

Grande parte dos estudos encontrados evidencia aspectos que serão abordados ao longo deste trabalho, principalmente no que se refere aos olhares e sentidos que se fazem presentes nas discussões acerca da transição da EI para o primeiro ano do EF. Quando se pensa e se discute a temática da transição, independente do foco de discussão, inúmeros fatores “entram na conversa”, tais como: as percepções de adultas/os e crianças sobre as escolas da infância; a presença, ou a ausência do brincar; o currículo, a alfabetização e o letramento; a avaliação; a documentação pedagógica; o papel da gestão nos processos de transição; as concepções e propostas do trabalho educativo com as crianças e suas famílias; a formação continuada e integrada de equipes docentes e gestoras – nas duas etapas; além da elaboração e implementação de políticas públicas de transição.

Dentre os trabalhos encontrados, seis apresentam relações de semelhança com essa pesquisa, no que se refere à metodologia (pesquisa-ação) e à proposição de ações de formação e de criação de espaços-tempos para a discussão sobre a transição junto a docentes e gestoras/es atuantes nas duas etapas. Os estudos de Corrêa (2016), Oliveira (2017), Fernandes (2017), Souza (2018), Oliveira (2019) e Machado (2019) seguem nessa esteira.

Corrêa (2016) realizou um projeto de intervenção para discutir documentos que norteiam a EI e o EF de 9 anos na Rede Municipal de Arroio Grande/RS e tinha como objetivo subsidiar a construção colaborativa de uma proposta de transição entre as etapas no município. Também coordenou e analisou oito rodas de conversas com dezenove professoras de oito escolas (duas de EI e seis de EF) da referida rede para debater seis categorias levantadas, a partir de entrevistas realizadas com professoras da EI e do EF, sendo elas: “(...) lúdico X rotina; transição como momento conflituoso: ou brinca ou aprende; Educação Infantil: caráter pedagógico da EI; preparação para o EF; letramento; percepção dos professores em relação à prática pedagógica do EF” (CORRÊA, 2016, p. 7).

Oliveira (2017) analisa possibilidades e limites de um trabalho colaborativo no processo de implementação do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), por meio de narrativas de um grupo de professoras da Educação Infantil e a pesquisadora (professora de Ensino Fundamental). Um dos focos do diálogo entre EMEI e EMEF foi o ensino de matemática, que surgiu como uma demanda formativa do grupo de professoras da EI e que pautou as discussões realizadas durante o PEA da EMEI. A pergunta formulada para a pesquisa foi: “como os movimentos reflexivos, decorrentes dos encontros formativos com um grupo de professoras da Educação Infantil, contribuem com as práticas dessas professoras no processo de implementação do Currículo Integrador da Infância Paulistana da Rede Municipal de Ensino

de São Paulo?”. Destaco aqui a importância de pesquisas que discutam a implementação de um currículo integrador também com grupos docentes e equipes gestoras do Ensino Fundamental.

O trabalho de mestrado realizado por Fernandes (2017) teve como temática a transição no âmbito de práticas constituintes de uma unidade da ação pedagógica e tendo em vista políticas públicas que balizam estas etapas. Foram realizados círculos dialógicos investigativos-formativos, no contexto de uma pesquisa-ação, para discussão de temáticas emergentes do grupo pesquisado em uma escola estadual de Santa Maria/RS. A pesquisa buscou a (re)construção de interlocuções entre políticas públicas para cada etapa e entre elas, afirmando que os contextos educativos são espaços-tempos de formação permanente e de estabelecimento destas interlocuções.

Souza (2018) investigou como as/os CPs podem articular o processo de formação continuada dos docentes, minimizando as implicações da transição entre as etapas. Realizou entrevistas, análise documental e uma pesquisa de campo em duas escolas da mesma DRE, uma de EI e outra de EF. Sua pesquisa revela a necessidade de que as unidades educacionais das duas etapas e as DREs promovam formações para que profissionais da infância possam repensar questões referentes à transição. A pesquisadora indica a realização de “(...) reuniões e encontros formativos conjuntos” (SOUZA, 2018, p. 83), para a discussão sobre o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) e possíveis caminhos para sua efetivação, apresentando um plano de formação a partir dos achados de sua pesquisa.

Oliveira (2019) realizou uma pesquisa-ação em um colégio particular, utilizando a formação em contexto para propor o diálogo entre professores das duas etapas, além de estudos e trocas para a promoção de uma autêntica articulação entre EI e EF. Demonstrou a relevância da articulação entre as etapas a partir da formação em contexto, que pode se constituir como um caminho para superar o desconhecimento do trabalho pedagógico e a consequente desvalorização de atividades realizadas na EI e no EF.

Machado (2019) buscou compreender a gestão da transição no olhar das professoras e das crianças, visando à construção de um processo de transição que respeite as especificidades da infância. Realizou uma pesquisa-intervenção, propondo encontros formativos e ações integradoras entre os dois contextos e principalmente entre as crianças (proposta de visitas à escola de EF). A formação e integração se constituíram como o próprio produto do projeto, permitindo a intervenção e posterior avaliação das ações desenvolvidas.

Conforme destacado ao longo desta pesquisa, as discussões acerca da transição da EI para o EF se intensificaram a partir da publicação da Lei nº 11.274/2006, que amplia o EF para 9 anos, tornando obrigatório o ingresso das crianças no primeiro ano aos 6 anos de idade.

Dentre as pesquisas encontradas neste levantamento, a de Ferraresi (2015) analisa pesquisas empíricas sobre a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, apontando alguns problemas encontrados: falta de participação das/os professoras/es na decisão, pouco investimento na formação continuada, inadequação do espaço escolar nas escolas de EF, alterações pouco significativas no currículo, cobranças para alfabetizar as crianças de 6 anos e pouca valorização do brincar nos anos iniciais do EF. A pesquisadora também faz apontamentos sobre a avaliação pautada em processos de classificação, com grande ênfase em avaliações externas.

Ainda sobre o processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, foi encontrada a pesquisa de Paulino (2016), que realiza uma discussão acerca dos conceitos de quantidade e qualidade, considerados componentes indissociáveis da educação democrática. A pesquisadora denuncia que a ampliação do EF não tem se revelado como ampliação de oportunidades educativas, devido à ausência de políticas educacionais referentes aos novos arranjos qualitativos nos processos pedagógicos.

As discussões e preocupações sobre a chegada das crianças de 6 anos de idade ao EF continuam centradas nos processos de alfabetização que, até então, tinham início quando as crianças completavam 7 anos e assim, reforçando os processos de escolarização precoce das crianças da EI. Esse aspecto também é discutido sob diferentes perspectivas por Leme (2015), Bortolaci (2015) e Soares (2017).

Leme (2015) realiza uma análise de discursos presentes em revistas especializadas e documentos oficiais sobre a idade certa para alfabetizar as crianças, destacando que estes discursos revelam a distinção entre as culturas escolares presentes na EI e no EF, o que corrobora com uma das quatro possíveis relações entre as etapas, apontadas por Moss (2011). Para Moss (2011), essa seria a relação de distanciamento entre sistemas, muitas vezes, considerados como opostos, nos quais as dicotomias e fragmentações fazem com que as crianças de 6 anos de idade sejam colocadas entre duas culturas escolares distintas.

A dissertação de mestrado de Bortolaci (2015) apresenta uma experiência coletiva de pesquisa, que teve como objetivo articular as bases curriculares da alfabetização no EF de 9 anos, indicando a necessidade de elaboração de um plano que considere as transições e que sustente as continuidades entre as etapas. As análises realizadas pela pesquisadora têm como foco as políticas públicas para o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do EF, nas quais se considere “(...) a infância em seu encantamento lúdico” (BORTOLACI, 2015, p. 7).

Em sua pesquisa de mestrado, Soares (2017) faz uma análise da cultura dos resultados das avaliações e sua influência no trabalho pedagógico com a leitura, na transição da EI para o EF. A pesquisadora denuncia a presença de práticas de alfabetização que não contribuem para a formação de crianças leitoras, que tenham oportunidades de vivenciarem a leitura como fruição, mas que, ao contrário, são submetidas a um trabalho intenso de preparação para avaliações externas.

Aspectos apresentados por Leme (2015), Bortolaci (2015) e Soares (2017) relacionam-se com algumas das denúncias feitas pelas colaboradoras desta pesquisa, ao tratarem do trabalho pedagógico com as crianças no primeiro ano do EF e das cobranças para que estas sejam alfabetizadas no tempo estabelecido, no caso da RME/SP, até o final do segundo ano do EF. Tais cobranças, bem como a preocupação constante com o desempenho apresentado pelas crianças nas avaliações externas às quais são submetidas no EF, foram utilizadas em diversos momentos como tentativas de justificar a diminuição do tempo e da presença do brincar nas turmas de crianças do primeiro ano do EF.

Destaco que, 11 dos trabalhos encontrados nesse levantamento, mesmo com focos em aspectos distintos ao brincar no EF, destacam elementos da cultura escolar de cada etapa, tais como: a necessária valorização do brincar e das artes nos processos de continuidade (DUTRA, 2014); a desvalorização do brincar nos anos iniciais do EF (FERRARESI, 2015); a necessidade de considerar as crianças em sua integralidade (RIBEIRO, 2015); a relação lúdico-rotina e dicotomia entre brincar e aprender (CORRÊA, 2016); o alinhamento dos corpos e escolarização da infância (BEZERRA, 2016); o controle dos corpos, importância da presença do brincar e do letramento na EI e no EF (FERNANDES, 2017); a ludicidade como foco da jornada na EI e no EF (OLIVEIRA, 2017); a presença da brincadeira como atividade principal na EI em contraposição às atividades de estudo no EF (ZANATTA, 2017); o brincar na EI e o aprender no EF (SILVA, 2018a) e; o direito de brincar na educação das crianças (FERRÃO, 2016; CIARDELLA, 2019).

Isso revela a inquestionável necessidade de consolidação da ludicidade como elemento de garantia do direito das crianças à educação e à infância, na EI e no EF. Os estudos de Zambelli (2014) e de Faria (2018), ademais, focam e denunciam as rupturas no lúdico na passagem ao EF e nas relações entre infâncias e brincadeiras, respectivamente. Zambelli (2014) realizou uma pesquisa bibliográfica e entrevistas com o objetivo de analisar as supostas rupturas da ludicidade, nos primeiros anos no EF. Em sua pesquisa, tece considerações sobre o uso do lúdico como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do EF, contribuindo com a compreensão de sua importância nesse contexto.

Faria (2018), em sua pesquisa de mestrado, realizada no contexto do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Uberlândia, buscou compreender de que forma o lúdico, o brincar e a infância são concebidos pelos professores e pelas crianças, durante o processo de transição.

Sobre o papel da coordenação pedagógica nos processos de transição, foram encontrados cinco estudos que também trazem reflexões que se fizeram presentes nos encontros do Curso optativo e do Grupo de estudos Transições. A pesquisa de mestrado de Drummond (2014), por exemplo, aponta a coordenação pedagógica como instância de articulação/mediação/negociação na implementação de políticas. Realizou entrevistas coletivas que permitiram uma aproximação entre grupos de EI e de EF, além de observar encontros de professores das duas etapas, que foram realizados e constituídos como espaços de produção curricular. Ao contrário do processo vivido no Colégio de Aplicação do Instituto Superior do Rio de Janeiro, pesquisado por Drummond (2014), na rede municipal paulistana, o caminho de construção das propostas curriculares das duas etapas ocorreu de forma separada e em momentos diferentes, o que não contribuiu para a integração entre EI e EF.

Barboza (2015) partiu do contexto de atuação dos orientadores pedagógicos da rede municipal da cidade de São João de Meriti, destacando seu papel nas ações de articulação entre EI e EF, os desafios enfrentados para garantir continuidades e ações desenvolvidas na busca pela integração entre as etapas. Assim como Drummond (2014), Barboza (2015, p. 8) também utiliza o conceito de entre-lugar para desconstruir a ideia de “(...) coordenação pautada na esfera administrativa que deriva ou representa as políticas governamentais”, convergindo com o que propõe Drummond (2014, p. 9) acerca da superação da “(...) ideia de que as políticas curriculares são produzidas pelos governos e a escola as implementa”.

Como apresentado anteriormente, Souza (2018) investiga a ação formativa das/os CPs no processo de transição das crianças da EI para o EF e seu papel na proposição de reflexões acerca de ações de articulação e continuidade entre as duas etapas.

A pesquisa de mestrado de Oliveira (2018) trata de uma transição “inversa” vivida por coordenadoras/es pedagógicas/os que saem das escolas de EF e vão para unidades de EI. Embora não trate da transição vivida pelas crianças ao ingressarem no primeiro ano, a pesquisadora destaca a relevância das aprendizagens pela experiência e pela parceria com professoras/es e outras/os coordenadoras/es que já atuam na EI, além de ressaltar “(...) a importância de ofertar espaços de troca dentro e fora da escola para partilhar saberes e modos de agir” (OLIVEIRA, 2018, p. 107), o que corrobora com a tese defendida nesse trabalho sobre a necessidade de espaços formativos que integrem profissionais de ambas as etapas.

Cardoso (2018) ressalta a importância da formação integrada e de outras ações de integração para o desenvolvimento de propostas adequadas de transição, destacando o papel da coordenação pedagógica nos processos de qualificação dos relatórios descritivos escritos por professoras/es da EMEI, bem como na promoção de momentos para sua análise por professoras/es do primeiro ano do EF. A pesquisadora indica também a necessidade de propostas formativas sobre a função da avaliação na EI e sobre a articulação do planejamento do trabalho pedagógico com as crianças do primeiro ano do EF, com os relatórios encaminhados pelas EMEIs às EMEFs.

Os relatórios descritivos individuais de avaliação também são foco das pesquisas de Lamas (2014), Dutra (2014), Cardoso (2018) e Arakaki (2018).

Lamas (2014) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi descrever e analisar como ocorre a utilização da avaliação e do relatório descritivo no município de Juiz de Fora. Dentre os problemas encontrados, o pesquisador aponta a ausência de uma cultura de transição, o que impõe a necessidade de instituir a cultura da leitura dos relatórios no início do ano. Um dos desdobramentos da pesquisa foi a elaboração de um Plano de Ação Educacional direcionado à Secretaria de Educação com orientações para a elaboração dos relatórios descritivos.

A pesquisa de Dutra (2014) tem como foco analisar a relação curricular com relatórios descritivos e vice-versa. A pesquisadora utiliza recursos da etnografia e propõe o que chama de hibridização de palavras ao tratar da transição, sugerindo uma prática de “Educino Fundamental”, na qual as práticas de EI e EF possam efetivamente apresentar continuidades e entrecruzamentos.

Cardoso (2018) buscou investigar em que medida os relatórios da EMEI subsidiam o planejamento no 1º ano do EF, tendo como objeto de análise planejamentos docentes do 1º ano e relatórios descritivos da EI. A pesquisadora destaca o papel da coordenação pedagógica na promoção da análise dos relatórios, tendo em vista que essa é uma ação de avaliação e acompanhamento das aprendizagens, que cabe ao CP.

Arakaki (2018) analisou relatórios descritivos e elencou possíveis proposições, de modo que estes possam auxiliar no planejamento, buscando articular avaliação e currículo e colaborando para a superação da cisão na transição CEI/EMEI/EMEF. A pesquisadora indicou a necessidade de um trabalho voltado para a qualificação dos relatórios descritivos e construiu um roteiro para sua elaboração e análise (proposta de intervenção decorrente de sua pesquisa).

Além das discussões sobre a avaliação na EI e no EF, com foco nas rupturas ou nas articulações entre os processos avaliativos, também foram encontrados estudos acerca de propostas curriculares, tais como as pesquisas de Dutra (2014) e Drummond (2014), já citadas

anteriormente, e as pesquisas de Ribeiro (2015), Silva (2016), Nascimento (2018) e Silva (2018b).

O foco da pesquisa de mestrado realizada por Ribeiro (2015) foi a proposta curricular da EI e do EF da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG, contemplando a transição entre as etapas. A pesquisadora ressalta que a dicotomização da educação básica não favorece a articulação entre suas etapas.

Na pesquisa de Silva (2016), o ponto de partida foi o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) e suas inspirações na Pedagogia da Escuta e das Relações, presentes na abordagem de Reggio Emilia. A pesquisadora evidenciou as contribuições dessa abordagem para a construção de um currículo que considere a criança e, em contrapartida, revela as limitações para sua implementação, presentes na maior rede pública de Educação Infantil da América Latina.

Nascimento (2018) também analisa o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), com foco nas concepções de um grupo de professoras, buscando desvelar suas compreensões sobre ele na relação com suas práticas educativas. Assim como em Silva (2016) e Nascimento (2018), tal documento embasou as discussões apresentadas nesta tese.

Silva (2018b) realiza um mergulho no cotidiano de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e escreve sobre o que denomina de entrelugares EI-EF, fazendo apontamentos acerca das diferenças entre as culturas escolares de cada etapa, mesmo quando ambas estão em uma mesma instituição.

Foram encontradas diversas pesquisas sobre transição que buscaram ouvir as crianças e suas narrativas sobre a passagem entre as etapas e a chegada ao primeiro ano, o que evidencia um importante avanço de concepção, em que as crianças são vistas como “(...) capazes de contar o que lhes acontece e construir sentidos para suas experiências” (FURLANETTO; MEDEIROS; BIASOLI, 2020, p. 1.230). Esse artigo, o mais recente entre os encontrados no levantamento feito, analisa a compreensão das crianças sobre a passagem da EI para o EF a partir de suas narrativas. Os resultados indicam tensões, pois as crianças se sentem atraídas pelas inovações oferecidas pela nova escola, mas, ao mesmo tempo, sentem temores, lutos e sofrimentos devido a questões como, por exemplo, a diminuição de oportunidades para brincar.

Tensões semelhantes são encontradas no estudo de Dias (2014), que partiu de uma etnografia realizada em escolas públicas de Joinville (SC), para analisar as perspectivas das crianças sobre a transição. A pesquisa revelou que as crianças sentem vontade de ir para esse novo lugar, o lugar de “ser grande” e de fazer parte da cultura letrada; mas que há uma grande ruptura com a Educação Infantil revelada nas práticas cotidianas do EF.

No artigo publicado por Cardona (2014), sobre pesquisas realizadas em Portugal, com o objetivo de ouvir crianças, educadoras e professoras¹¹, evidencia-se a necessidade de reflexão sobre o momento da passagem entre as etapas e de criação de condições para que essa decorra de forma mais respeitosa com as crianças e suas infâncias.

Dias e Campos (2015) buscam compreender como as crianças vivenciam a transição e também destacam as tensões reveladas por elas nesse processo. Elas querem ir para a escola e aprender a ler, mas ao mesmo tempo “(...) indicam que, mesmo desejando entrar no Ensino Fundamental, estar na escola é um desafio diário” (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 635).

Bezerra (2016) buscou identificar o que dizem as crianças sobre o primeiro ano, o espaço escolar e sobre si mesmas nesse espaço. A pesquisadora buscou compreender, a partir das vozes das crianças, os lugares que a infância ocupa na sala de aula, problematizando a entrada das crianças no EF de 9 anos e denunciando a escolarização da infância em uma estrada reta, o alinhamento dos corpos e a negação de sua infinitude e multiplicidade.

O artigo de Martinati e Rocha (2015) apresenta perspectivas de crianças e professoras/es sobre a transição e revela o pouco cuidado com esse processo, a desarticulação e a descontinuidade entre as etapas. Diante desse cenário, as autoras afirmam a “(...) necessidade de debate sobre qual é o projeto brasileiro para a infância” (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 309).

Moreira, Micarello, Schapper e Santos (2015) discutem os processos de construção de subjetividades nas relações adultos-crianças e entre crianças em contextos de EI e EF.

O estudo de Chambel (2015), realizado no Jardim de Infância de Avis, em Portugal, buscou investigar e refletir sobre discursos e práticas de continuidade e articulação entre a EI e o EF. Foi realizada uma investigação-ação, com observação participante, entrevistas com professoras e crianças e análise de desenhos das crianças. Indicou-se a necessidade de atividades conjuntas o ano todo, como visitas entre as escolas, por exemplo.

Checconi (2016) investigou as expectativas das crianças sobre a transição, mas também ouviu pais e professoras, destacando que estas sentem falta de formação específica para o segmento em que atuam, bem como de trocas de informações e de articulação entre atividades e profissionais das duas etapas.

Machado (2019) também ouviu as crianças e as professoras na busca por compreender a gestão da transição e visando à construção de um processo de transição que respeite as especificidades da infância.

¹¹ Em Portugal denominam-se educadoras aquelas que trabalham na EI (pré-escola) e professoras, no EF (chamado de escola obrigatória), com diferenças na formação exigida em cada caso.

Em sua pesquisa de mestrado, Ferrão (2016) investigou percepções infantis sobre a escola em meio à transição e indicou a necessidade de reconhecimento do direito de brincar, assim como de seu tempo e espaço.

Zanatta (2017) buscou, na voz das crianças, suas significações acerca do momento de transição da EI para o EF, fazendo uso de conceitos centrais da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev.

Silva (2018a, p. 4) tinha como objetivo perceber o que sentem as crianças durante o processo de transição, afirmando que essa escuta é importante para “(...) melhorar o processo de ensino/aprendizagem e proporcionar uma transição sem prejuízo para o sucesso educativo das mesmas”. A pesquisadora indica a necessidade de articulação entre os saberes docentes, o planejamento e o trabalho conjunto.

Faria (2018) ouviu docentes e crianças, buscando compreender como concebem o lúdico, o brincar e a infância e Ciardella (2019) também ouviu crianças, buscando contribuir para a reflexão sobre o currículo proposto para o EF de 9 anos, visto na relação com as infâncias, e identificar o espaço para a expressão das crianças nas práticas educativas desta etapa.

Estes estudos revelam que a escuta das/os adultas/os que trabalham com as crianças na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental é necessária para a reflexão, organização, planejamento e avaliação do trabalho educativo que desenvolvem, bem como dos processos de transição. Assim como defende-se nesta tese: a proposição de espaços-tempos formativos para a integração entre profissionais da EI e do EF, de forma que possam discutir as especificidades de cada etapa e também os pontos de convergência e de articulação entre elas.

Nesse sentido, foram encontrados alguns estudos que buscaram ouvir equipes docentes e/ou gestoras e suas concepções acerca da transição EI-EF: Fernandes (2014); Martinati e Rocha (2015); Moreira, Micarello, Schapper e Santos (2015); Checconi (2016); Faria (2018) e Machado (2019). Com exceção da pesquisa de Fernandes (2014), todas as demais já foram brevemente apresentadas anteriormente.

Fernandes (2014) buscou investigar os significados sobre a pré-escola e a obrigatoriedade da frequência nessa etapa, além de concepções sobre a transição presentes nas narrativas de supervisores da SME (de um município no interior do Rio Grande do Sul), equipe diretiva das escolas, professoras/es, crianças e famílias. A pesquisadora denuncia, dentre outros aspectos presentes nas narrativas, o controle dos corpos e a subordinação da EI ao EF.

O panorama apresentado evidenciou a crescente realização de pesquisas sobre a temática da transição, com diferentes focos de olhar, mas partindo, de maneira geral, da

necessidade de construção de propostas curriculares e de ações de integração entre as diferentes etapas da Educação Básica, respeitando as infâncias onde quer que elas estejam.

A ampliação do Ensino Fundamental trouxe à tona os olhares para o processo de transição e para a chegada das crianças aos 6 anos no primeiro ano, o que lhes subtraiu um ano de seu percurso na Educação Infantil e, tanto nas pesquisas brasileiras (nos diferentes estados nos quais foram realizadas) como nas portuguesas, o que se denuncia é justamente o desrespeito às crianças e às/aos profissionais quanto a essa nova “configuração” e tudo que dela decorre no cotidiano das escolas de EF.

Alguns dos trabalhos encontrados apresentam pontos de articulação com essa pesquisa e, portanto, serão retomados mais adiante. Este levantamento e a leitura dos trabalhos encontrados permitiu o encontro com diferentes caminhos e possibilidades nesta busca pela construção de uma relação entre as infâncias e a educação (Infantil e Fundamental) que respeite os direitos das crianças e das/os profissionais que estão com elas nos diferentes contextos educativos.

1.2 Aprendendo em companhia: objetivos da pesquisa, contextos e colaboradoras/es

O meu conhecimento e a minha identidade também são construídos pelo outro. Compartilhar teorias é uma resposta à incerteza e à solidão. (RINALDI, 2012, p. 114).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), aprendemos melhor quando aprendemos em companhia, porque a aprendizagem em companhia ocorre por meio da mediação de,

[...] pares, de profissionais seniores, de amigos críticos ou de formadores em contexto [...]. Esta definição colaborativa inicia ciclos de experimentação que sustentam uma aprendizagem experiencial onde as pessoas e os grupos se fundem, mas não se confundem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 10).

Os caminhos que foram sendo percorridos desde o início dessa pesquisa culminaram no desejo de construção de espaços para o diálogo entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental acerca da passagem das crianças de uma etapa à outra, porque se percebeu como um problema a ausência de ações promovidas pela SME/SP, para reunir profissionais da EI e do EF, pois os calendários de formação são específicos para profissionais de cada etapa.

Diante do problema constatado, partiu-se do pressuposto de que reunir profissionais da EI e do EF em encontros de formação permitiria trocas qualificadas entre ambos, de maneira a

repensar as práticas junto às crianças nas duas etapas, ampliando o debate e fazendo com que as discussões não ficassem restritas à EI.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar os processos de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em encontros formativos integrados entre profissionais de ambas, na defesa de que são essenciais para a problematização das peculiaridades do trabalho pedagógico em cada uma das etapas e no que as envolvem, unem, articulam, na construção de menores rupturas e maiores continuidades na Educação das infâncias.

Os objetivos específicos foram: investigar e/ou propor encontros formativos integrados que reunissem profissionais das duas etapas para dialogarem, compartilharem e construir conhecimentos, saberes e fazeres que envolvessem o trabalho educativo com crianças na EI e no EF, problematizando concepções e práticas sobre os processos de transição.

As reflexões feitas no decorrer da pesquisa foram permeadas por inúmeros questionamentos acerca do trabalho com as crianças e suas infâncias em cada etapa, tais como: o que muda e o que se mantém no trabalho realizado com crianças na EI e no EF? O que nos ajuda a olhar para as infâncias nestes diferentes espaços? Que conhecimentos necessitamos buscar e/ou construir a respeito da educação na infância? O que profissionais das duas etapas podem ensinar umas/uns às/aos outras/os? Que olhares a respeito das crianças e de sua educação podem ser trocados? Que reflexões são necessárias às/aos profissionais das duas etapas? Como esses diálogos e reflexões podem favorecer a articulação e as continuidades entre as etapas?

Os contextos investigados foram encontros formativos de um Curso optativo promovido por uma DRE/SP e do Grupo de estudos Transições, criado e coordenado por mim. Nos cinco encontros do Curso optativo, realizados em 2018, estive como pesquisadora, acompanhando a efetivação daquilo que havia sido planejado em termos de estratégias e de temáticas para discussão e reflexão.

No primeiro encontro do Curso optativo houve uma rodada de apresentações e havia 22 pessoas presentes: três coordenadoras pedagógicas (uma de CEI e duas de EMEI), 11 professoras (duas de CEI, duas de EMEI, sete de EMEF), três assistentes de direção (uma de CEI e duas de EMEF), uma diretora de EMEI, um diretor de EMEF (único homem do grupo) e três supervisoras escolares. As duas formadoras da DIPED são professoras de CEI. Muitas das pessoas presentes, no momento da apresentação, relataram já terem transitado por diferentes etapas da educação, por diferentes cargos, e também por redes de ensino pública e privada de diferentes municípios. Todas as pessoas participantes do curso eram de escolas da DRE/SP que estava promovendo a formação, pois essa era uma das especificidades do público-alvo.

No Grupo de estudos, construímos, eu e participantes dos encontros, momentos de reflexão, nos quais houve uma polifonia de vozes, e a mediação da aprendizagem de cada pessoa se deu pela colaboração de todas, não apenas escutando, mas levando algumas possíveis respostas e tantas outras perguntas. As vivências que cada participante compartilhou e suas reflexões sobre o vivido se fundiam com as vivências e reflexões das outras pessoas. E seguimos, em cada encontro, com a necessidade de continuidades, de nos encontrarmos mais outras tantas vezes. Portanto, esse Grupo de estudos não teve data marcada para acabar, muito pelo contrário, foi recebendo novas pessoas, com vivências diversas, o que enriqueceu ainda mais as reflexões e discussões que fizemos. É nosso desejo continuarmos com os encontros, mesmo após a defesa desta tese e a finalização do doutorado.

A frequência no Grupo de estudos oscilou bastante, havendo pessoas que estiveram presentes em quase todos os encontros, outras que deixaram de frequentar e algumas que começaram a participar dos encontros promovidos a partir do segundo semestre de 2019.

Nos seis encontros promovidos em 2018, havia entre as/os participantes uma diretora de EI (que estava atuando como formadora em uma DRE) e um diretor de EF; quatro coordenadoras pedagógicas de EI (ambas professoras designadas no cargo de coordenação); uma coordenadora de EF, uma professora de EF (atualmente como formadora em uma DRE) e duas professoras de EI (uma delas também está como formadora em uma DRE).

Em 2019, o Grupo acolheu pessoas novas, convidadas por indicação de minha orientadora¹². Também tivemos nos encontros a presença de pessoas que participaram desde o início do grupo, em 2018, mas transitaram entre as etapas e/ou mudaram de cargo, nestes anos. Portanto, inicialmente tivemos a participação de quatro professoras (duas que estavam na EI, uma no 1º ano e a outra no CEI e no 1º ano), duas formadoras do núcleo de Educação Infantil da DIPED (uma com o cargo de professora e a outra de CP), duas coordenadoras pedagógicas de EMEF, uma supervisora escolar e uma coordenadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) de uma das Diretorias Regionais de Educação (DRE) da cidade.

Em 2020, o primeiro encontro ocorreu de forma presencial, em fevereiro, com a presença de quatro colaboradoras. Os demais encontros ocorreram virtualmente, devido à pandemia do novo Coronavírus¹³. Realizamos mais quatro encontros com uma participação

¹² Indicadas pelo profundo envolvimento demonstrado como alunas especiais nas disciplinas do curso de Pedagogia: “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, e “Artes e Educação Infantil II: dança e teatro”, sob sua responsabilidade, junto ao Programa de Formação de Professoras/es da rede pública, da FEUSP.

¹³ Mais informações em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

média de cinco colaboradoras, todas já participantes do Grupo. Como encerramento desta jornada do Grupo de estudos, realizamos um encontro final (a pedido de algumas das participantes) para compartilharmos os percursos de escrita e finalização da tese, no qual cada colaboradora apresentou seus estudos atuais e expectativas para o ano seguinte.

Outra proposição para o fechamento deste processo coletivo, que se iniciou em 2018, foi o envio de cartas a cada colaboradora do Grupo de estudos, com retomadas de falas, reflexões e provocações que compartilhamos ao longo dessa caminhada (inspiradoras do Capítulo 6 desta tese).

2 MUDANÇA DE PLANOS: REPENSANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

As perguntas podem mudar depois de se estar no campo. Na realidade, podem mesmo surgir perguntas totalmente novas. Contudo, as perguntas novas decorrem das antigas. As perguntas são o motor da investigação. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 116).

A proposta inicial para esta pesquisa era de conhecer, investigar e analisar como professoras/es e coordenadoras/es do primeiro ano do EF paulistano avaliavam o trabalho educativo realizado junto às meninas e meninos pequenas/os, recém-chegadas/os da Educação Infantil, e planejavam suas propostas, a partir da documentação pedagógica. No entanto, diante das dificuldades para encontrar unidades educacionais, ou DREs que realizassem tal avaliação, foi reconhecida a necessidade de investir na proposição de encontros formativos integrados com docentes e gestoras/es da EI e do EF, para tornar possível a discussão sobre as potencialidades dos registros como instrumentos que podem contribuir para os processos de transição em articulação entre ambas.

O documento Currículo Integrador da Infância Paulistana, publicado pela SME/SP, em 2015, apresenta “(...) concepções que embasam a implantação (...)” de um currículo integrador (SÃO PAULO, 2015, p. 5) e é resultado de discussões em seminários que,

[...] tinham como objetivo proporcionar momentos de reflexões, discussões e debates sobre as cisões históricas entre o Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e destes com o Ensino Fundamental, rupturas estas que distanciam e, por vezes, antagonizam as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tais como a cisão entre o corpo e a mente, a razão e a fantasia, as concepções e as práticas pedagógicas, o brincar e o aprender, o tempo/ritmo das crianças e o tempo institucional.

Este documento vinha passando por um processo de atualização, desde 2017, por meio da composição de um Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP), envolvendo representantes das 13 Diretorias Regionais (professoras/es, gestoras/es, formadoras/es). O grupo se encontrava mensalmente e tinha suas discussões conduzidas por quatro assessoras: Suely Amaral Mello, Maria Carmen Silveira Barbosa, Cláudia Panizzolo (até o segundo semestre de 2018), seguida de Maria da Graça Souza Horn e Maria Helena Pelizon.

As discussões tinham como foco as seguintes temáticas: “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) X Currículo Integrador X Indicadores de Qualidade”; “A cultura escrita na Educação Infantil”; “As concepções de criança ao longo dos currículos municipais”; “Documentação pedagógica”; “Projeto Didático”; “Rotina”; “O brincar”; “Linguagens e

tecnologias”. As assessoras escreviam textos que eram debatidos e reformulados a cada encontro e as/os representantes de cada Diretoria (DRE) contribuíam com a atualização do documento, apresentando práticas que dialogassem com as concepções norteadoras de cada temática discutida. O documento foi publicado no mês de março de 2019.

Contudo, todo esse processo formativo e de discussão sobre um currículo para a Educação Infantil, que teve como um de seus resultados a publicação de um documento a ser implementado pelas unidades de EI, não contou com representantes das escolas de EF. Como discutir um currículo integrador, transições entre estas etapas da Educação Básica, sem considerar a necessidade de incluir nas discussões aquelas/es que estão lidando com as crianças no Ensino Fundamental? Esse foi mais um motivo que me levou a pensar na necessidade de propor experiências formativas para professoras/es, de forma a ampliar as discussões que ocorreram no GEPP (SME/SP), apresentando-se, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de colocar em diálogo profissionais da EI e do EF para discutir a educação das crianças nessas duas etapas.

2.1 A escolha do(s) campo(s): ou sobre como um dos campos me escolheu

Quando fazemos algo com um determinado grau de consciência, criamos uma atmosfera possível para renunciar aos discursos dominantes e transformar os contextos em que estamos inseridos. (FOCHI, 2019, p. 25).

Venho pensando sobre a proposição de uma formação que coloque em diálogo as/os profissionais da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, desde o final de 2017. Entendo que essa é uma forma potente de ampliar as discussões sobre a transição de uma etapa para a outra, e de pensar e construir coletivamente formas para que ela ocorra de maneira mais harmoniosa, entendida aqui num processo que não seja de rupturas que distanciem as duas etapas, através da composição de propostas educativas que não sejam antagônicas, nas quais as aprendizagens não se separem das brincadeiras, os tempos e ritmos próprios das crianças do tempo institucional, os corpos das mentes, o ser criança do ser aluna/o.

Durante os encontros semanais que tínhamos na SME/SP, as formadoras da DIPED de outra DRE/SP me apontaram a intenção de propor uma formação sobre esta transição e solicitaram meu auxílio na elaboração da proposta, principalmente no que se refere à indicação de referências bibliográficas, pois sabiam de meu envolvimento com a pesquisa. Iniciamos, então, um diálogo na elaboração da proposta de formação, que teria continuidade com minha

presença enquanto pesquisadora, nos cinco encontros formativos realizados durante o segundo semestre de 2018.

A proposta encaminhada pela DRE para análise do setor responsável pela aprovação e publicação das formações na SME/SP se intitulava “O fazer docente do professor da infância: entre rupturas, continuidades e transições” (ANEXO A)¹⁴ e teve como público-alvo gestoras/es, professoras/es de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. As temáticas discutidas foram: Pedagogia da Infância; Fazer docente; Identidade docente; Currículo Integrador; Organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações; Documentação pedagógica.

A metodologia utilizada na formação partiu do trabalho com os registros das trajetórias formativas das/os profissionais participantes da formação, pela concepção de que estes registros fariam emergir as propostas e práticas docentes em curso e do pressuposto de que os registros das aprendizagens e dos percursos das crianças, na EI, são materiais potencializadores da articulação entre as etapas, na qual professoras/es do primeiro ano pudessem conhecer e valorizar o que foi vivenciado e construir seus planejamentos, de maneira a dar continuidade às vivências das crianças e professoras/es da EI. Além disso, conforme apontam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 201):

Como a documentação pode ser guardada e reexaminada, devendo ser encarada o tempo todo como um registro vivo da prática pedagógica, o processo de documentação também pode funcionar como uma maneira de revisitar e rever experiências e eventos anteriores; desse modo, não apenas cria memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado.

Neste contexto, estive como pesquisadora, não somente colhendo, como também gerando e produzindo os dados por meio da observação, com registro em caderno de campo, de registros escritos e fotográficos dos encontros formativos, que estariam sob a coordenação das formadoras desta DRE/SP.

Apresentei uma proposta de formação com a temática da transição na DRE/SP em que sou formadora, mas não houve interesse dentro do grupo de formadoras/es em levá-la adiante, e a recusa se deu por conta de já estarem com outras formações em andamento e por sentirem a necessidade de maior “amadurecimento” da ideia de discutir a transição das crianças com professoras/es e CPs que atuam no EF.

¹⁴ Foram feitas alterações na proposta publicada no Diário Oficial do Município, com o objetivo de preservar a identidade da DRE e das pessoas envolvidas na formação.

Diante da impossibilidade de fazer a formação na DRE/SP e com os tempos para iniciar a pesquisa de campo se esgotando, pensei na criação de um Grupo de estudos, como alternativa para o estabelecimento de um espaço de discussão sobre a temática da transição com pessoas interessadas. Compartilhei a ideia com minha orientadora, que a aprovou e me orientou quanto aos passos seguintes: escrever a proposta, pensar no local dos encontros, no público-alvo, nas datas e no meio de divulgação/convite às pessoas (APÊNDICE H).

A ideia do Grupo de estudos foi de que este se constituísse como um espaço-tempo para professoras/es e gestoras/es poderem refletir sobre a própria prática, dialogar, trocar, compartilhar, pesquisar e construir caminhos possíveis para pensar esta transição. Se, inicialmente, a intervenção pensada tinha como foco apenas professoras/es, o percurso que foi sendo percorrido na constituição da pesquisa, apontou a possibilidade, e a necessidade, de trazer para a discussão também pessoas da equipe gestora, tendo em vista o necessário estabelecimento de parcerias entre equipes docente e gestora para a construção de um trabalho coletivo nas unidades educacionais.

Stenhouse (1998), em sua obra *La investigación como base de la enseñanza*, reporta-se à/ao professora/or como uma/um pesquisadora/or da própria prática e sobre a investigação como um processo de indagação sistemática e autocrítica, como curiosidade e desejo de aprender persistentes. Partir das práticas para propor reflexões sobre o fazer docente é valorizar esse saber. Para Stenhouse (1998), há potência no saber dos práticos que não são considerados como uma categoria inferior, pois teorizam sobre seu fazer. As/Os professoras/es observadoras/es são apontadas/os por Stenhouse (1998) como participantes potenciais em suas aulas/escolas e como alguém que constrói conhecimentos sobre seus fazeres.

Estivemos, portanto, professoras/es, gestoras/es e formadora-pesquisadora, imbricadas/os num processo formativo de “inquirição” de nossas próprias concepções e práticas. Para Dewey (1979, p. 262), a experiência reflexiva exige o pensamento inquiridor, pois, para ele, “(...) pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é perguntar”. A ação de refletir envolve, portanto, “(...) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental [que se sucede de] (...) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1979, p. 22).

Nesse sentido, Kishimoto (2002, p. 155) ressalta que “Novas concepções indicam que a educação deve ter seu objeto centrado na prática profissional”. A autora afirma ainda que:

A pesquisa pedagógica só pode ser feita no ambiente natural da prática, não no recinto fechado da universidade, precisa da escola, alunos, professores, famílias, além dos pesquisadores e seus instrumentos de pesquisa. (KISHIMOTO, 2002, p. 165).

Professoras/es da EI partem de suas observações cotidianas e transformam ações e vivências em escrita, imagens, vídeos, áudios. Esse material compõe a documentação pedagógica juntamente com as produções das crianças. No entanto, tais registros necessitam de interpretação para que se construam conhecimentos sobre o trabalho educativo junto às crianças e sobre elas. Essa documentação relata os acontecimentos, as situações vividas, as intervenções realizadas e é, portanto, instrumento que permite investigar aprendizagens, práticas e propor mudanças. Quando utilizados dessa forma, os registros pedagógicos se tornam formativos e isso justifica sua importância nos momentos de formação docente. De acordo com Rinaldi (2012, p. 112):

A documentação oferece ao educador uma oportunidade única de tornar a escutar, ver e visitar (“reconhecimento”), individualmente ou com os outros, eventos e processos nos quais foi coprotagonista, tanto direta quanto indiretamente.

A Divisão de Educação Infantil (DIEI) da SME/SP estabeleceu como eixos de seu Plano de Ação (2017) o currículo, a avaliação e a gestão pedagógica. Houve a composição de grupos de estudos para a atualização do currículo e também para a discussão sobre avaliação da e na Educação Infantil. Acerca do eixo “gestão pedagógica”, formadoras/es das 13 DIPEDs se encontraram semanalmente com a equipe de DIEI (SME/SP) para discutir temáticas referentes ao currículo e à avaliação, que serviram como subsídios para a construção das pautas formativas dos encontros com coordenadoras/es pedagógicas/os (CPs) de cada DRE/SP.

Homologamente, estas/es CPs discutiam as temáticas em suas unidades. Portanto, havia um movimento formativo intenso junto àquelas/es que atuavam na EI, em diferentes instâncias: SME/SP, DRE/SP, Unidades Educacionais (UEs). Essas formações tinham, em cada um dos seus eixos, foco nos registros: de aprendizagem, de avaliação, de práticas e de formação.

A Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) da SME/SP também tem ações junto às DIPEDs, e suas/seus formadoras/es do núcleo de EF compartilham estas ações com as/os CPs. Estas ações, inicialmente (em 2017), envolveram a reformulação e publicação do Currículo da Cidade¹⁵ e, durante o primeiro semestre de 2018, trataram da implementação deste currículo através da oferta de formação às/aos CPs e professoras/es.

¹⁵ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Primeiro-curriculo-da-rede-municipal-de-Sao-Paulo-tera-aulas-de-programacao>. Acesso em: 5 ago. 2018.

No entanto, os encontros com formadoras/es das DIPEDs (SME/SP) e destas/es com CPs e professoras/es, nas DREs/SP, não aconteciam e não acontecem de maneira a reunir profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, havendo calendários específicos para as ações junto às/aos profissionais de cada etapa. Discute-se o currículo e a avaliação em cada uma das etapas, sem que as/os profissionais de cada uma delas dialoguem. Investe-se na qualificação dos registros na Educação Infantil, mas não há ações para que professoras/es do Ensino Fundamental analisem e façam uso destes registros. Tampouco existem ações para que, também no EF, construa-se a prática de documentar de maneira qualificada. Havia aqui, portanto, um campo fértil para a pesquisa e para intervenções nesta realidade.

2.2 Investigar para intervir e pesquisar na intervenção

Quem não sabe propor questões a si próprio, não obtém as respostas. (LAMEIRÃO, 2007, p. 72).

Em uma das aulas da disciplina “Desenvolvimento Profissional, Culturas Docentes e Culturas Institucionais”, no primeiro semestre de 2018, ministrada pela Profa. Dra. Mônica A. Pinazza, junto ao Programa de Pós-Graduação da FEUSP, registrei a seguinte fala da professora: *“Quando fazemos pesquisa e não encontramos aquilo que procuramos não é preciso ‘forçar o achado’, mas pensar sobre as razões para não ter encontrado”*. A esse tempo, eu procurava novos caminhos, tendo em vista que não consegui encontrar escolas nas quais se praticava aquilo que, inicialmente, era o objeto da pesquisa; e a possibilidade de pensar numa proposta de pesquisa atrelada a uma proposta de formação de professoras/es e gestoras/es – que também seria uma maneira de intervir na realidade encontrada – surgiu como um caminho possível.

Passos e Barros (2015, p. 31) afirmam que:

[...] conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção.

Portanto, partiu-se do princípio de que a participação em encontros formativos de profissionais que trabalham com a educação na infância permitiria que suas vozes fossem escutadas, seus saberes-fazer reconhecidos e a investigação de suas práticas permitiria uma maior articulação entre a pesquisa e a formação docente. Contudo, Cerisara, Rocha e Silva Filho

(2007) chamam a atenção para o fato de que as pesquisas em contextos educativos só fazem sentido quando contribuem para a melhoria do trabalho realizado.

Essa conclusão aponta para a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização da ação educativa, implicando necessariamente o esforço de engajamento do mesmo no processo de reflexão sobre sua própria prática e formação. (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2007, p. 19).

A investigação-ação permite realizar a pesquisa em sua própria realidade, pensando em um plano de ação. A proposta de ação, por meio da criação do Grupo de estudos nasceu de um desejo em avançar, para além da denúncia de ausência de espaços integrados de formação, criando, então, esse espaço e considerando que,

Ninguém faz investigação só para ficar mais informado. Fá-la para que também outros fiquem mais informados. Informar os outros deve ser algo que acontece logo no início do processo de descoberta e não deve parar nunca. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 13).

No caso desta pesquisa, o processo pretendido foi o de investigar práticas, inquiri-las durante os encontros formativos, transformá-las e informar (publicizar os conhecimentos construídos em decorrência do processo formativo). De acordo com Oliveira-Formosinho (2016a), a investigação praxeológica se insere na investigação-ação e tem como objetivo investigar a transformação para construir conhecimento praxeológico. Para tanto, parte dos seguintes passos: investigar, intervir, documentar e revelar as transformações.

Todo o processo de pesquisa se pretendeu coletivo, em parceria com professoras/es e gestoras/es que participaram das propostas de formação. Estivemos, pesquisadora, formadoras/es, professoras/es e gestoras/es, imbricadas/os no processo de investigação e reflexão sobre as práticas, porque “Aqui pesquisar não tem mais a ver com saber sobre, pois se trata de saber com” (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2015, p. 45).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2014a, p. 186),

A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a perseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas para monitorar tanto os processos como os resultados. A investigação-ação representa um avanço qualitativo no que se refere à imagem de professor ou à teoria da formação de professores – o professor passa de objeto da investigação dos acadêmicos a sujeito da sua própria investigação. Como ator, assume o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014a, p.186).

Por que pensar uma formação que reúna professoras/es de EI e de primeiro ano do EF? Por que nesta formação inquirir/problematizar práticas? O que se pretende (ou se pode) alcançar com isso? A ideia de problematizar as práticas de professoras/es e gestoras/es destas duas etapas da Educação Básica se sustenta em algo semelhante ao apresentado por Pinazza (2014, p. 52), ao afirmar que a tematização da formação de profissionais para a educação:

[...] representaria colocar-se diante do desafio de falar sobre a qualidade de práticas educativas e possibilidades de transformá-las, em favor das crianças, das famílias e da sociedade, o que tornou inevitável trazer em foco a responsabilidade social e moral tanto das pessoas que atuam em educação – e, portanto, na educação das crianças pequenas – quanto daquelas que se dedicam à pesquisa educacional.

No contexto desta pesquisa, o foco foram encontros formativos integrados de profissionais da RME paulistana, que tiveram como temática a transição das crianças da EI para o EF e que permitiram que profissionais de ambas as etapas pudessem se assumir como responsáveis pelo processo de transição, refletindo sobre os direitos das crianças, especialmente aqueles relacionados às especificidades em sua educação e sobre o papel de cada uma/um neste processo. Portanto, considera-se:

[...] a pesquisa como instrumento potencializador que não apenas indaga o que está dado (o real, persistente e resistente), mas pode criar um processo de virtualização por meio da intervenção, que é quando uma quebra em um fluxo cognitivo pode gerar movimentos de problematização e novas atualizações [...]. Para que haja o desencadeamento dos processos de problematização que não se esgotam ao encontrar uma solução, é importante criar dispositivos que permitam a emergência de questões pertinentes aos sujeitos, sobre si mesmo e o mundo [...]. (LOPES; DIEHL, 2015, p. 139).

Alguns princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008) pautaram o percurso metodológico dessa investigação, como a construção social de conhecimentos em participação com distintos atores, a realização da pesquisa em espaços de interlocução com aquelas/es que estão implicadas/os na resolução de problemas e na proposição de soluções, numa proposta reflexiva e provocadora de construção de conhecimentos e saberes próprios, além da condução dos processos de pesquisa e capacitação participativa que tenham sentido nas trajetórias de vida das pessoas e/ou dos grupos envolvidos, com pluralidade de métodos, de interlocução e de valorização do trabalho de investigar, criar e produzir um saber local.

Numa tentativa de relacionar as concepções às ações para iniciar mudanças e inovações, além de ampliar as próprias ações (ELLIOT, 2000), produzindo conhecimentos desde as práticas (FRANCO, 2014), o que se buscou foi que os encontros formativos pudessem ser momentos férteis para a reflexão acerca do que é ofertado às crianças, em ambas as etapas, sobre as razões

para se ofertar, ou não, determinadas possibilidades, sobre escolhas feitas e suas consequências, sobre novos caminhos possíveis (e necessários). Além disso, a constituição de encontros foi pensada de forma a abandonar,

[...] a concepção iluminista da infância e de sua educação como preparação para o futuro, para o adulto que será, o que desapropria a experiência humana das crianças. Torna-se urgente pesquisar pedagogias que se contraponham à educação como forma de colonização e que tragam para infância a perspectiva emancipatória. (FARIA et al., 2015, p. 14).

Reunir profissionais que trabalham com crianças em diferentes etapas foi (e continua sendo) uma ação considerada como uma possibilidade de que possam pensar a educação da infância e não a educação fragmentada em duas etapas tão próximas e, ao mesmo tempo, que são vivenciadas de maneiras tão distintas, tanto por profissionais como por meninas e meninos.

2.3 Gerar e produzir dados: ampliar diálogos

Os dados não estão por aí a nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito ativo, criativo e de improvisação. Os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser colhidos. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115).

Nos dois contextos distintos de formação investigados, Curso optativo e Grupo de estudos, houve autorização prévia da SME/SP e da DRE/SP (APÊNDICES D, E, F; ANEXOS B, C) e das/os participantes e colaboradoras/es envolvidas/os (APÊNDICES A, B, C) para produção e análise dos materiais.

No Curso optativo da DRE/SP foram realizados cinco encontros, com a participação de professoras/es, diretoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os e supervisoras/es escolares da Educação Infantil, tanto dos Centros de Educação Infantil (CEIs) quanto das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e do Ensino Fundamental. Foram ofertadas 50 vagas, houve 33 inscrições e, de um encontro para outro, algumas pessoas foram deixando de comparecer, sendo que no último encontro havia 11 pessoas presentes. Durante os encontros foram exibidos slides, com textos e imagens, além de vídeos, que as formadoras utilizaram como disparadores para as discussões das temáticas de cada encontro.

O Grupo de estudos Transições se reuniu em seis encontros, durante o segundo semestre de 2018, seis encontros no segundo semestre de 2019 e cinco encontros no primeiro semestre de 2020, num total de 17 encontros. A presença das pessoas inscritas oscilou de um encontro ao outro, numa média de seis presentes em cada um.

As temáticas discutidas no segundo semestre de 2018 foram: 1. Ser professora/professor de crianças pequenas: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; 2. O Ensino Fundamental de 9 anos: impactos nas propostas pedagógicas para/com crianças pequenas (na EMEI e na EMEF); 3. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: qual o papel de cada uma/um?; 4. Documentações e registros pedagógicos como instrumentos potentes para a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; 5. Formação de professoras/es: o que é necessário e o que é possível; 6. Continuidades: proposições práticas – para as unidades educacionais e para a formação (APÊNDICE H).

Durante o segundo semestre de 2019, debruçamo-nos sobre algumas grandes questões: Por que é importante falar de transição? Que continuidades queremos? Que continuidades temos?¹⁶ Como podemos compartilhar com outras pessoas e em outros espaços o que temos discutido, a partir da escuta que fazemos de nós mesmas? (APÊNDICE I).

De acordo com Rinaldi (2012, p. 214), a:

Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós.

No último encontro do Grupo em 2019, conversamos sobre os caminhos para a organização dos encontros de 2020 e decidimos que retomaríamos nossas discussões a partir da leitura e estudo de alguma produção bibliográfica que pudesse contribuir com as reflexões e aprofundar os diálogos do Grupo. No início de 2020, compartilhei (via *Whatsapp*) algumas sugestões de livros e perguntei se as colaboradoras teriam outras. Discutimos e analisamos as sugestões enviadas e elegemos o livro “Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica”, organizado por Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), por sua atualidade e pelas importantes contribuições para o campo investigado nesta pesquisa (como na Proposta e Cronograma em APÊNDICE J).

Durante os encontros do Grupo de estudos, as colaboradoras eram constantemente provocadas a fazerem registros que contemplassem as reflexões individuais e também as coletivas, para que pudéssemos construir nosso “patrimônio pedagógico” (FOCHI, 2019) e compartilhar nossas reflexões em outros espaços, com outras pessoas.

¹⁶ Questões feitas pela banca, em meu exame de qualificação, que considerei desde o primeiro encontro do Grupo de estudos, retomando em 2019.

Com exceção do primeiro encontro do Curso optativo da DRE/SP e do primeiro encontro do Grupo de estudos, ocorridos em 2018, todos os demais foram gravados em áudio, além de terem sido feitas anotações em diário de campo¹⁷. Nos registros em diário de campo foram anotados, prioritariamente, depoimentos de participantes dos encontros formativos, além de reflexões e questionamentos meus diante das discussões e trechos dos textos lidos para os encontros do Grupo de estudos.

A análise dos registros dos encontros em áudio, do diário de campo e dos escritos das colaboradoras da pesquisa, permitiu a busca por elementos que fossem recorrentes, padrões, quebras de padrões, ou que aparentaram ser distintos. As formas assumidas pelos códigos presentes nos materiais produzidos foram “(...) significantes das ideias – categorias analíticas que o investigador identificou nos dados” (GRAUE; WALSH, 2003, p 194) e levaram aos fios que foram os “(...) elementos interpretativos que o investigador entretece com os acontecimentos e imagens no campo de investigação e que fornecem uma forma coerente de pensar sobre o tópico de interesse da investigação” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 195).

No relatório de qualificação desta tese havia um levantamento das temáticas abordadas nos dois contextos investigados, com as saliências percebidas nas falas das colaboradoras ao longo dos encontros, ocorridos em 2018. No entanto, a continuidade dos encontros do Grupo de estudos, nos anos de 2019 e 2020, e a recorrente leitura e análise dos materiais produzidos, levaram a mudanças significativas na catalogação, anteriormente apresentada no formato de uma tabela e em tópicos. Como afirmam Graue e Walsh (2003), a vida humana é complexa demais para ser catalogada e no processo de interpretação dos materiais é preciso ler, reler e voltar a ler, construindo categorias e formas para a análise e interpretação.

Nesse sentido, as pessoas podem tentar:

[...] resistir ao impulso de começarem a codificar de imediato, sem darem tempo a si mesmas para ficarem com uma visão mais geral de tudo o que leram. Para se dar essa oportunidade, experimente ler as notas pelo menos uma vez sem instrumentos de escrita. Depois já pode começar a fazer anotações à margem. Assim, terá tempo para ler os dados e pensar sobre eles em vez de se precipitar em desmembrá-los. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 195).

Contudo, conforme indicado no item 1.2, dedicado à breve apresentação do levantamento de Teses, Dissertações e Artigos sobre a passagem da EI para o EF, ao longo dos encontros nos dois contextos investigados, as discussões foram marcadas por reflexões sobre a

¹⁷ Infelizmente, as gravações de áudio dos encontros do Grupo de estudos, ocorridos nos dias 11/11/2019 e 02/12/2019 foram perdidas, devido a problemas do gravador. A gravação do encontro virtual, ocorrido no dia 27/04/2020, não foi encontrada, provavelmente, porque não devo ter gravado como supus.

transição em relação com outros elementos, tais como: a formação docente e de equipes gestoras; o papel da gestão nos processos de transição; as práticas pedagógicas da EI e dos anos iniciais do EF; a avaliação e os relatórios descritivos individuais; as propostas e concepções curriculares da RME/SP para a educação das crianças nas duas etapas; o brincar como um direito e uma linguagem essencial na educação das crianças; as ações de integração entre as etapas; as rupturas e continuidades entre as etapas; escolarização da infância; o controle dos corpos (das crianças e das/os professoras/es); e a necessidade de políticas públicas para a transição e articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica.

O critério de seleção dos depoimentos e/ou trechos de registros que são apresentados e analisados aqui, partiu não apenas de sua maior recorrência nas falas e escritas das colaboradoras da pesquisa, como também por se tratarem de antigas, e/ou recentes inquietações e questionamentos sobre a transição da EI para o EF. No entanto, assim como defendido por Graue e Walsh (2003, p. 196), esses códigos selecionados, analisados e apresentados compõem a codificação que “(...) é apenas uma parte do ato interpretativo e apoia a estrutura interpretativa. Os códigos representam ideias em vez de verdades”.

Nesse sentido, conforme indicado por Graue e Walsh (2003, p. 94),

Os dados não “andam por aí” à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. Aquilo que é considerado como dados para um investigador pode ser apenas barulho para outro. A chave para criar dados valiosos é ligá-los de forma interpretativa a públicos-alvo relevantes que possam entender o significado desses dados. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 94).

Durante os encontros formativos, as discussões e reflexões ocorreram por meio da constante articulação entre as falas das pessoas envolvidas, os textos lidos e os documentos legais/normativos da RME/SP, num processo que se aproxima daquilo que Imbernón (2011) aponta como essencial na formação permanente: descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, equilibrando esquemas práticos e teóricos que sustentam a prática educativa. Na análise de práticas, a valorização de pressupostos a elas subjacentes permite decodificá-las e contextualizá-las.

3 A BUSCA POR UM CURRÍCULO INTEGRADOR

Essa criança inteira precisa de uma professora de criança, e não de uma professora de disciplina, de matéria escolar. (FARIA, 2007, p. 282).

As discussões a respeito da educação de crianças pequenas se intensificaram com a publicação da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatório o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. A publicação da referida lei surgiu como uma “(...) falsa solução para um falso problema” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 19), pois se argumentava acerca da necessidade de melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, mas criou-se uma “solução” que agravaria ainda mais a situação, tendo em vista que não houve investimento na estrutura física das escolas, na formação das/os profissionais para atuar nessa nova formatação e na reforma curricular necessária para que a mudança não se limitasse apenas à ampliação do tempo de escolaridade.

Na charge abaixo, intitulada “Ensino Fundamental aos 6 anos”, Frato (1982) representa criticamente estas questões:

Fonte: <https://images.app.goo.gl/Jdh7VMjJWftK38rj6>. Acesso em: 5 ago. 2020.

De acordo com Craidy e Barbosa (2012, p. 19),

As definições políticas sobre os objetivos, a duração, a estrutura, isto é, toda a organização da escolaridade das crianças e dos jovens brasileiros, levaram oito anos de discussões e de disputas no Congresso Nacional por ocasião da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,

1996) e, subitamente, de “forma incompleta, intempestiva e com redação precária” (conforme o Conselho Nacional de Educação, CNE), foi votada uma lei, sem debate público relevante, modificando a idade obrigatória de ingresso no ensino fundamental. (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 19).

Não houve, portanto, adequação da proposta pedagógica, “(...) desconsiderando as condições concretas das crianças, das famílias, dos educadores, das agências formadoras, etc.” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 22). As autoras denunciam ainda que,

Certamente, os sistemas ao realizarem essas experiências pedagógicas deveriam incluir verbas para estudos de acompanhamento de implantação e avaliação dos resultados para que a população brasileira não tivesse que continuar participando de propostas não suficientemente pesquisadas, com objetivos políticos e eleitorais de curto prazo, e não de médio e longo prazo como é necessário em educação. (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 22).

Lembro-me que, em 2010, eu havia assumido uma turma de primeira série (do Ensino Fundamental de 8 anos) e durante o período de recesso escolar, em julho, a escola entrou em contato para me dizer que haveria mudanças na distribuição das crianças nas turmas e que, a primeira série, na qual eu era professora, seria transformada numa turma de segundo ano (do Ensino Fundamental de 9 anos). As crianças “mais velhas” ficariam nessa turma e as mais novas seriam transferidas para uma turma de primeiro ano. Após o período de recesso, retorno à mesma escola, na mesma sala de aula, com praticamente as mesmas crianças, mas agora não era mais primeira série, e sim segundo ano.

Não participei de nenhuma discussão ou formação a esse respeito e continuei conduzindo as atividades como antes da mudança. Para minha prática, nesta turma, não houve nenhuma consequência negativa, mas as crianças, após aquele segundo semestre, iriam para o terceiro ano e não para o segundo, como se esperava ao fazer a matrícula na primeira série. Avançaram compulsoriamente um ano em suas vidas escolares, porque tinham atingido a chamada idade de corte e não eram, portanto, mais demanda para o primeiro ano.

Portanto,

A lei da obrigatoriedade de ingresso aos 6 anos (Lei Federal nº 11.114) foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino, e todos (secretarias estaduais e municipais assim com escolas públicas e privadas) foram induzidos a receber as crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar os professores, os pais e as próprias crianças [...]. Não houve tempo de prever espaços, materiais pedagógicos, formação específica, reorganização de tempos e espaços para que o ingresso obrigatório (e o acolhimento) das novas crianças ocorresse de forma adequada. (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 25).

O que mudou de lá para cá? Em se tratando da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pode-se dizer que tem havido um esforço no que se refere à formação das/os professoras/es e à publicação de documentos curriculares. No entanto, as discussões em relação à educação das crianças pequenas ainda são mais frequentes e qualificadas nas formações das/os profissionais da Educação Infantil e se fazem presentes nos documentos norteadores desta etapa. No Ensino Fundamental, o que se privilegia ainda é a “(...) instrução – expressa em desrespeito às peculiaridades das crianças (...)” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 35).

Os avanços, tanto em relação às discussões como às práticas, têm sido mais presentes na EI. Conforme apontam Craidy e Barbosa (2012, p. 33):

Um dos grandes avanços da educação infantil brasileira nas duas últimas décadas é que esta recuperou alguns documentos políticos importantes, como os Direitos das Crianças da ONU, e também travou diálogo próximo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Talvez este tenha sido o único nível de ensino que ao formular suas diretrizes tenha pensando na defesa do direito à infância do ponto de vista social e, a partir deste marco, tenha construído uma pedagogia. O parecer e a resolução do CNE¹⁸ sobre as diretrizes para a educação infantil demonstram essa interlocução profunda dos direitos, da cidadania e da pedagogia. Esse avanço conceitual não está presente ainda no currículo e nas práticas do ensino fundamental.

Documentos que norteiam o trabalho da Educação Infantil poderiam contribuir também com discussões acerca do trabalho com as crianças pequenas no Ensino Fundamental. Contudo, a discussão de documentos, como o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), e as práticas de integração e articulação entre as etapas não têm envolvido as/os professoras/es do EF.

No EF, das 100 linguagens das crianças (MALAGUZZI, 1999)¹⁹, 99 continuam sendo roubadas e não tem havido investimento na formação de profissionais desta etapa da educação, para que possam discutir e refletir sobre práticas pedagógicas que respeitem os direitos, as linguagens e as especificidades das crianças, também no EF.

No referido documento (SÃO PAULO, 2015, p. 9), um dos itens, intitulado “O que nos une?”, afirma que:

Bebês e crianças (0-12 anos) constituem o eixo que une, congrega e justifica a construção e a consolidação de um currículo integrador que supere modelos curriculares fragmentados e descontínuos e considere bebês e crianças na sua

¹⁸ Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009 - Assunto: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

¹⁹ Poema “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi, 1999. Disponível em: <https://florescer.pt/cem-linguagens-da-crianc%C3%A7a>. Acesso em: 5 ago. 2018.

integralidade (e não como pessoas a quem falta algo). (SÃO PAULO, 2015, p. 9).

Mais à frente, continua:

Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. Novamente, é importante que educadoras e educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se questionem sobre as concepções de bebê e de criança presentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como elas influenciam as relações que se estabelecem nas Unidades Educacionais? Como influenciam a organização dos tempos? A organização e uso dos espaços? Como interferem nas experiências que são propostas para promover vivências? (SÃO PAULO, 2015, p. 13).

A presente pesquisa se sustenta na ideia de que reunir profissionais da EI e do EF permite trocas qualificadas a repensar as concepções e propostas junto às crianças nas duas etapas, ampliando o debate e fazendo com que as discussões não fiquem restritas àquelas/es que trabalham na EI, pois, conforme afirma Peres (2012, p. 66), “O ensino fundamental, assim, tem muito a aprender com a educação infantil”.

Encontros formativos que coloquem em diálogo profissionais das duas etapas constituem-se campo fértil para o que Mello (2009, p. 21-22) propõe:

Deixar contaminar o Ensino Fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil [...]. Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade das crianças, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo.

Por que consideramos que investir na formação docente é uma forma de intervenção? Porque partimos do pressuposto, apresentado por Kishimoto (2002, p. 181), de que o investimento na formação das/os profissionais “(...) possibilita a oferta de melhor qualidade de educação às crianças”. Além disso, em meio às discussões e publicação de documentos curriculares, é importante debatermos qual é o projeto para a educação da infância presente nesses discursos e documentos, para reconhecer suas discrepâncias, muitas vezes existentes, entre o que é proposto pelas políticas públicas, incluindo aquelas referentes a reformulações curriculares e ao provimento das condições para sua efetivação. Portanto, “(...) é preciso formar, orientar, apoiar e, sobretudo, valorizar esse profissional, para que ele se conscientize cada vez mais de seu papel na educação das crianças e encontre condições concretas para exercê-lo”

(ROCHA; MARTINATI; SANTOS, 2012, p. 312). Encontrar essas condições implica perceber que, por vezes, “(...) o poder público prescreve, mas não provê” (ROCHA; MARTINATI; SANTOS, 2012, p. 313), e lutar contra isso.

A esse respeito, Kishimoto (2002, p. 194) afirma:

Foucault (1988) nos faz refletir sobre o currículo como instrumento de poder, quando este se torna exógeno, autoritário, mas também indica que o jogo das relações de poder modifica essa situação. A mudança das relações passaria pelas condições políticas e estruturais como o estabelecimento de normas mínimas de atendimento infantil (relação adulto, espaço físico, materiais, recursos financeiros, formação profissional, concursos públicos, entre outros) para que se possam implantar processos de formação que redundem em níveis graduais de qualidade.

Portanto, um dos objetivos específicos desta pesquisa foi propor encontros nos quais profissionais das duas etapas pudessem dialogar sobre o trabalho com crianças, pois concordamos com Peres (2012, p. 67), ao destacar a proposição de experiências formativas, em que se construa “(...) uma nova cultura escolar, na qual a educação infantil e o ensino fundamental dialoguem mais e melhor”. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de que a transição de uma etapa a outra não seja feita de rupturas, mas de continuidades.

A criação do Grupo de estudos decorreu da ideia defendida nesse trabalho de que a integração de profissionais da EI e do EF é uma possibilidade e uma necessidade para se pensar os processos de transição das crianças e o trabalho respeitoso com as infâncias onde quer que elas estejam. A imersão nessas discussões e na realização da pesquisa, além do contato, decorrente da minha função como formadora da DIPED, com professoras/es e gestoras/es de diferentes contextos, também permitiu que outros espaços-tempos, além dos encontros do Grupo de estudos, fossem propostos.

Ao longo da realização dessa investigação tive oportunidade de estar em diferentes contextos formativos e educativos, compartilhando reflexões e dialogando sobre os processos de transição, a partir do patrimônio pedagógico (FOCHI, 2019) que foi sendo construído coletivamente no Grupo de estudos, buscando dar visibilidade às vozes das colaboradoras da pesquisa e ao que vínhamos refletindo profundamente. Alguns desses outros espaços-tempos de integração e discussão sobre os processos de transição foram em eventos acadêmicos, outros em escolas, ou em DREs/SP, nos quais foi possível compartilhar o nosso “dizer grupal” (DOWBOR, 2008, p. 84).

Em 2018, estive no 21º Seminário de Educação Infantil do Prisma – Centro de Estudos do Colégio Santa Maria, e a conversa foi sobre “(Des)continuidades nos percursos educativos: planejar, avaliar e aprimorar registros para superar rupturas”. Nesse encontro, compartilhei

algumas análises que vínhamos fazendo acerca da entrada das crianças aos 6 anos no EF e a necessidade de discussões e de ações para seu acolhimento. Alguns aspectos sobre a transição presentes em documentos curriculares e em legislações nacionais e municipais foram apresentados, para pautar a discussão sobre o que já se alcançou e os desafios a serem superados para avançarmos dos discursos às práticas.

Na conversa após as apresentações foi possível perceber o desconhecimento de grande parte das/os participantes acerca dos aspectos abordados. Uma delas me procurou ao final para dizer que em sua cidade estavam estudando o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), por considerarem potente e inovador, sendo lamentável o desconhecimento de tal documento por muitas pessoas da própria RME/SP.

Fiquei pensando muito tempo sobre essa conversa e comentei sobre ela no Grupo de estudos. Esse desconhecimento das concepções e ações de integração propostas no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) é mais evidente quando se trata dos contextos do EF, mas também, na EI. Isso revela, ainda mais, a necessidade de encontros de integração entre profissionais das duas etapas, conforme destacado por Motta (2013, p. 171):

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são instituições com percursos próprios e distintos que guardam tradições pedagógicas marcadas por suas histórias. Assim, uma aproximação somente se faria possível a partir do reconhecimento das experiências de cada uma que, colocadas em contato, permitiriam construir novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro. Seria necessária ainda a construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação.

No ano de 2018, também participei do V Congresso Nacional de Avaliação em Educação (CONAVE), realizado na UNESP-Bauru/SP, apresentando trabalho sobre a documentação das jornadas na EI para a ampliação dos diálogos com o EF, com destaques para a concepção de avaliação na EI, as relações possíveis entre avaliação e os processos de transição, e ações possíveis de articulação entre as etapas²⁰. As discussões foram pautadas na afirmação de que o registro de aprendizagens conquistadas “(...) serve em dois sentidos: externamente serve para dar visibilidade ao trabalho e identidade à escola e, internamente, é útil aos indivíduos e grupos a fim de estudar os processos vividos” (DOLCI, 2017, p. 43).

²⁰ Disponível em: <http://conave.fc.unesp.br/anais/index.php?t=TC2018101350286>. Acesso em: 5 ago. 2020.

No mês de outubro de 2019, em parceria com a Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU)²¹, polo de Campo Limpo, organizamos o Seminário Infâncias e Educação: diálogos sobre a transição da EI para o EF²². A proposta de organização do seminário partiu de mim por saber da realização de eventos destinados a estudantes da UniCEU e profissionais da Rede, organizados pelo polo do CEU Campo Limpo em parceria com equipes gestoras das Unidades Educacionais da RME/SP e com equipes das DREs/SP.

Entrei em contato com a coordenadora desse polo, no primeiro semestre de 2019, e fomos dialogando e organizando o seminário no decorrer do ano. Nos encontros do Grupo de estudos partilhamos possibilidades para a realização do seminário, que foi considerado por nós como mais um espaço-tempo para diálogos e trocas sobre a transição.

Para decidir quem seriam as pessoas convidadas a compartilhar seus saberes e fazeres no seminário, considerou-se a importância de ouvir diferentes vozes e, então, foram convidadas/os (por mensagem no *Whatsapp*), uma pesquisadora, uma supervisora escolar, uma dupla de coordenação pedagógica da EMEF e um professor de EI e EF. Foram oferecidas 400 vagas (de acordo com o que o auditório do CEU comporta), realizadas quase 300 inscrições e no dia do seminário estavam presentes um pouco mais de 100 pessoas.

Na fala de abertura do seminário, destaquei que aquele seria um momento para o diálogo entre profissionais das duas etapas, sobre as continuidades que se fazem cada vez mais necessárias. Ressaltei que essa integração entre equipes docentes e gestoras das EI e do EF é o que defendemos, como uma das condições para a articulação entre as etapas, sendo o seminário mais um espaço para isso.

A pesquisadora convidada foi Thais Ciardella²³ e sua fala consistiu num recorte de sua pesquisa de mestrado em 2019 (já apresentada anteriormente), na qual convidou as crianças a fotografarem a escola e a falarem sobre suas fotografias, e contemplou reflexões acerca do descompasso entre a infância e a cultura escolar, a busca pela garantia do direito das crianças à infância na EF, que não pode ser perdida quando ingressam no primeiro ano do EF, a reorganização curricular que assegure este direito, que valorize a condição infantil, no presente,

²¹ A UniCEU é composta por 47 Polos de Apoio Presencial e oferta cursos de Graduação e Especialização em parceria com instituições públicas (UNIVESP e Universidade Aberta do Brasil), Universidade São Camilo e instituições não governamentais. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-superior/>. Acesso em 10 jan. 2020.

²² Folder em APÊNDICE L.

²³ Nós nos conhecemos em alguns espaços formativos dos quais participamos e nos reencontramos na disciplina “Sociologia da Infância e Educação Infantil”, ministrada na FEUSP, pela Profa. Dra. Maria Leticia do Nascimento, em 2017, tendo realizado trabalhos juntas ao longo do semestre. O convite à ela foi decorrente do conhecimento que tive acerca da sua pesquisa e de sua atuação como formadora na Comunidade Educativa CEDAC, com a qual a SME/SP estabeleceu parceria no ano de 2019, para a formação das equipes gestoras de CEIs da rede parceira.

com escolas menos “lousais”, nas quais as crianças sejam bem-vindas. Assim como as fotografias e narrativas das crianças foram disparadoras de possibilidades para pesquisas futuras, a pesquisadora nos provocou a fotografarmos as escolas, seus espaços, salas, e refletirmos sobre quais fotografias tiraríamos, quais espaços e propostas privilegiaríamos.

A supervisora convidada foi Eliana Scaravelli²⁴ e sua fala se centrou no papel da supervisão e suas possibilidades de atuação nos processos de transição, revelando um olhar sensível e acolhedor para as relações e demandas cotidianas das escolas. Foram compartilhadas algumas de suas ações como supervisora para a integração entre as etapas e as unidades educacionais que supervisiona, pautadas em alguns princípios, como o de que as EMEFs precisa aprender o que acontece do outro lado da rua, nas escolas de EI vizinhas.

Reforço aqui que o movimento contrário é igualmente necessário, pois a EI também precisa conhecer o trabalho do EF para que seja possível trocar, compartilhar ações e concepções inerentes ao trabalho com as crianças em ambos os contextos. É importante, como Eliana Scaravelli destacou, que os diferentes pontos de vista existentes sejam colocados em diálogo.

Edicleide Lopes e Luiz Galdêncio²⁵, CPs convidada e convidado para o seminário, compartilham a coordenação pedagógica de uma EMEF e nos contaram sobre a proposição de momentos de formação continuada para trocas entre docentes do EF I, II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destacaram que a história dos lugares e das pessoas seja observada e considerada nos momentos formativos, partindo da sensibilização do olhar, da escuta e da empatia. Também foram feitas considerações sobre a formação integral das crianças e da equipe docente, que precisa conhecer as diferentes infâncias e suas linguagens, sendo o trabalho formativo desenvolvido pela coordenação pedagógica essencial nesse sentido.

Por fim, nosso professor convidado foi José Rosemberg²⁶, que possui dois cargos efetivos na RME/SP e transita entre as etapas, da EMEI à EMEF. Ele compartilhou suas aprendizagens e práticas, ressaltando as possibilidades de estar junto com as crianças, incluindo-as nos momentos de planejamento e avaliação, trabalhando com projetos nas duas

²⁴ O convite a ela foi decorrente do conhecimento acerca do seu trabalho como supervisora escolar preocupada com a proposição de ações de integração entre as escolas do setor que supervisiona, na época do seminário na DRE Ipiranga e atualmente na DRE Santo Amaro.

²⁵ Dupla parceira na Coordenação de uma EMEF da DRE Campo Limpo, que contempla nos momentos de formação em serviço discussões sobre a integração entre os ciclos e a educação das crianças pautada em práticas pedagógicas respeitadas com suas infâncias.

²⁶ Professor da RME/SP que compartilha amplamente nas redes sociais seu trabalho com as crianças na EI e no EF, estudioso dos princípios da Sociologia e da Pedagogia da Infância e defensor de uma educação respeitosa com as crianças e suas infâncias nas duas etapas.

etapas, de forma a romper com os modelos e concepções que não consideram as crianças, suas vozes e desejos nos processos educativos, reforçando que precisamos investir nestas questões.

Ao final das falas, houve tempo para perguntas e comentários da plateia, com destaque referente às possibilidades de integração e ao papel de cada pessoa nas ações de articulação, algo que eu havia destacado na abertura do seminário, como momento para compartilharmos possibilidades e pensarmos coletivamente sobre o papel que temos na garantia de uma educação que respeite os direitos das crianças onde quer que estejam.

No dia 09/11/2019, estive na Reunião Pedagógica de uma EMEF, a convite de uma das colaboradoras do Grupo de estudos e coordenadora pedagógica da escola. Falamos sobre a transição da EI para o EF, mas por se tratar do contexto da EMEF, com a presença de docentes dos anos iniciais e dos anos finais do EF, também refletimos sobre outras transições, como a do 5º para o 6º ano do EF. Foi possível perceber que, também nesse caso, a integração e o diálogo entre docentes dos dois ciclos são essenciais. Nesse sentido, evidencia-se o papel da coordenação pedagógica nessa integração.

De acordo com Souza (2018, p. 81),

[...] o CP é um dos profissionais fundamentais nesse processo de transição das crianças. Nesse sentido, deve partir dele a articulação dos espaços de discussão e de reflexão sobre a prática, de modo que consiga oportunizar aos professores uma mudança de pensamento a respeito de uma transição sem rupturas bruscas e mediada pela ludicidade.

Ainda em 2019, tive oportunidade de estar em encontros com a coordenação pedagógica da EI e do EF de duas DREs, Pirituba (01/11/2019) e Freguesia/Brasilândia (05/12/2019), nas quais conversamos sobre continuidades possíveis e sobre gestão democrática e transições. Esses momentos foram planejados e propostos pelas DIPEDs das duas DREs, como parte das ações de formação de CPs. Fui convidada por organizadoras destes encontros com as equipes de coordenação, por saberem de meu envolvimento com a temática.

Na conversa com CPs da DRE Pirituba, uma coordenadora compartilhou que a proposta de formação em serviço na unidade educacional que coordena contempla discussões sobre as práticas com as crianças envolvendo docentes de todos os anos/ciclos, inclusive, com momentos para análises e reflexões sobre os relatórios enviados pelas EMEIs, não apenas pelas/os professoras/es do primeiro ano, como também pelas/os especialistas dos anos finais do EF. Este depoimento reforçou a importância da integração entre professoras/es, como uma ação necessária aos processos de articulação entre as etapas e entre os anos escolares de cada ciclo, além de destacar o papel da coordenação pedagógica nos processos formativos.

No encontro ocorrido na DRE Freguesia/Brasilândia, além da minha fala sobre os processos de gestão e de transição, houve relatos importantes que tencionaram os Projetos Político-Pedagógicos, a gestão democrática e suas relações com a equipe gestora, com a equipe docente, com o currículo e com a comunidade.

As ações organizadas e promovidas pelas duas DREs/SP vão ao encontro do que Souza (2018, p. 81) aponta como resultados encontrados em seu estudo:

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

Em março de 2020, fui convidada para outro momento de fala, no encontro mensal de CPs da DRE Jaçanã/Tremembé, mas foi cancelado devido ao isolamento social imposto pela pandemia. Contudo, esse novo contexto impôs a necessidade de novas formas de encontros, que passaram a ocorrer virtualmente.

Organizei, desta forma, em 2020, três encontros em plataformas virtuais, abertos ao público interessado na temática da transição e divulgados em redes sociais. No mês de março, a temática foi “Por que falar de transição?” e houve a presença de 25 pessoas no encontro, dentre elas professoras/es e gestoras/es da EI e do EF, estudantes e professoras da Pedagogia. Foi uma primeira tentativa de proposição de discussão por meio virtual e que se desdobrou em outros momentos, por solicitação de participantes que manifestaram interesse em continuar a conversa.

No mês de julho de 2020, o encontro foi sobre as transições vividas na pandemia, do presencial para o virtual, do coletivo para o individual, e cerca de 30 pessoas (profissionais da RME/SP, formadoras, professoras da graduação e estudantes da Pedagogia) conversaram por mais de duas horas sobre a temática²⁷. Esse foi um encontro com muitas angústias reveladas, pois uma minuta de protocolo do retorno às aulas na Rede paulistana havia sido publicada e as equipes docentes e gestoras estavam em busca de respostas para inúmeras perguntas e anseios²⁸.

²⁷ Gravação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0sHu8O8cbP8&feature=youtu.be>. Acesso em 15 jan. 2021.

²⁸ Minuta disponível em: https://amorimlima.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Minuta-de-Protocolo-Volta-a-CC%80s-Aulas-_Julho-2020-1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

Infelizmente, o caos instaurado no país e no mundo, pela pandemia, não permitiu o retorno às aulas presenciais naquele momento.

O terceiro encontro aconteceu pela rede social do Instagram em parceria com a Karina Alves Biasoli, que havia publicado o artigo “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental narrada pelas crianças”, em parceria com Furnaletto e Medeiros (2020). A interação durante o encontro aconteceu pelo *chat* e os focos da conversa foram as narrativas das crianças, apresentadas por Karina Biasoli, e as vozes das colaboradoras da pesquisa, apresentadas por mim²⁹.

A convite de um colega de trabalho, professor do curso de Pedagogia da Universidade Mogi das Cruzes, participei de um seminário virtual realizado no mês de maio. As alunas participantes elaboraram registros em diferentes formatos sobre o encontro, o que foi uma devolutiva positiva sobre os significados que atribuíram a esse momento. Falar da transição com estudantes de Pedagogia, futuras professoras, foi gratificante pela necessidade da construção de olhares cuidadosos para a educação das infâncias de todas as idades, desde a formação inicial.

Em nova parceria com a UniCEU Campo Limpo, realizamos o “Webnário Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, no mês de maio de 2020. O vídeo, com mais de 2.200 visualizações, evidenciou o grande interesse nas reflexões sobre essa transição, sendo essencial a proposição de espaços-tempos para esses diálogos³⁰.

No mês de novembro do mesmo ano, estive com professoras/es e gestoras/es de uma EMEI da DRE Campo Limpo, a convite da coordenadora pedagógica, e com as equipes docente e gestora de uma EMEF da DRE Campo Limpo, a convite da Assistente de Direção. Em ambos os contextos, foram feitos muitos destaques, por parte das equipes, sobre a importância de se ampliar os momentos de discussão sobre essa temática e de ações por parte da SME/SP nesse sentido.

Por fim, nos meses de outubro e novembro, os diálogos sobre transições foram com equipes gestoras do EF da DRE Campo Limpo e com CPs da EI e do EF da DRE Ipiranga. Na DRE Campo Limpo, o convite foi feito pela diretora da DIPED, que percebeu a necessidade de discutir as transições nesse período de isolamento social e fechamento das escolas. E, na DRE Ipiranga, o convite foi feito pelas formadoras da DIPED que acompanham o núcleo de

²⁹ Gravação disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OMUDDgml_ow&feature=youtu.be. Acesso em: 15 jan. 2020.

³⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/247175495469872/videos/298332637858939/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

Educação Infantil e que consideraram importante levar essa discussão para o encontro mensal de CPs.

Todos os espaços-tempos criados em diferentes contextos e pela ação de pessoas em diferentes cargos e funções foram considerados, não apenas como oportunidades para compartilhar reflexões e estudos sobre a transição, mas também como ações importantes para efetivar aquilo que se defende nessa pesquisa: a integração de profissionais da EI e do EF. Todos esses momentos foram, portanto, espaços para o diálogo sobre as possibilidades de articulação entre as etapas, possibilidades essenciais à realização de um trabalho respeitoso com as infâncias.

3.1 As crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: reflexões sobre a educação das infâncias

Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho algo a aprender com ela. (FREIRE, 2003, p. 73).

Até o surgimento da Sociologia da Infância,

[...] era difícil encontrar abordagens sociológicas sobre a infância [...]. A atenção dos sociólogos dirigia-se, sobretudo, para as instâncias encarregadas de socializar a criança, por conseguinte a maioria das pesquisas a considerava a partir de categorias conceituais como “família” e “educação” – grupos nos quais a criança sempre foi reconhecida como dependente e subordinada. Foi na década de 90 que, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, grupos temáticos foram formados sob a denominação de sociologia da infância e, por meio de pesquisas e estudos, foram construídas outras concepções, pautadas por um novo paradigma: a infância deixa de ser vista como um “tempo de passagem” para constituir-se como uma categoria na estrutura social. Dessa forma, a infância deixa de ser vista como estágio preparatório para ser entendida como um componente da estrutura da sociedade, “importante em seu próprio direito como um estágio no curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 70)”. (NASCIMENTO, 2013, p. 10).

De acordo com Abramowicz (2011, p. 25), “A sociologia da infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a psicologia, por exemplo”. A infância passa a ser considerada uma categoria social permanente (QVORTRUP, 2010; NASCIMENTO, 2011) que sempre irá existir, em qualquer estrutura social, e estudar as diferentes infâncias pressupõe entender as características

pertinentes a esse estágio da vida, bem como as características dos diferentes lugares em que a infância está presente (aspectos sociais, geográficos, econômicos).

É importante esclarecer que, ao falarmos em infância, falamos de um lugar social no qual a criança está inserida, portanto, a ideia de infância é diferente da ideia de criança. A ideia de infância não parte de uma construção biológica, mas a de criança sim (SARMENTO, 2005). Algumas categorias são consideradas na definição do período de duração da infância, são categorias arbitrárias, que variam de uma sociedade à outra: idade, legislação, tamanho, atividades que lhes são permitidas realizar, entrada na escola/na puberdade/no mercado de trabalho, fragilidades, etc.

A infância entendida como uma categoria geracional e estrutural (QVORTRUP, 2010) se constitui a partir de uma abstração, havendo, portanto, falta de critérios claros na delimitação da infância e, muitas vezes, as/os adultas/os a definem a partir de certo “estranhamento”, de um olhar negativo para a infância: olha-se para aquilo que falta às crianças e, conseqüentemente, à infância, como por exemplo: ausência da linguagem; não trabalho, portanto, não produtiva do ponto de vista econômico; dependência em relação às/aos adultas/os, etc.

Conforme aponta Sarmento (2005, p. 368),

Apenas se sublinha, aqui, um efeito simbólico de conceitualização e representação sócio jurídica da infância pela determinação dos fatores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efetivos direitos participativos: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe se defender, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente).

O surgimento da Sociologia da Infância e a intensificação de estudos realizados no campo se constituem fontes importantes para pesquisas em diversas áreas, inclusive na Educação. No presente trabalho, as reflexões se sustentam na ideia de que a educação das crianças – seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental – necessita de profissionais que pensem sua prática pedagógica considerando as crianças em suas especificidades e em sua integralidade; que sejam capazes de garantir a transição de uma etapa à outra de maneira menos abrupta do que tem sido, partindo da ideia de que a criança que ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental é a mesma que estava na Educação Infantil – muda a instituição, mas não muda o sujeito. De que forma, então, essa/e professora/or pode contribuir para que essa passagem se dê de forma articulada e em continuidade? Neste sentido,

A sociologia da infância é uma das referências utilizadas, auxiliando, segundo a pesquisadora³¹, na compreensão e análise das interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre a criança e a sociedade (relação indivíduo x coletivo social), as relações etárias e a produção de culturas infantis. Segundo ela, há um movimento no sentido de construir uma pedagogia para a infância a partir de uma abordagem das ciências sociais, através da qual seja possível problematizar as relações entre as crianças, entre crianças e adultos, entre adultos, as relações entre família x escola de educação infantil, as relações de poder no interior da escola de educação infantil, as relações entre escola de educação infantil e sociedade, as políticas públicas voltadas a este segmento, considerando as diferenças de classe, gênero, étnicas, regionais. (NASCIMENTO, 2013, p. 76).

Motta (2013, p. 106), também apoiada na Sociologia da Infância, afirma que o contexto atual é bastante diferente da época inaugural dos estudos na área, pois “(...) o debate que marcou a constituição do campo parece estar sendo superado”. De acordo com a autora, “(...) as crianças, como objeto sociológico, já estão afirmadas enquanto campo do saber” (MOTTA, 2013, p. 106).

No entanto, é também Motta (2013, p. 175) quem aponta, como um dos achados de sua pesquisa,

[...] a necessidade de aprofundar as investigações sobre as culturas infantis dentro da escolarização formal. A Sociologia da Infância, ao realizar a maior parte de suas pesquisas na Educação Infantil deixa de legitimar a principal questão posta aqui: as crianças continuam sendo crianças após o ingresso na escola.

Neste sentido, a presente pesquisa buscou contribuir com essa questão, ao propor encontros de formação de professoras/es e gestoras/es da EI e do EF, nos quais se discutiu a educação para a infância. Tais discussões se apoiaram na necessidade de superar a fragmentação do ensino, o que consequentemente pressupõe superar também:

Esta noção de desenvolvimento psicológico, a serviço da produção de saberes indispensáveis para a regulação disciplinar e social do curso de vida, fornece seus critérios à Educação Infantil (de 0 a 6 anos) e ao sistema escolar, que agrupam, dividem, mais uma vez, as crianças segundo a evolução de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas, seja na creche, seja na escola que são, por sua vez, organizadas de acordo com as exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas. (PRADO, 2012, p. 15).

³¹ No trecho, Nascimento (2013) se refere à fala da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria, Coord.^a do Grupo de estudos e Culturas Infantis (sub grupo do GEPEDISC), FE-UNICAMP, em entrevista realizada por representantes do Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), FEUSP, durante pesquisa sobre a relação entre Grupos de pesquisa e a Sociologia da Infância.

Refletir acerca da fragmentação do ensino e da divisão das crianças por faixas etárias em instituições educativas faz emergir a necessidade de refletir também sobre questões como: Quem são as crianças que estão na EI? Quem são as crianças que estão no EF? O que muda e o que se mantém de uma etapa a outra na educação das crianças? O que nos ajuda a olhar para estas infâncias nestes diferentes espaços? Que conhecimentos precisamos buscar e construir a respeito da educação da infância?

A esse respeito, Craidy e Barbosa (2012, p. 28-29) destacam que,

Nesse processo contínuo de “necessidade” de segmentação as construções sociais sobre as idades mantêm uma visão de progressão e linearidade. Ser mais velho torna-se sinônimo de ser mais capaz, passa-se a considerar as crianças como pessoas pouco competentes e sem discernimento. Deste modo continuam excluídas das decisões feitas em seu nome. [...] Valoriza-se com grande ênfase a idade biológica e não as experiências e processos anteriormente vividos pela criança. A idade cronológica passou, nos últimos séculos, a servir de parâmetro para muitas decisões, porém este não pode ser o único e decisivo fator para a tomada de decisões – trata-se apenas de uma escolha.

A prática pedagógica de professoras/es de crianças não deveria ser definida, tendo como parâmetros apenas a faixa etária e a instituição na qual a criança está inserida. Se está na escola de Educação Infantil, afirma-se que brinca e tem direito a vivenciar múltiplas linguagens e interações (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016); se está na escola de Ensino Fundamental, deixa de ser vista como criança e passa a ser vista como aluna/o que precisa aprender a ler, escrever e a fazer cálculos. Se partirmos do pressuposto de que a criança da EI é a mesma que ingressa aos 6 anos no primeiro ano do EF, essas rupturas necessitam ser superadas, dando lugar às continuidades.

Conforme aponta Barbosa e Delgado (2012, p. 139),

A escola de educação infantil pode ser um lugar de muitas perguntas, um espaço de criação, de outras sensibilidades estéticas e formas de conhecer. Quando vencemos os binarismos entre saber e saber-fazer, entre jogo e trabalho, entre trabalho intelectual e manual estaremos ativando nessas experiências múltiplas linguagens da infância. Entendemos que esse movimento pode ser partilhado com as escolas de ensino fundamental e que o caminho para uma escola brasileira contemporânea deveria ser a continuidade dos processos da educação infantil para o ensino fundamental e não o inverso, pois não temos o direito de encurtar a infância, de acelerar o processo de tornar-se aluno, sem termos a certeza de que é este, realmente, o único destino das crianças.

Quando se fala em crianças como sujeitos de direitos, fala-se em direitos que deveriam ser garantidos tanto na EI como no EF. No entanto, um de seus direitos, que é o brincar, e que

também é uma de suas principais linguagens e formas de contato com os outros e com o mundo, vai deixando de ser garantido conforme as crianças avançam nas etapas educativas. Falas como: *“agora acabou a brincadeira”, “você não está mais no prezinho”, “agora você está na escola e vai aprender o que é importante”*, são comumente proferidas por professoras/es que recebem as crianças no EF e revelam concepções adultocêntricas acerca da educação das crianças pequenas. Parte-se da ideia de que o tempo para brincar deve ser diminuído porque há muitos conteúdos escolares importantes a serem aprendidos. E os momentos para brincar são, muitas vezes, transformados em estratégias de ensino, escolarizando/didatizando o brincar e a brincadeira, e destituindo suas múltiplas formas de expressão.

O currículo do EF, pautado em conteúdos escolares e em processos de avaliação das crianças que buscam medir “o quanto” elas aprenderam daquilo que lhes foi (supostamente) ensinado, vai de encontro com o que se propõe numa concepção de currículo integrador da infância, para a qual os “conteúdos” curriculares se pautam na organização de tempos, espaços e materiais e na proposição de vivências que contemplam “(...) a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo” (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

De acordo com Craidy e Barbosa (2012, p. 33),

Nos últimos anos a sociologia da infância tem oferecido oportunidade de conceber as crianças como seres sociais do agora (Prout, 1997), como crianças e não apenas como alunos (Gimeno Sacristán, 2005). Em uma perspectiva da sociologia construcionista, as crianças são atores sociais que, através das interações sociais, produzem culturas. As crianças assimilam, mas também interferem no mundo em que vivem. Para uma criança, tornar-se humana é preciso tempo, é preciso estar junto, é preciso brincar, e muitas outras coisas que nosso modelo de escola de ensino fundamental nega, na medida em que apenas investe nos conteúdos de ensino. Atuamos em nossas escolas com alunos, não com crianças.

Em grande parte das escolas de EF, o que se vê são crianças confinadas nas salas de aula, realizando atividades em folhas, livros e cadernos, interagindo pouco entre si, porque precisam dar conta de tudo que foi preparado para que possam aprender e terem sucesso em suas vidas escolares. Portanto, são submetidas à *“cultura para a infância”*, pautada em atividades estéreis, em “fichas” que representam um modo de fazer pedagogia “(...) simultaneamente alienante dos direitos das crianças a aprender e dos direitos dos professores a ensinar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b, p. 89). Esse modo de fazer pedagogia também não contribui para que as crianças ensinem e professoras/es aprendam com elas (ANSELMO, 2017; GOETTEMS, 2017; PAULA, 2020; PRADO, 2009, 2012, 2015).

Em contrapartida, a sintonia entre crianças e professoras/es, ao pensarem e vivenciarem as situações educativas, conduz a outra cultura pedagógica: a cultura *com a infância* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b). Enquanto na cultura pedagógica *para a infância* os registros que contam sobre o trabalho realizado são, muitas vezes, as próprias atividades estéreis às quais são submetidas/os crianças e professoras/es; na cultura pedagógica *com a infância*, constrói-se uma documentação pedagógica densa, que é interrogada para que se pergunte o que ela diz sobre as jornadas educativas.

Uma educação das infâncias, seja na EI ou no EF, que busca a construção e efetivação de um currículo integrador e de uma cultura pedagógica com a infância, precisa mudar o foco dos conteúdos para as condições, “(...) como um elemento indispensável para que o conteúdo não despenque nas cabeças das crianças, mas se desenvolvam dentro dos processos de experiência nos quais elas mesmas ajam como protagonistas ativos” (FORTUNATI, 2016, p. 21). Portanto, esse seria “(...) um currículo aberto e flexível fundamentado sobre as oportunidades e contextos oferecidos mais do que em resultados e êxitos padronizados” (PAGNI, 2016, p. 55).

Nesse currículo caberiam, portanto, todos os “conteúdos”, dimensões humanas e experiências de vida, com as artes, as brincadeiras, os campos de experiências e das diversas interações e linguagens presentes no cotidiano das escolas da infância. Assim, torna-se possível que “(...) a *escola do saber* encontre conexões com *escola da expressão*, abrindo as portas (...) para as cem linguagens das crianças” (MALAGUZZI, 2016, p. 82, grifo do autor).

Barbosa e Delgado (2012, p. 118) ressaltam que as concepções e práticas que se pautam na busca por transformar as crianças em alunas/os, fazem com que no processo de escolarização se tenha,

[...] um objetivo citado à exaustão, que é o da formação intelectual e para a cidadania das crianças, e outro, não tão explicitado, que é o de realizar a reprodução homogeneizadora e o controle social das pessoas. Talvez, como afirma Sacristán (2005), o ato fundamental da escolarização seja o de transformar as crianças em alunos. Esse sim é um objetivo que vem sendo atingido com maior frequência que ao da alfabetização, porém não temos discutido efetivamente os conteúdos dessa escolarização (cultura escolar). [...] A transformação de crianças em alunos [...] empreende a formação de um tipo especial de corpo, que apague tanto as singularidades como as características de gênero, sexualidade, etnia, geração e classe social, e realize somente movimentos que potencializem o “bom desempenho escolar”: letra bonita, caderno limpo e sem “orelhas”, etc.

As discussões acerca dos estudos sobre as infâncias, sobre os direitos das crianças, suas especificidades e a importância de lhes garantir uma educação de qualidade, que privilegie o

brincar, as interações e as múltiplas linguagens das crianças, têm sido frequentes em encontros formativos para profissionais que atuam na EI. Emerge, no entanto, a necessidade de ampliar tais discussões de forma coletiva com as/os professoras/es dos anos iniciais do EF, pois ambos são professoras/es de crianças e necessitam de propostas de formação que considerem as crianças e seus direitos, independentemente do contexto educacional em que se encontram.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 1998a), os eixos do trabalho na EI são o brincar e as interações. O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b) reafirma esses eixos e destaca sua importância também para o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes.

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (BRASIL, 2013b, p. 87).

No entanto, assim como afirmam Vercelli e Stangherlim (2020, p. 230), concordamos que “(...) é preciso, nos espaços de formação, criar condições pedagógicas para que os profissionais da infância sensibilizem o olhar em relação às crianças”. Afinal, pensar nos direitos das crianças à educação, à infância, à brincadeira, às interações pressupõe, também, pensar no direito das/os profissionais que atuam com crianças a formações que tenham essas temáticas como centro.

3.2 A professora e o professor de crianças: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

Trabalhar com crianças – desde as pequeninas até os jovens – exige compreender toda a vida humana, não somente a infância. Nenhuma fase da vida humana é isolada, cada uma delas está presente em todas as outras. (LAMEIRÃO, 2007, p. 57).

Diante da abrangência de possibilidades de atuação daquela/e que cursa Pedagogia, o que afinal determina a escolha pelo nível e/ou modalidade da Educação Básica que se deseja atuar? Por que algumas/alguns optam pela Educação Infantil e outras/os pelo Ensino Fundamental? Por que dentre as/os que escolhem a EI, algumas/alguns optam por trabalhar com bebês (na creche) e outras/os com as crianças na pré-escola? Por que algumas/alguns escolhem trabalhar com os anos

iniciais do EF, enquanto outras/os preferem os anos finais? Com certeza, há diversos fatores intervenientes nestas escolhas e, embora não seja este o foco deste estudo, considero importante refletir sobre as diferentes possibilidades de escolha e sobre como o nível/modalidade de atuação fará emergir necessidades específicas na formação continuada destas/es profissionais.

De acordo com o artigo 62, da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996),

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), os artigos 2º e 3º determinam que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

As/os graduandas/os começam a fazer suas escolhas durante a realização dos estágios curriculares obrigatórios. É no período de realização do estágio que a grande maioria entra em contato com a realidade das escolas e começa a demonstrar interesse por uma ou outra etapa da Educação Básica (EI, ou cinco primeiros anos do EF). Durante a realização do estágio começam a enfrentar seus primeiros dilemas profissionais, ao se deparar com situações do cotidiano das escolas e tentar encontrar respostas para resolver situações-problemas inerentes à prática

pedagógica. Ao se formarem, chega, então, o momento de ingressar na carreira, sendo necessário escolher em qual nível/modalidade atuar.

Para que estas/es profissionais possam atuar de maneira qualificada, independentemente do nível e/ou da modalidade de ensino que escolham, os cursos de formação inicial devem:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Imbernón (2011, p. 67-68) diz ainda que:

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática [...]. Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo.

Quando as/os professoras/es têm uma formação inicial que fomenta “(...) os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências” (IMBERNÓN, 2011, p. 66), é mais provável que, ao ingressar na carreira, não seja apenas uma/um executora/or de ideias, programas e currículos criados por especialistas de fora da escola. Esta/e professora/or construirá conhecimentos a partir da própria prática e de maneira coletiva, superando o individualismo e o isolamento e, conseqüentemente, contribuindo para inovações que extrapolam sua sala, sua turma, e atingem a instituição educativa como um todo.

Sendo assim,

O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitam que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico). (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Neste sentido, as propostas de formação investigadas nesta pesquisa se constituíram como possibilidade de interlocução entre profissionais que, embora tenham a mesma formação

inicial, optaram por caminhos diferentes ao ingressarem na profissão, atuando em níveis/modalidades distintas. No entanto, considerando que as crianças estão presentes não só na EI, mas também no EF, professoras/es de crianças nas diferentes etapas da Educação Básica necessitam de formação continuada que aborde as especificidades da etapa na qual atuam, mas também é preciso considerar a necessidade de diálogo e reflexão acerca da educação das infâncias.

Pensar a respeito de quem são as/os professoras/es que estão na EI e no EF é essencial para refletir sobre a formação continuada destas/es profissionais. O que esta formação precisa garantir para que as concepções e práticas pedagógicas junto às crianças garantam os direitos de meninos e meninas?

Prado (2015a, p. 103, *itálico da autora*), ao analisar a fala de uma professora de EI, *“Eu conheço como é a primeira série lá, é muito puxada. Conhecendo esta realidade eu não posso deixar as crianças sem nenhuma noção básica do que elas vão ter que enfrentar no ano que vem”*, destaca que:

A preocupação demonstrada pela professora revelava o distanciamento, entre os saberes produzidos pelas crianças e professoras da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, característico de toda a nossa sociedade. A ausência de troca ou correspondência entre as distintas instituições educativas, aliada à valorização social, atribuída à escola, em detrimento da Educação Infantil, faz com que as crianças tenham uma educação precocemente escolarizada para se tornarem alunos e alunas, antes mesmo do ingresso na primeira série – no sentido literal da palavra, pré-escola como preparatória para a escola. (PRADO, 2015a, p. 103-104).

Nas discussões do Grupo de estudos Transições, as especificidades do ser professora da EI, ou do EF, apareceram com bastante frequência. No registro do encontro do dia 04/10/2018, constam os seguintes apontamentos:

Concordamos que a prática do Ensino Fundamental se adequasse a esta criança, respeitando-a e, conseqüentemente, abrindo espaços e tempos na escola para o brincar como modo de ser e estar no mundo, sendo este um eixo de ação que o MEC propõe em um dos textos sobre o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Contudo, receio que tais informações não sejam compreendidas ou assimiladas por todos, principalmente, quando observados os processos de avaliação e elaboração de relatórios descritivos. Foi consenso no grupo que as dificuldades dos professores em elaborar o documento³² está na dificuldade de escrever e como dissertar sobre questões inerentes da criança como o brincar, a agitação, a curiosidade, a imaginação... A coordenadora L. relatou o desejo de, futuramente, integrar crianças da EMEI com a EMEF, em projetos/oficinas com foco em brincadeiras e atividades físicas, proposta esta que ganharia força e forma

³² Referindo-se aos relatórios descritivos individuais.

tornando-se tema permanente no processo de formação dos professores (PEA) e estruturá-lo de maneira a ocupar mais espaços e faixas etárias. Considerando as características da Instituição (CEU) a ideia poderia fazer do processo de transição entre as unidades uma passagem harmoniosa. (Professora de EI, Registro do Grupo de estudos, 04/10/2018).

Iniciamos a discussão, avaliando as diferentes concepções de infância e de educação. Nos questionamos também por que a “vida da criança” parece se perder na EMEF? Talvez, as inúmeras demandas do “currículo”? E por que será que até 5 anos de idade, na EMEI, o lúdico é o primordial e de repente, na virada do ano letivo, ou ao completar 6 anos, a criança é impedida de ter acesso à brincadeira, à música, ao teatro? Não seriam mais instrumentos potentes de aprendizagem? Sim. Já sabemos que são! A pergunta, então, é como? Como fazer? E qual será o posicionamento político? (CP de EI, Registro do Grupo de estudos, 08/09/2018).

Formosinho (2016) indica que a mudança, no momento da transição, não é apenas entre duas instituições educativas distintas, mas entre dois contextos e entre duas culturas institucionais diversas. “Essas diferenças conduzem a diferentes profissões (...) a cultura profissional dos professores de crianças é diferente da cultura profissional dos professores de disciplinas” (FORMOSINHO, 2016, p. 90-91)³³.

No registro do encontro do Grupo de estudos, dia 09/10/2018, foi destacado que,

Entre outras questões levantadas pelo grupo, avaliamos a estrutura da EMEF como um dificultador para a transição das crianças. Uma vez que o trabalho dos CEIs e das EMEIs é desenvolvido seguindo as orientações do Currículo Integrador. Este direciona que os profissionais das infâncias considerem as crianças como protagonistas de suas ações. Ou seja, por meio da escuta ativa e da valorização da criança como um ser potente, o trabalho é organizado com projetos, pois são significativos e colaborativos, garantindo as vivências necessárias para a produção do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças. Foi citado que a transição para a EMEF é bastante difícil, pois nem sempre o professor aceita ou compreende que o trabalho e o currículo podem ser desenvolvidos com um projeto. Às vezes, não levando em consideração que o projeto pode ser uma ferramenta importante para viabilizar a pesquisa, a escrita, a leitura, o desenvolvimento da oratória entre outras questões fundamentais para o desenvolvimento saudável e “feliz” das crianças, ou seja, garantindo uma continuidade do trabalho da EI. Concluímos que as crianças “morrem” na EMEF porque tiramos do currículo a música, o teatro, a brincadeira e, muitas vezes, o afeto. Sendo assim, o grupo de estudos resgata a importância de desenvolver um currículo na horizontal, onde todos falam e ouvem, decidindo democraticamente o que vão pesquisar/estudar. Desta forma, o professor consegue inserir conceitos e conteúdos tornando a escola necessária e interessante. (CP de EI, Registro do Grupo de estudos, 09/10/2018).

³³ No Brasil, professoras/es de disciplinas seriam as/os especialistas do EF II (5º a 9º ano) e do Ensino Médio. Todavia, mesmo no EF I, que temos professoras/es polivalentes, a fragmentação do conhecimento em disciplinas e do tempo em aulas de 45/50 minutos não favorecem a integração e a valorização das múltiplas linguagens das crianças.

No que se refere à distinção entre a EI e os demais níveis de ensino, Rocha (2001, p. 31) afirma que,

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola).

Se estamos considerando a necessidade de, também no Ensino Fundamental, a criança ser respeitada em suas singularidades, colocar em diálogo profissionais das diferentes etapas é uma necessidade emergente e urgente imposta à formação continuada de docentes da infância.

Kishimoto (2002, p. 166), ao apresentar reflexões acerca dos cursos de formação inicial, destaca que:

Contribui para a inadequação dos cursos de formação a polivalência do professor de educação infantil. Se polivalente, monodocente, a estrutura da formação disciplinar não tem lógica. Deve-se pensar em outra modalidade que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular que valorizem as experiências significativas das crianças. No Brasil, a pedagogia da infância, apesar de assumir a especificidade da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, não adequou a estrutura curricular dos cursos de formação profissional, que permaneceu inalterada, sem supervisão e coordenação próprias para cada segmento. Prevalece, na parte específica do currículo de formação profissional, o modelo do ensino fundamental, com o predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos (português, matemática, história, geografia, ciências, educação física e artes) a serem desenvolvidos conforme os Parâmetros Curriculares das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A perversidade do modelo aglutinado impede até a formação adequada do profissional das séries iniciais do ensino fundamental pela superposição de inúmeros perfis profissionais e o excesso de disciplinas teóricas sem vínculo com a prática pedagógica. Essa forma de conceber o currículo de formação de profissionais de educação infantil se ajusta ao modelo de áreas de conhecimento disciplinar como organizador de conteúdo a ser adquirido pela criança.

A formação inicial de professoras/es de EI e de EF I apresenta-se de forma fragmentada, embora seja destinada a formar profissionais polivalentes. Torna-se, portanto, uma formação tecnicista, que vem sendo questionada nos seguintes aspectos:

- A subordinação da profissão à produção do conhecimento por parte de outros.
- A desconfiança no professor, considerado incapaz de gerar conhecimento pedagógico e, portanto, de gerar conhecimento pedagógico válido.

- A separação entre teoria e prática, em que a prática é considerada uma aplicação da teoria, sem que haja uma relação dialética entre elas.
- O isolamento profissional, pelo desenvolvimento de um modelo metodológico de aula.
- O abandono dos problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, que são esquecidos e marginalizados no conhecimento formal.
- O impulso do corporativismo, em vez do trabalho conjunto para a melhoria coletiva.
- O fator da descontextualização, já que as soluções na prática podem ser aplicadas a qualquer contexto educativo. (IMBERNÓN, 2011, p. 53-54).

Em contrapartida a esse modelo, o que emerge é a necessidade de uma formação que parta do contexto e que facilite o desenvolvimento da capacidade reflexiva das/os professoras/es. Ao partir do contexto – “(...) fundamental na geração de conhecimento pedagógico” – aparecem situações problemáticas que são instrumentais, “(...) já que obrigam o profissional da educação a elaborar e construir o sentido de cada situação” (IMBERNÓN, 2011, p. 54). O desenvolvimento das capacidades reflexivas sobre a própria prática docente é o eixo fundamental do currículo de formação docente, que tem como “(...) meta principal aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

Reunir profissionais da EI e do EF torna-se uma oportunidade para a “(...) aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). É uma possibilidade formativa de abertura ao diálogo entre profissionais que trabalham com as crianças em dois segmentos distintos, nos quais se deve garantir uma educação de qualidade, que respeite os direitos das crianças a brincar, às interações, às vivências de múltiplas linguagens e à aprendizagem – das crianças e das/os profissionais – de maneira integral, no lugar da aprendizagem e do ensino fragmentados.

Os momentos de formação integrada de profissionais da educação das infâncias também podem (e devem), portanto, contribuir para a superação de concepções que consideram as crianças apenas no sentido biológico, fragmentando seu desenvolvimento em etapas, que:

[...] parte de uma concepção de infância como algo que se compartimentaliza em fases tão delimitáveis que, quase naturalmente, coloca às crianças um modelo definitivo e definidor na construção do seu desenvolvimento e de sua identidade social, reforçada pelas teorias etapistas de desenvolvimento e por pré-noções em relação à infância. (PRADO, 2009, p. 106).

Investir nesse diálogo, propondo momentos formativos de professoras/es de crianças em diferentes segmentos revela a busca pela garantia dos direitos das crianças, não importando em qual etapa da Educação Básica estejam, considerando as/os professoras/es os “(...) agentes

decisivos e os principais mentores do processo educativo, ainda que não os únicos, e ainda quando não-autônomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares” (ALARCÃO, 1996, p. 24). Além disso,

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. (MACHADO, NOGUEIRA, 2012, p. 49).

Quando se discute a docência na EI, há a preocupação de que docentes desta etapa sigam o modelo de docência para o EF, antecipando processos e escolarizando essa etapa. No entanto, também é preciso refletir sobre o(s) modelo(s) de docência de professoras/es dos anos iniciais do EF. Que olhar têm sobre as crianças? E sobre o trabalho com as infâncias? Com quais linguagens trabalham? Quais priorizam? O que pensam sobre o processo de ensino e de aprendizagem nesta etapa? Conforme apontam Barbosa e Delgado (2012, p. 125),

É importante que a escola, seja ela de educação infantil ou de ensino fundamental, permita a vivência das infâncias para as crianças e que as professoras tenham oportunidade de refletir sobre suas concepções de infância, brincadeira, escola, leitura, escrita e educação.

O que docentes da EI e do EF podem ensinar uns aos outros? Que reflexões são necessárias a docentes das duas etapas? Que olhares a respeito das crianças e de sua educação podem ser trocados? Como esses diálogos e essas reflexões podem favorecer a transição com menos rupturas e mais continuidades de uma etapa à outra? O que as propostas de formação destas/es profissionais precisam garantir? Esses são alguns dos questionamentos que permearam as reflexões nos encontros do Grupo de estudos e do Curso optativo, que aparecem nos registros gravados e escritos destes encontros, e que foram nos levando a outras leituras e outras reflexões.

A ideia de formação defendida parte do pressuposto apresentado por Imbernón (2011, p. 41), ao afirmar que,

Por isso, na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e em como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático. A formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de

investigação, em que a pesquisa qualitativa se sobrepõe à quantitativa. Finalmente, insiste-se no estudo da vida em sala de aula, no trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa e na socialização do professor. (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Para tanto, no contexto desta pesquisa, defendeu-se que os encontros formativos integrados são espaços potentes para que profissionais da EI e do EF dialoguem sobre a educação de crianças a partir de seus contextos de atuação, de suas práticas, de suas concepções, tendo como foco o que propõem documentos norteadores da educação na RME/SP, em articulação com a prática pedagógica dos diferentes segmentos (EI e EF).

Dialogar sobre a educação das crianças, partindo dos conhecimentos construídos sobre elas no cotidiano, por meio da observação e da escuta atenta, é inserir-se num processo sem fim de busca e, ao mesmo tempo, de construção de outros conhecimentos. Conforme afirma Malaguzzi (2016, p. 83),

[...] todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e deficiências das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização.

Neste sentido, os registros (escritos, fotográficos e fílmicos) das práticas, dos espaços, dos materiais, das vivências das crianças, etc. são considerados como instrumentos importantes para que estas/es profissionais (incluindo-me também como pesquisadora) possam se distanciar da prática, de maneira a melhor refletir sobre ela – possibilitando as trocas a respeito do que consideram necessário à educação das crianças, em cada uma das etapas, e como a prática pedagógica pode garantir o atendimento aos direitos de meninos e meninas, e aos seus (nossos) próprios direitos, no contexto das instituições educativas e fora delas.

3.3 Encontros de (trans)formação: de quem depende(m) as mudanças?

“Se você não vai mudar nada, o que está fazendo aqui?”
(Depoimento de Professora de EF, no Curso optativo, 09/10/18).

A fala, colocada como epígrafe acima, de uma das professoras que participou do Curso optativo aconteceu no quarto encontro, quando a discussão teve como foco “o espaço como segundo educador” (ANEXO A). Foram feitos diversos questionamentos pelas formadoras, tais como: Em qual espaço da escola as crianças mais aprendem? Quem é o sujeito que faz do espaço um espaço de saber? Em qual espaço da escola as crianças mais brincam? A partir destes

questionamentos, as reflexões tiveram como foco a necessidade de criação de espaços e tempos para o brincar, a intencionalidade docente na organização destes momentos e como o brincar era visto nas escolas de EI e de EF.

Uma das professoras de EF perguntou: *“Vocês abordam essa questão da importância do brincar e dos espaços nas reuniões de formação com gestores de EMEF?”* e complementou dizendo: *“Na EMEF eu brinco meio escondido, porque tenho medo de ser mal interpretada”*. Durante este e outros encontros, a mesma professora trouxe diversas inquietações quanto às cobranças e pressões por resultados de aprendizagem no EF, medidos em avaliações externas, para as quais se cobra que as crianças sejam preparadas.

Conforme afirmam Portilho e Tosatto (2014, p. 739), *“(...) a escola é um dos contextos produtores da infância que, tradicionalmente, vem negando a diversidade e impondo a homogeneização ao lidar com as tantas crianças e infâncias que ali se fazem presentes”*. Disso, e de tantas outras formas de cerceamento das manifestações infantis, resulta a denúncia feita pela professora no depoimento acima.

Quando a professora acima traz o questionamento acerca da abordagem da temática do brincar com gestoras/es do EF, uma das formadoras disse que era preciso *“Cavar espaços, reflexões e questionamentos sobre o brincar no EF”* e sua parceira de formação complementou dizendo que *“Todos os espaços têm que pensar o brincar”*. Então, ao pensarem sobre o papel de cada uma/um na proposição destas discussões e reflexões para transformar práticas, outra professora do EF disse: *“Se você não vai mudar nada, o que está fazendo aqui?”*. Esta fala traz implícito o papel da formação para a revisitação de teorias e práticas de modo a buscar a transformação. Mas não se trata de uma formação prescritiva, que coloca professoras/es como executoras/es de técnicas, gerando um processo de culpabilização quando os resultados esperados não são alcançados. São espaços de formação, que tomam como ponto de partida:

[...] a compreensão de que educadores/as e educandos/as são detentores/as de saberes diversos (os quais jamais devem ser hierarquizados) e que, além disso, na relação estabelecida com os objetos da cultura a serem conhecidos, reconstroem-nos permanentemente, tendo em vista que problematizar a realidade em que se encontram é uma exigência precípua para a transformação. Problematizar a realidade significa indagá-la, escutar as pessoas que nela estão inseridas, dialogar com elas e não para ou sobre elas. (VERCELLI; STANGHERLIM, 2020, p. 229).

Os diálogos e as indagações sobre o papel de cada uma/um na discussão, reflexão e transformação de práticas se fez presente em outros encontros do Curso optativo. No terceiro encontro, uma supervisora presente disse que *“(...) muitas ações são primeiro realizadas por profissionais nas Unidades Educacionais (UEs), para depois serem validadas em documentos*

oficiais, como portarias e decretos”. Relatou a experiência com o período de adaptação no início do ano letivo em unidades de EI, que foi realizado durante anos de diferentes formas nas diversas UEs e que, recentemente, foram publicadas orientações específicas em portaria de organização escolar³⁴.

Em relação às ações de integração entre EI e EF, que vêm sendo realizadas pontualmente em algumas escolas/DREs, essa supervisora disse: *“Façamos nós... há coisas que devem partir dos próprios professores, das próprias escolas e não do poder público, pois isso gera demandas e estas podem ser transformadas em legislação”*. Enquanto supervisora, ela tem feito reuniões integradas nos momentos de JEIF, reunindo equipes docentes e gestoras de unidades de EI e de EF, buscando ações na tentativa de *“instituir isso”* para que esses momentos se ampliem e não se percam quando há mudanças nas equipes docentes e gestoras.

Durante os encontros do Curso optativo e do Grupo de estudos, foram feitos diversos relatos acerca de ações de integração entre EI e EF, tais como: visitas às EMEFs por crianças das EMEIs e vice-versa; reuniões integradas realizadas pela supervisão escolar; reuniões com as famílias/responsáveis das crianças sobre a temática da transição; projetos envolvendo a leitura de histórias realizadas por crianças das EMEFs para as crianças das EMEIs; a proposição de formação integrando profissionais das duas etapas; trocas de cartas entre as unidades contando sobre o que fazem na escola e como ela é; atividades envolvendo as unidades que compõem o Centro Educacional Unificado (CEU); visitas da coordenação das EMEIs às EMEFs para análise dos relatórios etc.

Uma professora do EF, participante do Curso optativo da DRE/SP comentou que considera que o movimento de integração deve ocorrer dos dois lados, com ações propostas por profissionais de ambas as etapas educativas:

Vejo que há um esforço em cursos como este de fazer professores do EF se aproximarem da EI e gostaria de saber se o contrário também tem. Têm algumas especificidades do EF que por mais que a gente tente se aproximar do infantil não vai rolar. O que é feito no Infantil II para que essa ruptura não seja tão chocante? (Depoimento Professora de EF, no Curso optativo, 02/10/2018).

Essa professora demonstra uma grande inquietação quanto ao trabalho do EF alinhar-se à perspectiva discutida no Curso optativo da DRE/SP, considerando as infâncias que lá estão

³⁴ Portaria nº 8.947, de 30 de novembro de 2017, em seu artigo 2º, parágrafos 6º e 7º. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/4704-portaria-n-8-947-de-30-11-2017-dispoe-sobre-as-diretrizes-para-a-elaboracao-do-calendario-de-atividades-2018-nas-unidades-de-educacao-infantil-de-ensino-fundamental-de-ensino-fundamental-e-medio-de-educacao-de-jovens-e-adultos-e-das-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 5 ago. 2018.

presentes e que precisam ser respeitadas. Há, para ela, uma evidente dicotomia entre aprender e brincar, entre ser criança e ser aluna/o, entre estar na EI e estar no EF.

Essa mesma professora afirma que discutir a importância do brincar para as crianças,

[...] não deveria mais ser necessário na Rede, a prefeitura é tão avançada nessas discussões. É por isso que eu peço a colaboração de vocês³⁵ na formação de diretores, principalmente das EMEFs... justificar porque você está brincando é uma energia que deveria ser poupada do professor, ter que justificar, ter que militar, levantar a bandeira. (Depoimento Professora EF, no Curso optativo, 09/10/2018).

Nesta e em outras falas, a professora demonstra uma preocupação quanto às cobranças vindas da direção, no que tange ao trabalho realizado no EF e aos resultados no desempenho das crianças, que são alvo de avaliações (internas e externas) frequentes. Há um aparente apelo para que as/os diretoras/es também tenham acesso a formações que enfatizem a necessidade de se respeitar a infância presente no EF, sem perder de vista que as crianças aprendem vivenciando múltiplas linguagens, interações e brincadeiras e que, portanto, não deveriam ser submetidas a práticas de controle e contenção constante de seus corpos.

Percebe-se a relação direta entre a formação das/os adultas/os e aquilo que propiciam às crianças. Como construir uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros (PRADO, 2012, 2015b; PRADO; SOUZA, 2011; GOETTEMES; PRADO, 2017), que permita a vivência e as múltiplas formas de expressão e linguagens, as interações e as brincadeiras por parte das crianças e das/es professoras/es na EI e no EF se, frequentemente, são privadas/os de vivenciarem processos formativos de corpo inteiro?

De acordo com Souza (2016, p. 24), “(...) na tentativa de construir uma Pedagogia da Infância que considere essas múltiplas linguagens das crianças, faz-se necessário trazer o campo das Artes para dialogar com a Educação”. Neste diálogo também é possível garantir os direitos das crianças e professoras/es ao convívio educativo, coletivo e público, na diferença (de classe social, gênero, idade, geração, raça e etnia, etc.), à brincadeira, às múltiplas linguagens e dimensões humanas (PRADO et al., 2012).

Na mesma esteira, Edwards e Forman (2016, p. 281) compartilham o desejo de encorajar a “(...) fusão entre as artes liberais e a disciplina profissional da educação para a primeira infância”, ressaltando que:

A base de conhecimentos das artes e das humanidades é usada com demasiada frequência superficialmente e de um modo não inspirador nas salas de aula, porque os professores acham que não estão suficientemente preparados ou

³⁵ Referindo-se às formadoras da Divisão Pedagógica da DRE/SP na qual ocorreu o referido Curso.

“não são bons” em coisas relacionadas à arte, à música, à história e à literatura. (EDWARDS; FORMAN, 2016, p. 281).

Desta forma, as formações para equipes docentes e gestoras podem buscar possibilidades para “(...) constituir lugares da infância, não só para as crianças, mas todos os atores envolvidos” (AQUINO, 2015, p. 103). As formações são campos férteis para se discutir a construção de lugares para a infância “(...) como possibilidade, potência, da não-fala e da fala que se inaugura, da criação e tempo de experiência para as crianças e para suas professoras e professores e quem mais compartilha esse espaço” (AQUINO, 2015, p. 104).

A articulação entre as equipes gestora e docente foi uma necessidade apontada em diversas falas nos encontros do Curso optativo e do Grupo de estudos, pois o papel de cada profissional, no que se refere à transição da EI para o EF e ao trabalho a ser realizado junto às crianças por profissionais de ambas as etapas foi um aspecto que também se discutiu amplamente. Sobre essa questão, Oliveira (2018, p. 106) aponta como resultados de sua pesquisa a comprovação do “(...) valor de saberes profissionais adquiridos pela experiência (...)”, bem como as possibilidades de aprendizagem na parceria entre profissionais que atuam e/ou atuaram nas duas etapas.

A supervisão foi apontada como tendo *“Um papel importante como eixo central da articulação no território”* (Depoimento Supervisora Escolar, no Curso optativo, 18/09/18), já que sua atuação abrange equipes de diversas unidades de EI e de EF, permitindo o estabelecimento de ações e momentos de integração entre ambas as etapas. Sobre isso também foi dito que *“(...) o desafio da supervisão é o de fazer conversar as escolas; tentar a implementação das políticas, do currículo, principalmente nas creches conveniadas; tentar articular a EMEF”* (Depoimento Supervisora Escolar, no Grupo de estudos, 24/06/19).

Dentro de cada UE, o trabalho em parceria da coordenação pedagógica com a direção permite o fortalecimento das formações e das proposições práticas feitas ao grupo docente. A coordenação pedagógica foi apontada, diversas vezes, como essencial para facilitar o processo de transição através dos momentos de formação e discussão de temáticas relacionadas ao trabalho com crianças, bem como para realizar a análise criteriosa e aprofundada dos registros elaborados na EI. Para uma supervisora, é importante haver *“(...) formações conjuntas com o diretor para que este também entenda que ele precisa ir junto com o CP (...) o fim da escola como um todo é pedagógico, mas há diretores que não entram junto com o CP ‘na briga’”* (Supervisora Escolar, Registro Grupo de estudos, 27/03/20, no chat).

As rupturas e divergências no trabalho realizado se fazem presentes não apenas na transição de uma etapa à outra, mas também dentro da própria UE. De acordo com uma

professora de EF, *“Muitas vezes, dentro da própria escola, não tem uma conversa entre os professores, uma linha mais geral de trabalho, um alinhamento de ideias”* (Depoimento Professora EF, no Curso optativo, 28/09/18).

No penúltimo encontro do Grupo de estudos em 2018, quando a temática era a formação de professoras/es, uma professora de EI disse que:

As professoras não falam a mesma linguagem nas escolas e é onde mora o problema. Se houvesse esse alinhamento e esse compartilhamento de ideias e trabalhos, talvez as crianças fossem para o outro lado de uma maneira mais uniforme, o que não existe é essa uniformidade. (Depoimento Professora de EF, no Grupo de estudos, 13/11/2018).

A uniformidade à qual a professora se referiu foi no sentido de não haver práticas tão discrepantes dentro da mesma UE, como no caso de professoras que nem mesmo na EI priorizam o brincar e fazem um trabalho escolarizado e de cunho preparatório para o EF.

Essa articulação é algo a ser abordado na formação continuada em serviço, pela qual a coordenação pedagógica é principal responsável, mas a aproximação da direção com as questões pedagógicas e formativas é algo que fortalece o trabalho da coordenação junto ao grupo docente.

No segundo encontro do Grupo de estudos, foi dito que *“Quando diretores não se aproximam das coisas o coordenador fica sobrecarregado”*, que *“Um grupo fora de sintonia adoece”* e que *“A formação é uma atividade solitária e individual”* (Depoimento Profa. de EI, no Grupo de estudos, 04/10/2018). O desafio de ser formadora de professoras/es também foi abordado nos encontros do Curso optativo, pois *“É difícil tirar o outro de sua zona de conforto”* (Depoimento Pesquisadora, no Grupo de estudos, 20/10/2018). Quando não há parceria entre a equipe gestora, as possibilidades de enfraquecimento da coordenação pedagógica diante do grupo docente se tornam mais frequentes nas UEs. Portanto, formar equipes em parceria é algo novamente apontado como possibilidade de articulação e fortalecimento das ações de integração e de formação.

A letra da música *“Tocando em frente”*³⁶, de Almir Sater e Renato Teixeira, foi apresentada no primeiro encontro do Curso optativo da DRE/SP e teve algumas partes destacadas para disparar a discussão sobre a formação e as escolhas feitas por professoras/es da EI e do EF. Anotei no caderno de campo os trechos da música que dizem *“hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe”* e *“cada ser carrega em si o dom de ser capaz”*, pois estes despertaram reflexões e falas acerca dos espaços formativos, como contextos para o

³⁶ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/almir-sater/tocando-em-frente.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

fortalecimento profissional, a partir do qual tanto aquelas/es que participam das formações como as crianças são beneficiadas/os.

Oliveira-Formosinho (2002) recorre a Hargreaves e Fullan (1992) e nos lembra que os contextos de formação no desenvolvimento de profissionais da educação demandam tempo e encorajamento para que a reflexão crítica se realize, superação do isolamento no trabalho docente e inovações que não sejam impostas de fora. Portanto, o contexto tem papel essencial no processo de desenvolvimento docente que ouve e apoia a voz de professoras/es, oferecendo oportunidades para que possam confrontar pressupostos subjacentes às suas práticas, discutir e construir projetos coletivamente (HARGREAVES; FULLAN, 2000).

Os encontros formativos do Curso optativo e do Grupo de estudos em que os dados desta pesquisa foram gerados constituíram-se como contextos de aproximação entre profissionais da EI e do EF, possibilitando as trocas e discussões acerca da transição, a articulação de saberes numa tentativa de romper dicotomias como EI e EF, brincar e aprender, corpo e mente, criança e aluno. A ampliação de momentos de trocas e interação entre profissionais das duas etapas foi apontada como algo positivo e como uma necessidade emergente, o que foi expresso em falas recorrentes, tais como: *“Os espaços precisam conversar para que um respeite o trabalho do outro”* (Professora de CEI, atualmente atuando como formadora na DRE, no Curso optativo da DRE, 18/09/18); *“Acho muito importante esse diálogo que está começando, mas não existia, a mudança do EF para 9 anos fundamentou a necessidade desse diálogo”* (Depoimento da Assistente de direção, no Curso optativo da DRE, 18/09/18); *“A discussão sobre a transição é muito recente e foi disparada pelo documento Currículo Integrador”* (Depoimento da Supervisora, no Curso optativo da DRE, 18/09/18).

Neste sentido, as propostas de formação do Curso optativo e do Grupo de estudos se enquadram naquilo que Oliveira-Formosinho (2002, p. 59, grifo da autora) descreve como *“(...) modelo de desenvolvimento profissional do crescimento* baseado na investigação e reflexão contínua sobre a prática pessoal do ensino”. Esse modelo,

Concretiza-se em várias atividades geralmente centradas na escola, nos centros de professores e nas associações de professores, de natureza fortemente interativa com os pares, sendo o recurso a formadores externos mais limitado. Esse modelo pretende produzir a construção partilhada de saberes e práticas, trazendo à luz conhecimentos tácitos acerca da vida na sala de aula, das condições de aprendizagem e das culturas da escola. Pode muitas vezes desempenhar um papel crítico tornando os professores mais reflexivos acerca das condições sociais e instrucionais do ensino (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 59-60).

As discussões feitas nos encontros formativos nos colocaram diante da emergente necessidade de integrar espaços e profissionais da EI e do EF, o que é algo sobre o que venho refletindo e a inquietação que surgiu no início desta pesquisa, redirecionando os percursos metodológicos e os desdobramentos decorrentes da mudança de foco. Permanece latente, portanto, a necessidade de busca e proposição de novos espaços e tempos de integração e de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3.4 Educar na infância: o que as/os profissionais têm a nos dizer sobre isso?

Identidade não se faz em linha reta. O percurso profissional deriva de opções, escolhas, mudanças de rumos. Passa por metamorfose. (MIGNOT, 2002, p. 20).

Ao final do terceiro encontro do Curso optativo “O fazer docente do professor da infância: entre rupturas, continuidades e transições”, uma das formadoras lançou as seguintes perguntas: “*Quem somos nós? Qual é a nossa identidade docente? Como ela se manifesta e transita nos diferentes espaços que ocupamos?*”. Discutir a identidade docente e sua relação com o conhecer, o brincar, o educar e o cuidar foi algo proposto desde o primeiro encontro do Curso e permeou as discussões em todos os outros. A formação e as escolhas feitas ao longo da vida profissional de cada participante do Curso e do Grupo de estudos evidenciaram os diferentes modos de constituição da/o professora/or e as transformações pelas quais ela/e passa ao longo de sua trajetória. Conforme afirma Imbernón (2011, p. 60-61),

A partir de perspectivas não técnicas, o conhecimento, em relação ao exercício do ensino em todo docente, encontra-se fragmentado em diversos momentos: A experiência como discente, cada vez maior, e que é partilhada com a maioria da população, uma experiência que supõe uma socialização (conhecimento comum) do ensino a partir das concepções e crenças [...]. A socialização (conhecimento) profissional mediante a formação inicial específica. A vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão). Trata-se do chamado período de iniciação à docência. A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Na RME de São Paulo, professoras/es de Educação Infantil (EMEI) e de Ensino Fundamental I ingressam por meio do mesmo concurso e a formação exigida é a mesma para ambos. No entanto, há aquelas/es que optam por trabalhar com as crianças de 4-5 anos, na EMEI, e há as/os que escolhem o Ensino Fundamental I, sendo que dentre estas/es há quem

prefira os anos iniciais e quem opte por ser professora/or nas séries finais (4º e 5º ano). O mesmo acontece com gestoras/es que podem optar pela direção ou coordenação pedagógica em unidades de EI (CEI/EMEI/CEMEI) ou de EF.

As transições de profissionais foram discutidas tanto em encontros do Curso como do Grupo de estudos e as falas foram permeadas por reflexões acerca das especificidades do trabalho em cada uma das etapas. No registro que fiz sobre o primeiro encontro do Grupo de estudos Transições (realizado no dia 08/09/2018), trago a seguinte reflexão:

Que criança é essa, tão complexa, que aprende de forma integral, vivenciando múltiplas linguagens e produzindo culturas? Essa discussão é frequentemente pauta de encontros formativos com profissionais da EI, mas e as crianças que chegam ao EF? Como olhamos para elas? O que é ser professora/or de crianças na EMEI? E na EMEF? Há diferenças? Quais? Pensamos sobre elas? Quem pensa sobre isso?

Nossas reflexões sobre essas questões não se limitaram ao primeiro encontro, pois ressurgiram diversas vezes, ao longo dos encontros seguintes e, em muitos desses diálogos, a questão da formação integral das crianças, da importância de acolhê-las na chegada ao EF, do papel dos registros elaborados na EI e encaminhados às EMEFs, no momento da transição, e a importância da formação pautada nas discussões sobre as infâncias e sua educação. Embora, “(...) as diferenças da matriz curricular e das normas de funcionamento podem implicar a existência de culturas diferenciadas” (CARDONA, 2014, p. 314), na EI e no EF as crianças são as mesmas e seus direitos devem ser garantidos em ambas. Dentre eles, os direitos de brincar, participar, aprender (CIARDELLA, 2019; QUINTEIRO, CARVALHO, 2007), de ensinar outras crianças e as/os adultas/os (ANSELMO, 2017), além de criar e inventar (PRADO; SOUZA, 2017).

Oliveira-Formosinho (2002, p. 43-44) afirma que:

Evidentemente o papel de professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios atores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário.

Essa afirmação se confirma em falas de professoras durante os encontros do Curso optativo:

[...] ainda não descobri qual é o meu lugar de atuação (professora de EMEF),

*[...] o que eu faço com essas crianças? Lá na Educação Infantil eu sabia o que fazer, mas e agora? (Professora de EMEF),
Me inscrevi nesse curso para me qualificar para trabalhar com as crianças (Diretor de EMEF).*

Acho que a concepção de infância não está bem clara para professores de EMEF (CP de EMEI).

[...] como exerço meu papel de supervisora, orientando as unidades, se não me preparar para isso? Olho para a EMEF e penso que a infância precisa ser cuidada nesse contexto também (Supervisora escolar).

[...] eu gostava de pegar 5ª série (atualmente 6º ano), justamente porque os alunos ainda estavam na infância (CP de EMEI).

[...] o professor precisa entender o que é ser professor de infância, o que é ser professor hoje (Supervisora escolar).

[...] quando entrei na escola percebi que o que eu fazia no CEI não podia ser feito por qualquer pessoa... o que é feito na EI reverbera no EF (Professora de CEI, atualmente formadora na DIPED).

[...] fiz magistério e, ao fazer estágio, percebi que meu lugar era a infância (Professora de CEI, atualmente formadora na DIPED).

[...] não tenho perfil nenhum para trabalhar na EI e falo isso porque já experimentei, estou fazendo o curso porque talvez tenha que pegar 1º ano, mesmo não querendo (Professora de EF I e de inglês no EF II).

Os adultos precisam superar essa angústia de querer que as crianças aprendam do mesmo jeito, ao mesmo tempo, superar a ideia de que conter o corpo significa aprender melhor (Supervisora escolar).

Para muitas pessoas, o bom professor é o que faz todo mundo ficar sentado, quieto” (Supervisora escolar).

Todas essas falas evidenciam a relação direta que há entre os contextos nos quais professoras/es estão inseridas/os, as culturas desses contextos, os discursos e as práticas decorrentes delas. A criação de espaços-tempos para o diálogo sobre essas e tantas outras falas/questões é essencial para o entendimento do que é ser professora e professor de crianças. Muitas vezes, o desconhecimento acerca do trabalho realizado na etapa anterior, ou na posterior, gera equívocos que se refletem diretamente nas práticas junto às crianças. Para Monge e Formosinho (2016, p. 183), “A descontinuidade na articulação de perfis e campos de atuação poderá acentuar-se pelo desconhecimento por ambos os tipos de profissionais dos referenciais curriculares e programáticos do ciclo anterior ou do seguinte”.

Nos encontros do Curso optativo houve diversos momentos em que o diálogo entre profissionais de EI e de EF se estabeleceu a partir de perguntas como: O que vocês (do EF) esperam da EI? O que procuram nos relatórios? O que é importante para a/o professora/or do 1º ano saber sobre a criança que vem da EMEI? Qual o objetivo de saber se a criança conta, reconhece letras/números, se escreve o nome? Como a criança se adapta à/ao professora/or de 1º ano? E como a/o professora/or se adapta às crianças que chegam da EI? Por que tem que medir conhecimento na EI?

Na maioria das vezes, foram as profissionais da EI que dirigiram estes questionamentos às do EF. As formações ofertadas para profissionais da EI discutem essas questões, mas para quem trabalha no EF discutir o trabalho com crianças pequenas, o respeito à infância, a organização de tempos e espaços, de forma a garantir a vivência de múltiplas linguagens e interações, é algo ainda incipiente. Isso decorre, dentre outros aspectos, da forma escolarizada das escolas de EF somada à formação docente que não problematiza a escolarização da infância e não contribui para a formação de profissionais que também tenham respeitados seus direitos a se expressarem em diferentes linguagens nas relações com as crianças.

Prado e Souza (2011), ao tratarem da formação inicial da Pedagogia, na disciplina de Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro (FEUSP), ressaltam que a construção de uma Pedagogia da infância de corpos inteiros desafia crianças e adultos/os a brincar e se expressarem através das múltiplas linguagens, “(...) tarefa difícil de luta contra a gravidade, que pressupõe não submeter-se a ela e às formas tradicionais de ensino e de formação acadêmica que privilegiam corpos/mentes enquadrados, alinhados, condicionados e sentados” (PRADO; SOUZA, 2011, p. 13). Portanto, é preciso se preocupar com os corpos das crianças e também com os corpos de suas/seus professoras/es, a perguntar o que carregam, expressam, sentem, do que têm medo, o que precisam de ajuda para fazer e o que fazem sozinhos? (DOWBOR, 2008).

Nas palavras de Dowbor (2008, p. 28),

[...] aqueles que enveredam pelo caminho da educação não deveriam de forma alguma perder o contato com sua criança interna. Educador que deixa sua criança interna morrer corre o risco de não conseguir enxergar nem entrar em contato com a criança interna daquele a quem educa. O desafio do educador que está de corpo vivo e aberto para o mundo é justamente o de manter sempre sua criança interna viva, para poder continuar a aprender a olhar o mundo, as coisas, as pessoas, os animais, como as crianças olham. [...] Corpo que tem criança interna viva é corpo irrequeto e não parado, é corpo solto e não amarrado, é corpo falante e não mudo. Olhar de quem tem criança interna viva é olhar cheio e não vazio, é olhar brilhante e não opaco, é olhar direto e não evasivo. (DOWBOR, 2008, p. 28).

Contudo, na contramão de propostas formativas que permitam às/aos professoras/es de crianças pequenas reconstruírem sua dimensão brincalhona, principal pré-requisito desta profissão docente (PRADO, 2009; ANSELMO, 2017), a formação de profissionais do EF costuma ter como foco a análise de dados de desenvolvimento das/os alunas/os e a proposição de estratégias para recuperar aprendizagens e melhorar os índices de proficiência medidos por avaliações externas. Na fala de uma supervisora escolar,

A gente precisa repensar nossos modelos de formação, porque a gente faz esse modelo tradicional de formação e não sai dessa educação de dentro do

quadrado. A gente quer que as professoras sejam brincantes, mas a gente brinca na formação? É preciso sair do discurso, ou você brinca com o corpo todo, ou você nunca vai entender, porque as crianças estão ali e você está aqui. (Depoimento Supervisora escolar, no Grupo de estudos, 06/08/19).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de mudança na formação, para que os momentos formativos partam do princípio de que “(...) as aprendizagens dos grandes não se libertam milagrosamente da parcela de infância que mantemos em nós... justamente porque aprender é nascer para outra coisa, descobrir mundos que desconhecíamos até então” (MEIRIEU, 2006, p. 21).

Debater propostas de trabalho com crianças no EF, que priorizem o brincar, a reorganização de espaços e tempos no cotidiano educativo é algo que, a exemplo do que aconteceu nos encontros formativos do Curso e do Grupo de estudos, costuma partir de quem trabalha, ou já trabalhou, na EI. Vejamos o diálogo a seguir:

Profa. de EF: *Eu preciso saber até que número a criança reconhece, se reconhece o nome dela, a primeira letra do nome...*

CP de EI: *Qual o objetivo de vocês terem/receberem essas informações?*

Profa. de EF: *Conhecer o aluno de forma integral.*

CP de EI: *Se essas informações forem no relatório, mas vocês fizerem sondagem e o aluno apresentar outro resultado, não é uma rotulação? Vocês questionarão por que os alunos faziam e agora não fazem mais.*

Eu: *Vocês querem saber isso porque esse é o foco do EF, mas não é o da EI e, por isso, não deveriam encontrar essas informações nos relatórios enviados às EMEFs.*

Profa. de EF: *Não pode ter as duas coisas? Esse movimento (de transição) tem que ser das duas partes. Nesse curso estou percebendo que o Fundamental tem que se adaptar mais ao Infantil. Estou fazendo um grande esforço para entender, porque é isso que me falta como professora.*

Supervisora escolar: *Teria que ter uma aproximação do olhar daquilo que o Fundamental espera da infância.*

Profa. de EF: *O contrário também.*

Supervisora escolar: *Não, porque não estamos (na EI) recebendo criança do Fundamental.*

Profa. de EF: *Sim, porque é preparar para o futuro.*

Supervisora escolar: *A concepção de infância presente nos documentos municipais não é preparar para o futuro, mas considerar a infância no que ela é hoje. Existe pouco movimento do Fundamental em se aproximar do Currículo Integrador, entender o que é a infância paulistana para vocês criarem expectativas corretas no Fundamental.*

Profa. de EF: *É, isso não tem mesmo.*

Eu: *Esse movimento de discussão que temos feito com a EI falta no EF. EI é uma etapa, EF é outra, mas a criança é a mesma.*

Profa. de EF: *E por mais que ela vá um dia ou outro conhecer a EMEF, é totalmente diferente quando ela frequenta essa escola todos os dias. Mas é uma forma de tornar mais fácil para o aluno, não é “começar” a EMEF, mas é preparar para o futuro sim, porque a partir do momento que você tentar integrar, levar os alunos para conhecer a EMEF e trazer alunos da EMEF*

para trocar com alunos da EMEI, você está preparando para o futuro sim. E nem tudo que está nos documentos tem que ser lido a ferro e fogo

Eu: Isso não é preparo, porque a criança vivencia isso tudo agora, mas quando chega no 1º ano vivencia coisas completamente diferentes, porque se no 1º ano também não houver preocupação com o acolhimento da criança não vai adiantar nada essas ações anteriores.

Profa. de EF: Por isso que eu falo que é uma via de duas mãos, porque ao mesmo tempo que vocês têm que se esforçar lá (na EI), nós temos que nos esforçar aqui.

Supervisora escolar: O que não dialoga com as normativas não nos atende, não nos contempla. Esse olhar do que a gente faz e o que a gente deve fazer cai na questão do pré-requisito e as crianças não chegam todas na mesma condição de aprendizagem ao 1º ano.

Profa. de EF (outra): Essa preocupação leva ao risco de preparar a criança no Infantil II.

Supervisora escolar: A discussão deve ir além dos conteúdos, mas olhar para o que a criança sabe em relação às linguagens, à relação com os outros, com o mundo... não colocar juízo de valor, fazer os relatórios de acordo com a normativa.

Formadora: Quanto mais você conta a história do sujeito, menos você rotula.

Supervisora escolar: Quantos momentos nós temos para sentar e discutir com o Fundamental? Esse é um movimento tímido que esperamos que se amplie, mas fazer essa aproximação é muito difícil. O currículo do EF está separado por áreas e, na EI, estamos em outro caminho, não queremos fragmentar.

Esse grande diálogo aconteceu no último encontro do Curso optativo da DRE (dia 16/10/18) e as falas que o compõem sintetizam muitas outras que foram ditas nos encontros anteriores. Após ouvir o áudio e transcrever essa conversa, fiz uma observação ao lado, escrevendo “esse diálogo diz muito”. Diz sobre o que cada profissional assume como responsabilidade e compromisso na função que exerce. Diz sobre como as concepções e as experiências que nos compõem como profissionais influenciam em nossas escolhas e em nossas defesas. E diz, mais ainda, sobre a demanda emergente por espaços de diálogos entre profissionais de ambas as etapas educacionais, para que se possa superar uma concepção do processo educativo como preparação para o que virá depois, o que leva a práticas antecipatórias, que não respeitam os tempos, as linguagens e as culturas das crianças (ARELARO, 2005), não consideram as crianças em toda sua potência, capacidade, necessidade e vontade de expressão.

Partindo da inspiração em Reggio Emilia, um caminho possível para reverter esse estado de coisas seria “(...) produzir uma *criança reintegrada*, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas” (EDWARDS; FORMAN, 2016, p. 281, grifo dos autores). Desta forma, “(...) a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os

significados das novas relações. A criança é um *protagonista*” (EDWARDS; FORMAN, 2016, p. 281, grifo dos autores).

Assim, os contextos vivenciais para o desenvolvimento das crianças e adultas/os precisam considerar os processos educativos de mão dupla (BUFALO, 1997). Em outras palavras, aquilo que se exige que professoras/os ofereçam às crianças, deve anteriormente, ser oferecido a elas/es nos momentos formativos e também por meio das condições de trabalho. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 52),

[...] o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais. Trata-se de reconhecer que estudar a iniciação à profissão e o seu desenvolvimento requer estudar a interação entre as educadoras e os seus contextos de aprendizagem.

A implementação do Ensino Fundamental de 9 anos foi apontada em alguns encontros como uma medida que impôs a necessidade de aproximação e diálogo entre profissionais da EI e do EF, pois as crianças passaram a ingressar com apenas 6 anos, no 1º ano. Uma coordenadora de EMEI disse durante o primeiro encontro do Curso optativo: “(...) *estamos discutindo um problema que não foi criado por nós, que veio de cima para baixo*”. Outra coordenadora de EMEI questionou: “(...) *como é o entendimento da sociedade de que a lei mudou, mas as crianças estão muito novas na EMEF? A legislação antecipou a entrada da criança no primeiro ano e as pessoas acham que têm que antecipar também o conhecimento*”. No Grupo de estudos, essa discussão também se fez presente e uma CP de EMEI questionou: “*Se você considerar que a criança sai da EMEI com 6 anos (ou quase) e chega à EMEF com 6 anos, o que mudou em 2 meses?* (referindo-se ao período de recesso e férias escolares)”.

Essas são falas de profissionais das infâncias, que estão buscando formas de pensá-la e de pensar a própria prática junto às crianças. Sobre essa relação com a infância, Larrosa (2015, p. 186) afirma:

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa.

Para Craidy e Barbosa (2012, p. 31), a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos induziu à entrada compulsória das crianças de 6 anos em uma escola totalmente estranha, e “(...)

o problema não é a idade de ingresso, mas sim o que se faz com as crianças”. Portanto, as propostas de formação de professoras/es do EF necessitam cada vez mais debruçar-se sobre as questões da educação da infância, repensando propostas de antecipação que, “(...) muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo” (CRAIDY, BARBOSA, 2012, p. 35), como se pode pensar.

Nesse sentido, como apontado por Anselmo (2017, p. 237),

[...] se é indispensável que as crianças pequenas sejam vistas de corpo inteiro, as professoras também precisam alfabetizar-se nas múltiplas linguagens das crianças, pelo envolvimento de seus corpos, também inteiros, nas relações com elas, na observação atenta de seus corpos, gestos e movimentos, para o planejamento e organização dos tempos e espaços educativos [...].

Abramowicz e Cruz (2015, p. 171) asseveram que antecipação da chegada das crianças ao EF faz com que “(...) a educação infantil fique cada vez mais refém e colonizada pela escola, as crianças pequenas transformadas em alunos, em um processo crescente de antecipação da escolaridade”. Em sua pesquisa, Paula (2020, p. 55) faz alguns questionamentos que vão ao encontro desta denúncia:

O que esperamos, entretanto, da Educação Infantil das redes municipais do Brasil se estas seguirem à risca as propostas etapistas, de divisões de aprendizagens e competências por faixa etária? São as aprendizagens e competências que a Educação Infantil necessita, ou as experiências languageiras que promovam experiências artísticas, estéticas e estésicas, capazes de dar sentido ao que conhecemos e ampliar nossa relação no/com o mundo?

As propostas do Curso optativo da DRE/SP e do Grupo de estudos buscaram aproximar profissionais de ambas as etapas, aproximando-os também de referenciais teóricos e normativos que afirmam a necessidade de discussão da Pedagogia da Infância, de maneira que as práticas sejam pensadas para e com as crianças, tanto na EI como no EF. Foram encontros que possibilitaram (re)pensar práticas e fazer novas proposições. Para uma supervisora que participou do Curso optativo, é preciso que as formações ajudem “(...) a fazer as pontes necessárias”. No Grupo de estudos, uma CP de EMEI enfatizou a necessidade de se pensar também as transições de professoras/es, “(...) falar de Pedagogia da Infância também com quem está no EF”. Em ambos os contextos formativos foi possível refletir individual e coletivamente sobre encontros, trajetórias e transições.

Desse modo, emerge a possibilidade de falar sobre a Pedagogia da Infância de maneira a refletir acerca da afirmação de Abramowicz e Cruz (2015, p. 163) quando dizem que “(...) é a infância que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação

infantil³⁷, as perspectivas singulares de se constituir experiências sociais, pois é ela que carrega a possibilidade de mudança”.

Diante dos materiais produzidos nesta pesquisa, torna-se evidente a necessidade de continuidade do Grupo de estudos e a ampliação de espaços de formação integrada, envolvendo profissionais da EI e do EF. Contudo, diante das contribuições das pesquisas sobre a Pedagogia da infância de corpo inteiro, realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis, coordenado por minha orientadora, na FEUSP, ressalta-se a necessária presença do brincar, das interações e das múltiplas linguagens das crianças como prioridades na formação docente corporificada (PRADO, 2015b).

3.5 O Grupo de estudos Transições: partilha e abertura ao inédito-viável

Ao fazer a retomada dos encontros para escrever essa breve retrospectiva, percebi que o que consta no cronograma do grupo e as propostas pensadas têm sido o pano de fundo das discussões, mesmo que não estejamos seguindo à risca. Mas a riqueza das discussões tem se revelado na abertura ao inusitado, ao que surge a partir de uma única fala que se desdobra em tantas outras e nas diferentes vozes que compõem o grupo e que são a expressão das diferentes experiências de cada uma de nós... a PARTILHA é o que tem nos movido e permitido a abertura ao “inédito-viável”, como diria o grande mestre Paulo Freire (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 09/10/2018).

A longa epígrafe acima foi escolhida por revelar os caminhos de constituição do Grupo de estudos Transições, o qual nasceu desta pesquisa ao mesmo tempo que a constitui, contribuindo imensuravelmente para sua realização, para a escrita da tese, de forma a comunicar os processos vividos, bem como para minha formação profissional, humana, e como pesquisadora. Assim como aconteceu no estudo de Pereira (2017), a pesquisa foi construída com as colaboradoras a partir de processos coletivos de formação, não apenas no Grupo de estudos, como também nos encontros do Curso optativo, acompanhados em 2018.

As colaboradoras participantes do Grupo defendem as continuidades, a articulação e integração entre EI e EF. Acolheram a defesa em torno da qual essa pesquisa se constituiu, e que também deu origem ao Grupo, “(...) a defesa de que não é possível integrar o currículo e o trabalho destas duas etapas sem integrar suas/seus profissionais” (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 08/10/2019).

³⁷ E no Ensino Fundamental!

O Grupo de estudos tem procurado, assim como apontado por Ramos (2020, p. 26), constituir-se como um espaço que “viabiliza diálogos”, que nutre os “(...) desejos de aprofundamento teórico como oportunidade de pesquisa, [e que torne possível] (...) aprofundar conhecimentos sobre novas teorias ou sobre sua profissão”.

Neste sentido, a existência e a forma de constituição do Grupo de estudos vão ao encontro do que Guedes e Ribeiro (2019, p. 17) revelam:

Por compreender que a pesquisa e metodologia são inseparáveis e que mantém entre si uma relação de retroalimentação, de modo que o percurso de uma vai interferindo no curso da outra, apostamos na necessidade de um conhecimento sensível e aberto, capaz de desconfiar de si mesmo e, nesse processo, se refazer... Porque pesquisar é estar com outros e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...).

Uma das colaboradoras dessa pesquisa, que chegou ao Grupo de estudos em setembro de 2019, fez o registro do encontro seguinte, evidenciando esse lugar dos diálogos, da pesquisa, do aprofundamento teórico e da autoria docente:

Poderia ser um grupo grande, como a Angélica idealizou³⁸ (rs, brincadeira...). Mas, certamente, é um grupo subversivo destes que multiplicam. E nesse emaranhado de palavras me vem à memória o texto sobre a pesquisa, Percursos de autoria³⁹ e sobre a fala da Renata⁴⁰ e da Angélica, essa questão de transformar a pesquisa em práticas que se movimentem, que se façam valer no chão da escola... então, eu fecho os olhos e vejo a camiseta da E. “PAULO FREIRE-SE”. [...] essas inquietações (palavra tão usada neste encontro) parecem nos mover, mesmo que a MATERIALIDADE da palavra ainda nos pareça estranha. E nos move, como professoras, coordenadoras, supervisoras, alunas, ou simplesmente como pessoas preocupadas com a educação, seja ela no CEI, na EMEI ou na EMEF... Gratidão (Professora da EI, Registro Grupo de estudos, 08/10/2019).

Ainda sobre as inquietações que nos moveram, refletir continuamente sobre nossas próprias inquietações e participar deste Grupo foi uma tentativa “(...) de ampliar possibilidades dentro e fora da unidade” (Depoimento Formadora da DIPED, no Grupo de estudos, 24/06/2019). Embora não possamos resolver todos os problemas existentes nas escolas, menos

³⁸ Referindo-se ao meu relato de que, quando pensei no Grupo de estudos, queria chamar todas as pessoas que quisessem participar, independente da rede de ensino da qual fizessem parte. Mas, para o contexto da geração de materiais específicos da pesquisa, fui orientada a convidar e acolher apenas profissionais da RME/SP paulistana.

³⁹ PRADO, Guilherme do V. T.; CUNHA, Renata B. **Percursos de autoria**: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.

⁴⁰ Renata Araújo é assessora e coordenadora pedagógica da rede privada, que esteve com o Grupo no dia 08/10/2019, a meu convite, para contribuir com as reflexões que vinham sendo feitas sobre registros e formação.

ainda, se pensarmos em toda a RME/SP, estamos nesse Grupo “(...) *para somar, ampliar nossa visão e crescer cada vez mais*” (Depoimento Formadora da DIPED, no Grupo de estudos, 24/06/2019).

Nesse sentido, corrobora-se com o ressaltado por Ramos (2020, p. 28-29):

Compreender em profundidade uma teoria, uma abordagem, e conhecer e dialogar sobre suas bases e elos com ideias, princípios e histórias do fazer são alguns dos atributos dos grupos de estudo reflexivos, que têm suas origens na dialética e se revelam como formação permanente e reflexiva. O grupo de estudos é concebido como um encontro para “escutar”, tendo a escuta como sensibilidade aos padrões que conectam, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura de ouvir e ser ouvido.

Esse é um Grupo de estudos e, também, um grupo de investigação:

Registrei a fala da L. ao se referir ao trabalho da/o CP com professoras/es como um ato investigativo. Investigamos o tempo todo quando estamos na Educação, porque educar é um processo investigativo, de busca e construção de conhecimento. E estar em um grupo de estudos, discutindo a educação de crianças em diferentes etapas pressupõe, do meu ponto de vista, ouvir diferentes vozes e integrar diferentes saberes. (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 08/09/2018).

Isso se manteve mesmo durante a pandemia, em nossos encontros virtuais, porque era assim que o Grupo havia se consolidado.

Começo minha contribuição com esse texto, usando a frase final da reflexão da M. “Precisamos olhar para dentro de nós e despertar tudo aquilo que nos dá esperança e nos mantenha de pé”. Depois do nosso último encontro, que foi o primeiro que realizamos virtualmente, fiquei pensando nas potencialidades de um grupo como esse no sentido de nos fazer refletir como forma de nos mover (SEMPRE), buscando realizar uma educação para crianças que respeite seus direitos, que promova aprendizagens em todas as suas linguagens, que lhes permita viver suas infâncias, que escute, que observe, que dialogue, que entenda, que mude, que TRANSFORME! (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 27/03/2020).

Continuamos, mesmo virtualmente, aprendendo em companhia e construindo outros saberes, novos olhares, outras reflexões, coletivamente. A supervisora traz isso no registro que fez do encontro realizado no dia 08/06/2020:

Ah, não pude não me lembrar da célebre expressão “aprender em companhia” dos Formosinhos! Ah, quando aprendemos em comunhão, nem sempre são flores, mas sempre crescemos... e é assim que me sinto nesse grupo aprendendo; é preciso ser forte, mesmo que às vezes doa aqui, doa ali, a gente cresce com o

diferente, aprende quando vê as perspectivas que o outro põe sobre um assunto e que não tínhamos visto antes... Em algum momento anotei algo que acho que Angélica trouxe de algum autor, mas que na hora não peguei o nome... Tinha a ver com aquele exemplo da química, lembram? A mudança pode ser revertida, mas a transformação não⁴¹ ... É isso! Quando nos transformamos, fica, permanece, mas não quer dizer que o conhecimento já adquirido arrefece para sempre, isso não!! Isso nunca, se não a gente pica e joga fora tudo o que a gente mais adora do conceito de ZDP⁴², né? [...] Obrigada pela oportunidade generosa de aprender com vocês cada dia um pouquinho mais. Vamos juntas! (Supervisora escolar, Registro Grupo de estudos, 08/06/2020).

Fomos nos tornando um grupo no qual as questões postas em discussão eram “(...) levantadas de forma colaborativa”, em um espaço no qual todas eram “(...) protagonistas de uma comunidade de aprendizagem” (RAMOS, 2020, p. 89).

Esse grupo, nossos encontros são a materialização (do meu ponto de vista) do conceito de EXPERIÊNCIA, do Jorge Larrosa, que a E. traz em seu registro. Ao contrário do que ele afirma, sobre o oposto de experiência, de que “tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”, nós temos buscado ACONTECIMENTOS em nossas práticas. E acho que esse grupo pode ser chamado de ACONTECIMENTO FORMATIVO (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 10/07/2020).

Além da partilha, das inquietações e reflexões coletivas, os encontros do Grupo, assim como no título deste subitem, eram espaços-tempos de abertura ao “inédito-viável”, termo cunhado por Paulo Freire (2015) e sobre o qual Ana Maria Araújo Freire escreve nas Notas do livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*:

O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (FREIRE, 1992, p. 206).

A espinha dorsal das discussões no Grupo de estudos foi a temática da transição das crianças entre a EI e o EF, mas tratamos disso, pensando na formação das/os adultas/os que com essas crianças trabalham nas duas etapas. Tratamos também de “saliências”⁴³, que surgiam a partir dessa grande temática.

⁴¹ Apontamento feito por Rosaura Soligo na live realizada dia 15/05/2020 e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eo9hgNrqwZs&list=WL&index=2&t=0s>. Acesso em: 5 ago. 2020.

⁴² Zona de Desenvolvimento Proximal, termo desenvolvido por Vygotsky e que se refere à distância entre aquilo que fazemos com autonomia e o que precisamos de mediação para realizar.

⁴³ Ao tratar da codificação como um processo-chave para a interpretação de dados, Graue e Walsh (2003, p. 194-195, grifo dos autores) afirmam que: “Procurar coisas que aparentem ser *salientes* pode ser uma fonte de informação para análise. A *saliência* é interpretativa (antes de mais é importante para o investigador), mas deverá representar algo que possa ser reconhecido pelos participantes no campo de investigação. A *saliência* poderá surgir em acontecimentos ou padrões recorrentes, mas também pode surgir inesperadamente”.

Portanto, ao pensarmos e dialogarmos sobre a transição da EI para o EF, também refletimos e dialogamos sobre: o cuidar, o acolher, o corpo e sua disciplinarização, o corpo e o brincar, o corpo e o movimento, o espaço das escolas, os percursos vividos, a documentação dos percursos e seu papel na articulação entre as etapas, o papel da coordenação pedagógica, da direção e da supervisão escolar – “saliências” que permearam as reflexões enquanto pensávamos sobre a transição.

Quando a gente pensa e fala sobre transição, tantas outras coisas “entram” na conversa... falamos sobre acolhimento, sobre infâncias, sobre respeito às crianças e aos seus direitos, sobre respeito aos/as professores/as, sobre práticas que precisam ser cuidadas, sobre parcerias, sobre continuidades e sobre formas para superar as descontinuidades. (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 24/06/2019).

Em um mesmo encontro, por exemplo, no qual a temática era “Documentações e registros pedagógicos como instrumentos potentes para a articulação entre a EI e o EF”, falamos sobre o brincar, sobre o cuidar e sobre os registros:

E sempre que temos profissionais que lidam com crianças, sobre o que falamos? Sobre o BRINCAR! A discussão não foi apenas sobre a importância dessa linguagem estar presente cotidianamente na vida das crianças, mas também sobre o OLHAR DO/A PROFESSOR/A para isso. Como ele/a olha? Qual o significado que atribui para o brincar? Também conversamos sobre o CUIDAR; sobre como tem sido desvalorizado, porque professores/as sentem-se menos valorizados/as quando lidam com situações de cuidado. Ao falarmos sobre REGISTROS, a L. compartilhou conosco uma experiência pessoal que lhe mostrou como é bom quando alguém lê o que escrevemos e nos dá um “retorno”. Ela encontrou um caderno com anotações que foi fazendo desde que o filho nasceu e estava com comentários dele, que teve acesso aos registros e foi escrevendo suas sensações ao vê-los! Uma situação cotidiana, em casa, que assim como na escola (nos registros pedagógicos), nos mostra que estes são “LOCAIS DE PESQUISA SOBRE O APRENDIZADO” de adultos e crianças, como nos aponta Rinaldi (2012). Também é Rinaldi que reforça que, ao documentar, devemos ter como foco os processos e não os produtos, tornando os processos do aprendizado POSSÍVEIS e não apenas VISÍVEIS e construindo com o outro uma BUSCA DE SIGNIFICADO (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 20/10/2018).

No encontro citado acima, como possibilidade de documentar as discussões enquanto elas aconteciam e em outro formato de registro, as colaboradoras presentes foram convidadas a elaborar painéis com trechos de textos lidos até o momento, falas de participantes no primeiro encontro e reflexões do Grupo acerca de algumas questões levantadas: Quais são as rupturas na transição? E quais são as continuidades? De onde partem estas falas e que concepções revelam? A elaboração dos painéis propiciou a organização das ideias e a síntese de alguns pontos que haviam sido discutidos até aquele encontro e que são apresentados ao longo desta tese.

Em relação às rupturas na transição, o Grupo discutiu que há lacunas que dificultam a ação prática, como no caso de relatórios avaliativos com foco em comportamentos das crianças e não nos percursos vivenciados durante a EI, que não contribuem para a articulação entre as etapas. Foi apontada a necessidade de pensar nas formas como a adaptação é feita na mudança entre os ciclos, considerando que, além de discutir a idade de ingresso das crianças no primeiro ano, as práticas pedagógicas propostas e vividas também devem ser foco de atenção (CRAIDY; BARBOSA, 2012).

Neste encontro, a discussão sobre as continuidades se pautou na importância da documentação pedagógica nos processos de transição, desde que se analise e se compreenda os sentidos e significados dos registros enviados das EMEIs às EMEFs. Entender os percursos vividos pelas crianças antes de chegarem ao primeiro ano se constitui uma ação importante para pensar e planejar o acolhimento de meninas e meninos que ingressam no EF. Empenhar-se nessa ação implica considerar que, embora a EI e o EF sejam vistos separadamente, “(...) do ponto de vista da criança não há fragmentação” (KRAMER, 2006, p. 810), tornando essencial aos processos de adaptação e acolhimento “(...) lidar com as crianças como crianças e não só como alunos” (KRAMER, 2006, p. 811).

Em diversos encontros tratamos da adaptação como um processo necessário na chegada das crianças da EI ao primeiro ano do EF. Falamos da adaptação das crianças e também da adaptação das/os adultas/os durante a transição.

Lembro-me que, ao final do encontro, mandei mensagem no grupo do WhatsApp dizendo que, para mim, as palavras que resumiam nossa discussão daquele dia eram: ACOLHIMENTO, ADAPTAÇÃO, QUESTIONAMENTO e FORMAÇÃO.

Dias depois, por coincidência ou não, estava organizando diversos materiais que preciso ler e me deparei com um artigo intitulado “Notas sobre o acolhimento”⁴⁴, da Flávia Naethe Motta, a mesma que escreveu o livro “De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Dois pontos me chamaram bastante atenção no texto. Primeiro, a afirmação de que o ACOLHIMENTO antecede o ingresso da criança na UE e deveria permitir que profissionais e famílias se conhecessem antes da chegada da criança. Segundo, a diferenciação entre ACOLHIMENTO e ADAPTAÇÃO; sendo que na adaptação a criança é submetida à ação do adulto e no acolhimento há respeito ao momento de acolhida inicial das crianças (há alguém a ser acolhido), inclusive com a presença de responsáveis na UE (assim como a M. nos contou que tem feito sob olhares receosos e críticas de colegas). (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 18/02/2020).

⁴⁴ Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 ago. 2020.

A adaptação na escola não depende apenas de preditores óbvios como conhecimento, aptidão e habilidades, embora sejam importantes. Observamos que, nas crianças pequenas, essas características não servem para balizar as adaptações no ambiente escolar, ou entre pares, ou ciclo. As preditoras importantes nesta fase da infância são as relações que contribuem significativamente para o sucesso das transições e adaptações. (Professora de EF, Registro Grupo de estudos, 08/06/2020).

Não deixamos mais de falar de acolhimento, principalmente nos encontros virtuais realizados durante a pandemia. Quem vai acolher quem, no retorno ao presencial? Pois todas as pessoas, pequenas e grandes, precisarão ser acolhidas (como sempre precisaram), mas agora, a necessidade de acolhimento estará não só na chegada ao primeiro ano, mas também ao retorno à escola, que não será a mesma deixada em março, quando começou o isolamento social.

Quando falamos de acolhimento, também falamos em acolher e respeitar as linguagens das crianças, expressas, dentre outras formas, pelo brincar, mais uma “saliência” em nossas discussões e, conseqüentemente, nos registros dos encontros.

Não sei se era bem isso que você queria ou esperava, fiz o meu melhor... mas, aguardo os seus comentários para que eu possa refletir junto... Estou muito interessada nas duas perguntinhas que tínhamos na pauta: Que continuidade temos? e Que continuidades queremos? Pensando, evidentemente, no meu quadradinho do meu setor... A continuidade que temos (ainda): nenhuma, ou melhor, tenho uma professora de 1º ano que já foi de EMEI e que dá um show a parte... estou conseguindo instigar uma outra professora para o lado bom da força também (E está dando certo!) e tem uma outra que é a inflexibilidade em pessoa (Ela se recusou a levar as crianças para passear no CEI, mesmo no CEI que é só atravessar a rua...! Foi triste...!), mas fico pensando muito nesta questão das continuidades que queremos: queria um ciclo de alfabetização mais brincante como um todo (ainda estou no foco do 1º ano, porque é a faixa etária que ainda mais me penaliza quando entro na EMEF....), queria uma garantia curricular do brincar neste ciclo (poxa vida, poderíamos ter na matriz isso, nem que fosse para obrigar as pessoas em um primeiro momento... as duas aulas de educação física não cumprem isso, tínhamos que ter uma aula de brincar talvez, mas não com esse nome rs!) melhor aula de brincar do que aquela de educação empreendedora – novo lançamento terrível da SME –, queria que os professores do ciclo de alfabetização tivessem alguns pré-requisitos – realizar tais cursos para assumir as turmas, ou, preferencialmente, essas turmas serem atribuídas a professores que fizessem tais cursos, queria que as EMEFs todas tivessem parques, brinquedotecas, no mínimo!, e deveria ter investimento da SME nessa questão... cobra-se um currículo, sem estrutura adequada... Enfim, muitas coisas para pensar... Grata pela oportunidade de refletir junto com você e com aquele grupo lindo pelas tantas trocas que me fazem pensar muito... (Supervisora escolar, Registro Grupo de estudos, 06/08/2019).

Tantas perguntas foram permeando os encontros do Grupo: Por que é importante falar de transição? Que continuidades temos? Que continuidades queremos? Essas foram algumas “saliências”, que inquietaram esse Grupo e levaram suas integrantes a permanecerem questionando, refletindo coletivamente e buscando possibilidades para a construção de uma educação com/para a infância, mais respeitosa com quem dela faz parte.

Por tudo isso, pelo lugar especial desse Grupo nesta pesquisa, sem o qual não teria seguido os caminhos que seguiu, reiteramos a potência formativa dos encontros e das pessoas que o fizeram existir e que continuam desejando sua continuidade.

Madalena Freire (2008) escreveu sobre o que é um grupo e como ele se constrói:

Eu não sou você
 Você não é eu
 Eu não sou você
 Você não é eu.
 Mas sei muito de mim
 Vivendo com você.
 E você, sabe muito de você vivendo comigo?
 Eu não sou você
 Você não é eu.
 Mas encontrei comigo e me vi
 Enquanto olhava para você
 Na sua, minha, insegurança
 Na sua, minha, desconfiança
 Na sua, minha, competição
 Na sua, minha, birra infantil
 Na sua, minha, omissão
 Na sua, minha, firmeza
 Na sua, minha, impaciência
 Na sua, minha, prepotência
 Na sua, minha, fragilidade doce
 Na sua, minha, mudez aterrorizada.
 E você, se encontrou e se viu enquanto
 Olhava pra mim?
 Eu não sou você
 Você não é eu.
 Mas foi vivendo minha solidão
 Que conversei com você.
 E você, conversou comigo na sua solidão
 Ou fugiu dela, de mim e de você?
 Eu não sou você
 Você não é eu.
 Mas sou mais eu, quando consigo
 Lhe ver, porque você me reflete
 No que eu ainda sou
 No que já sou e
 No que quero vir a ser...
 Eu não sou você
 Você não é eu.
 Mas somos um grupo, enquanto

Somos capazes de, diferencialmente,
Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo. (FREIRE, 2008, p. 95-96).

Parece até que ela escreveu sobre nós, sobre o nosso Grupo...

4 AS TRANSIÇÕES: DAS CRIANÇAS E DAS/OS PROFISSIONAIS

E a criança aprende. Aprende desde muito cedo e aprende muito, quando a gente vai para a escola, alguns adultos dizem: ‘vai estudar pra ver se você aprende alguma coisa!’ Não é mesmo? Mas eles esquecem que, quando uma criança chega à escola, ela já aprendeu muito e muito. Aprendeu com o mundo... (BRANDÃO, 2014, p. 17).

As discussões sobre a transição da EI para o EF têm se intensificado, havendo também o aumento de estudos e publicações sobre a temática. Conforme apontado por Lobo (2012, p. 75-76):

Neste início de caminhada da política de ampliação do ensino fundamental, surgem vários questionamentos dos sistemas de ensino sobre o currículo a ser apresentado às crianças de 6 anos, entre os quais destaca-se: O que trabalhar com as crianças? O currículo a ser apresentado para essas crianças será o mesmo que tiveram na saída da educação infantil? As crianças terão então um currículo fruto da compilação dos conteúdos da educação infantil com os da 1ª série ou do 1º ano do ensino fundamental de oito anos? Certamente, os questionamentos acima revelam dúvidas e incertezas em relação à pedagogia que surge frente ao novo projeto de governo para a educação das crianças brasileiras. Porém, entendo que, antes mesmo de definirmos alguns caminhos curriculares exclusivamente para os anos iniciais do ensino fundamental, não podemos perder de vista a urgente tarefa de repensarmos todo o ensino fundamental – os cinco anos iniciais e os quatro anos posteriores. Pois, a questão na verdade não é apenas a inserção, o acolhimento dessas crianças nos primeiros anos de sua entrada no ensino fundamental, mas sim a garantia de uma proposta pedagógica que abranja as especificidades, subjetividades e demandas dessa infância que chega às escolas para ficar durante um bom tempo de suas vidas.

Na Rede Municipal de São Paulo, as discussões acerca do currículo a ser trabalhado em cada etapa da Educação Básica têm ocorrido através de grupos de estudos nos quais há a representatividade por Diretorias Regionais de Educação e com a presença de representantes dos diferentes segmentos: equipe docente, equipe gestora, formadoras/es das DREs. No entanto, conforme já apontado anteriormente, as discussões a respeito do currículo ocorrem em grupos nos quais não são reunidas/os professoras/es das duas etapas, portanto, profissionais do EF discutem o currículo desta etapa e profissionais da EI debruçam-se sobre o documento curricular deste segmento.

Além do investimento na formação das/os profissionais envolvidas/os com a prática educativa e, conseqüentemente, com a implementação do currículo, torna-se necessário construir espaços de interlocução entre profissionais da EI e do EF, e destes com os documentos que norteiam o trabalho de ambas as etapas. Acerca da “(...) necessidade de articulação e o

intercâmbio institucional”, Monge e Formosinho (2016, p. 190) afirmam que há “(...) o reconhecimento de que a transição das crianças implica inevitavelmente ambos os ciclos educativos, exigindo dos dois a resposta educativa adequada”.

Na mesma esteira, o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015, p. 65) afirma que “(...) a implantação de um currículo integrador da infância (...) é processo que envolve mudanças nas práticas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental”.

Moss (2011) aponta três fatores que estreitam a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental – ou entre a pré-escola e a escola primária/escola obrigatória⁴⁵, como o autor denomina – que são: a expansão da EI; os benefícios aparentes de uma EI de qualidade para o desempenho escolar posterior e a afirmação de economistas de que o investimento educacional é mais produtivo quando feito desde a Educação Infantil.

Diante disso, Moss (2011) apresenta quatro possibilidades de relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A primeira tem como premissa que o EF é “(...) o parceiro dominante e a tarefa da educação infantil é definida como a de garantir que a criança fique pronta para os requisitos do sistema escolar” (MOSS, 2011, p. 148). A EI é, portanto, colonizada pelo EF e se pauta no trabalho com a prontidão e com a escolarização das práticas.

A segunda possibilidade apontada por Moss (2011) é marcada pelo distanciamento entre as etapas, por serem sistemas de educação diferentes, o que faz com que a relação seja de antagonismo, “(...) com a Educação Infantil tentando defender-se e a suas crianças do que percebe como sendo uma abordagem estritamente didática da educação, vista como típica da escola” (MOSS, 2011, p. 149).

A terceira possibilidade de relação entre as etapas seria a de preparo da escola de Ensino Fundamental para as crianças. Há “(...) um questionamento mais crítico da escola tradicional, inquirindo se não deveria mudar, para atender tanto as necessidades das crianças quanto as de um mundo em rápida transformação” (MOSS, 2011, p. 151).

Por fim, a quarta possibilidade apontada pelo autor seria a de uma possível convergência pedagógica para a criação de uma cultura comum à EI e ao EF, a partir da qual se pretende “(...) buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas” (MOSS, 2011, p. 153).

Analisando as possibilidades apresentadas e estabelecendo relações com o trabalho realizado nas unidades educacionais da RME/SP, é possível dizer que há unidades trabalhando de acordo com o primeiro e/ou com o segundo modelo. Há ainda, a terceira alternativa, na qual

⁴⁵ Nomenclatura utilizada na Inglaterra, que corresponderia à EI e ao EF, no Brasil, respectivamente.

as escolas de EF se preparariam para receber as crianças e dar continuidade ao trabalho realizado na EI; no entanto, essa tem sido uma ação pouco frequente, tendo em vista que há especificidades no trabalho realizado em cada uma das etapas.

No entanto, embora essa possibilidade se sustente na ideia de a escola se adaptar às crianças e haver condições para que docentes de ambos os segmentos possam trabalhar em parceria, a proposta esbarraria em questões de ordem estrutural como: horário de trabalho diferenciado de professoras/es nas unidades de EI e de EF, o sistema de avaliação em cada etapa, a infraestrutura dos prédios escolares (diferem bastante a depender de qual etapa atende), o próprio currículo de cada etapa e as bases nas quais se sustentam.

Portanto, diante das possibilidades apresentadas por Moss (2011), o quarto modelo seria o ideal por se pautar no trabalho coletivo e na busca pela criação “(...) de uma nova e compartilhada compreensão de criança, aprendizagem e conhecimento” (MOSS, 2011, p. 155). Essa convergência pedagógica se constitui a partir de uma relação na qual uma cultura escolar não supera a outra, mas há a criação e a prática de uma cultura comum.

A busca por essa convergência pedagógica poderia ocorrer em espaços formativos que integrem profissionais de ambas as etapas, para discutir as peculiaridades do trabalho em cada uma delas e, ao mesmo tempo, refletir sobre os pontos que as unem, pontos de articulação que podem favorecer uma transição das crianças com menos rupturas de um segmento ao outro.

Todavia, será que experiências formativas que reúnam profissionais da EI e do EF são propostas férteis para que haja mais integração? O que mais, além do investimento na formação das/os profissionais, seria necessário para garantir essa integração? A necessidade de integração entre profissionais das etapas foi discutida, recorrentemente, nos encontros do Grupo de estudo e, de maneira unânime, os espaços formativos integrados foram considerados essenciais, nesse sentido, além de ações promovidas por órgãos centrais, para que haja condições na efetivação de um currículo integrador da infância.

As ações possíveis para atingir esse fim são muitas. Corsaro e Molinari (2005b) apontam várias: maior proximidade com as famílias, momentos de integração entre as equipes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, visitas às escolas ou turmas nas quais estarão quando ingressarem no Ensino Fundamental e conhecimento dos novos professores, adequação dos espaços da escola, revisão de rotinas e horários, valorização da brincadeira como atividade infantil por excelência, formações conjuntas para as equipes das duas etapas da educação, suporte das secretarias de educação, entre tantas outras. O que não se pode esquecer é que as crianças de seis, sete ou mesmo de dez anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos e não mais crianças ou alunos. (MOTTA, 2013, p. 172).

Assim como as crianças, as/os professoras/es também transitam entre diferentes espaços e ciclos educativos. De acordo com Oliveira-Formosinho (2016a, p. 31),

Ao considerar-se, especificamente, a transição para o 1º ciclo do ensino básico, os desafios colocaram-se no apoio às crianças, aos pais e aos profissionais. O quotidiano pedagógico, o desenvolvimento profissional, o envolvimento parental e o intercâmbio institucional configuraram-se como espaços de intervenção e de encontro de intenções.

Em suas reflexões a respeito das transições, Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) se sustentam na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (2006) na qual se propõe a análise da interatividade entre processos-pessoas-contextos-tempo, que “(...) tem sido reafirmada como muito útil para estudar as experiências das crianças, dos professores e dos pais em diferentes tempos cruciais de transição” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016, p. 37-38).

As contribuições de Bronfenbrenner para a compreensão e reflexão acerca das transições são apontadas por Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016, p. 58):

Bronfenbrenner e os modelos ecológicos permitiram renovar o entendimento dos fatores, situações, interações impactantes na criança desde os vários níveis. Desde impactos diretos das experiências vividas nos microssistemas até a influência de fatores ambientais mais remotos, provindos dos macrossistemas, reconhecendo também o efeito das relações e interações entre níveis – o mesossistema e o exossistema⁴⁶.

As autoras acima destacam ainda que “Bronfenbrenner desenvolve, contudo uma renovada concepção da pessoa e do ambiente, mas, sobretudo da interação entre a pessoa e o(s) ambiente(s)” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016, p. 57). E continuam:

Bronfenbrenner (1979) foi seminal em chamar a atenção não só para os diferentes níveis interativos do ambiente (micro-meso-exo-macrossistemas) – como também para o fato de que os ambientes influenciam e são influenciados pela pessoa em desenvolvimento, num jogo complexo de relações entre as características pessoais e ambientais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016, p. 57).

⁴⁶ Os microssistemas (como a casa, ou a sala de atividades) se constituem nos padrões de atividades e relações que nele são experienciados. O mesossistema, como o centro infantil ou a escola, promove e envolve as interrelações entre os microssistemas (entre as várias salas, entre a escola e a família). Acontecimentos num dos microssistemas podem afetar o que acontece no outro. O exossistema se refere a contextos que não são diretamente experienciados pela criança em desenvolvimento, mas que afetam ou podem afetar a criança e o que acontece no microssistema de pertença. Como exemplo, pode se apresentar o local de trabalho dos pais. O macrossistema se refere às crenças, valores, ideologias e rituais que existem numa cultura. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016, p. 58).

De acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 105), as relações entre ambientes e pessoas em desenvolvimento existem desde os primeiros anos de vida, e “(...) além do lar familiar, o único ambiente que serve como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida é a instituição infantil”. Nesse sentido, pensar a transição entre esses e outros ambientes é um cuidado necessário, pois todas as transições têm impactos nas vidas das crianças, dos ambientes onde estão e das pessoas que estão com elas nesses ambientes.

Ao estudar os impactos do contexto no desenvolvimento das pessoas que dele fazem parte e tratar das instituições infantis, Bronfenbrenner (1996, p. 112) aponta algumas características levantadas em seus estudos, sendo que uma delas se refere à hipótese de que:

Um meio ambiente institucional tende a ser mais prejudicial para o desenvolvimento da criança com a seguinte combinação de circunstâncias: o meio ambiente oferece poucas possibilidades de interação cuidadora-criança numa variedade de atividades, e o ambiente físico restringe as oportunidades de locomoção e contém poucos objetos para a criança utilizar em atividade espontânea.

No tocante à qualidade dos contextos, a RME/SP possui um documento utilizado para a realização de autoavaliação institucional das unidades de EI, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016) e, em nível nacional, o Ministério da Educação elaborou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e os Indicadores de Qualidade na Educação – Ensino Fundamental (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; INEP; MEC, 2013). Nos três documentos, são apontados dimensões e indicadores para avaliar coletivamente cada uma delas e estabelecer planos de ação para avançar em aspectos considerados frágeis no momento da autoavaliação.

Bronfenbrenner (1996) ressalta as relações entre o ambiente e o desenvolvimento das crianças e esses documentos possuem indicadores para avaliar aspectos dos contextos institucionais para a infância. Uma das dimensões avaliadas nos documentos acima se refere à formação e às condições de trabalho de profissionais das escolas, o que indica que as relações entre o ambiente e o desenvolvimento das/os profissionais devam ser igualmente consideradas.

O mesmo ocorre quando se trata das transições vivenciadas por professoras/es e gestoras/es, como revelado em diversas falas e registros ao longo desta pesquisa, assim como Bonamigo (2010, 2012) e Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) que destacam relações percebidas entre as práticas de professoras/os nas turmas de primeiro ano e suas experiências anteriores na EI e/ou no EF. De acordo com Bonamigo (2010, p. 153),

O grupo de docentes acaba por desenvolver “artes de viver no campo do outro” (CERTEAU, 2003, p. 86). As professoras que já trabalhavam no Ensino Fundamental, desenvolvem, parafraseando Michel de Certeau (2003), artes de trabalho com as crianças de seis anos e as professoras que vêm da Educação Infantil, desenvolvem artes de trabalhar com as mesmas crianças que elas já conhecem em outro lugar. Ambos os grupos apropriam-se de linguagens, práticas, espaços e formas de organização uns dos outros para poder resistir às mudanças e dificuldades e para tornar-se parte do grupo que acabou de se constituir. [...] O não lugar da proposta curricular para as crianças de seis anos, justamente por estar em trânsito, no caminho, não possui modelos para seguir. Não podemos copiar o jeito de fazer da Educação Infantil, mas também não podemos impor as grades curriculares do Ensino Fundamental. Na tensão que se cria no movimento de criar o novo, a prática cotidiana dos professores fala mais alto do que a cultura acadêmica, apesar das práticas estarem mergulhadas nas concepções e teorias em que essas professoras constituíram-se como tais. (BONAMIGO, 2010, p. 153).

As oportunidades oferecidas às/aos adultas/os são tão importantes quanto aquelas oferecidas às crianças, pois aquilo que é assegurado para as equipes docentes e gestoras possui relação direta com o que é assegurado às crianças. Como assevera Oliveira-Formosinho (2014b, p. 34), “(...) um sistema educativo rico em oportunidades de aprendizagens para as crianças precisa ser rico em oportunidades de aprendizagens para os adultos”.

Do ponto de vista da formação, discutir as questões relacionadas à transição das crianças é essencial para a construção de propostas respeitosas com suas infâncias, desde a organização dos ambientes, até as relações que se estabelecem nele e com ele. As experiências vividas nas instituições são oportunidades de formação, porque podem ser “(...) tomadas como objetos de reflexão no contexto das histórias de vida individuais, dos sentidos que cada um consegue extrair, das escolhas que faz e fará a cada momento” (WARSCHAUER, 2017, p. 212).

Se, por um lado, emerge a necessidade de que a SME/SP estabeleça políticas públicas de transição e de formação, por outro, os contextos de formação continuada em cada unidade educativa têm possibilidades de promover a discussão sobre a temática e a proposição de ações de maneira coletiva e em diálogo com todas as categorias envolvidas no cotidiano das escolas: docentes, crianças, gestoras/es, famílias.

Conforme afirma Morin (2000, p. 111), “Não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”, ideia com a qual corrobora Canário (1994, p. 26) ao destacar que “(...) os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”. No que tange à formação nesse processo, afirma que,

Se é hoje irrecusável o potencial formativo dos contextos de trabalho, a condição para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é, para que a experiência se converta em saber, é a de fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa pelos que estão nele implicados. (CANÁRIO, 1994, p. 26).

Portanto, novamente, afirma-se a importância de que as experiências formativas focadas nas transições entre etapas da Educação Básica favoreçam as interações entre profissionais de ambos os segmentos, pois estas/es atuam junto às crianças em ambientes diferenciados, que interferem em suas práticas e nos quais suas ações também interferem. Discutir as relações criança-criança, criança-adulta/o, criança-espço educativo, adultas/os-espço educativo, crianças-adultas/os-espços educativos, torna-se fulcral para pensar a educação das crianças e as transições que vivenciam dentro dos diferentes ambientes educativos e entre estes.

4.1 A transição na legislação: orientações para a garantia do direito à(s) continuidade(s) nos processos educativos

[...] estamos conseguindo balançar alguns alicerces... aos poucos, devagar... estamos desconstruindo alguns muros, promovendo o conhecimento do desconhecido (Supervisora Escolar, Registro Grupo de estudo, 06/08/2019).

As propostas curriculares de diferentes redes/sistemas de ensino são elaboradas tendo como base diretrizes/normativas nacionais e municipais. Estes documentos costumam apresentar as concepções e orientações nas quais o trabalho pedagógico deve se sustentar. A temática das transições entre ciclos educativos não se faz presente apenas em estudos e publicações de diferentes estudiosas/os e pesquisadoras/es, pois vem sendo apontada também em documentos norteadores das propostas educativas em nível nacional; documentos estes que são considerados na elaboração e publicação de materiais de formação, decretos, portarias e orientações normativas em redes estaduais e municipais diversas.

Traçando um percurso histórico da presença desta temática nestes documentos, encontra-se, já em 1998, no Parecer nº 22, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998a), uma orientação quanto à transição da EI para o EF.

[...] ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas. No entanto, é responsabilidade dos educadores dos centros de Educação Infantil, situados em escolas ou não, em tempo integral ou não, propiciar uma

transição adequada do contexto familiar ao escolar, nesta etapa da vida das crianças, uma vez que a Educação Fundamental naturalmente sucederá a Educação Infantil, aconteça esta em classes escolares ou não, e em período contínuo ou não. (BRASIL, 1998a, p. 6).

O documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2009c) possui um item intitulado “Desafios da Transição”, no qual define que,

Na elaboração de suas Propostas Pedagógicas as instituições de Educação Infantil deverão prever estratégias para lidar com as diversas transições vivenciadas pelas crianças. Essas transições envolvem, desde a passagem entre o espaço privado – da casa – ao público – da instituição, quando do ingresso da criança na creche, na pré-escola ou na escola, até aquelas que acontecem no âmbito do próprio segmento: entre as diferentes faixas etárias; entre instituições, no caso da passagem da creche à pré-escola; entre turnos e/ou entre docentes, no caso das crianças que frequentam a instituição em turno integral; e, num mesmo turno, entre os diferentes momentos que compõem as rotinas diárias. (BRASIL, 2009c, p. 40).

O mesmo documento faz ressalvas quanto à necessidade de que as Propostas Pedagógicas das instituições prevejam as transições entre as diferentes faixas etárias atendidas, “(...) considerando a criança e suas necessidades em cada momento de seu processo de desenvolvimento” (BRASIL, 2009c, p. 40), tais como: transição casa/escola, transições no interior da creche, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental. Com relação a esta última, o documento destaca:

Transição pré-escola/Ensino Fundamental: deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de 6 anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão, em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas, em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia, em detrimento de propostas pautadas na passividade. (BRASIL, 2009c, p. 41).

É possível perceber, portanto, que os documentos expressam constante preocupação com os momentos de transição vivenciados pelas crianças dentro e entre as instituições educativas. Conforme apontam Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016, p. 58), “(...) as transições não são hoje momentos e vivências esporádicas da criança, mas constituem um modo de viver [e] (...) compreender as transições ecológicas das crianças exige situar as pessoas e os processos nos contextos e as suas interações que decorrem no tempo”.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019b, p. 163-164) faz algumas indicações importantes de serem consideradas:

Para apoiar os bebês e as crianças e suas famílias/responsáveis, é fundamental que as instituições educativas e suas(seus) profissionais possam estar genuinamente — e não burocraticamente — em relação nos encontros, que

serão previamente organizados, para conversar sobre as linhas de continuidade e sobre os bebês e as crianças. As reuniões conjuntas e os cursos de formação para professoras(es) de ambos os níveis podem ser contextos de qualificação do trabalho com as crianças. Ver o ponto de vista do outro colega, estabelecer princípios, discutir sobre as possibilidades e desejos são atos dos adultos para prever e preparar crianças e famílias/responsáveis para o novo contexto, estruturando continuidades para todo. (SÃO PAULO, 2019b, p. 163-164).

Diversos documentos (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2009c; BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2014a; SÃO PAULO, 2015) apontam a documentação pedagógica como uma necessidade, como um caminho, para que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental possa acontecer em continuidade, ou seja, respeitando as singularidades do trabalho educativo junto às crianças em ambas as etapas. O documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2009c, p. 51) apresenta a seguinte orientação:

Quando a transição entre pré-escola e Ensino Fundamental se dá no interior de uma mesma instituição, devem ser previstas formas de articulação entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil.

A documentação pedagógica, composta por diferentes instrumentos de registro utilizados na Educação Infantil “(...) e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança” (BRASIL, 2009b, p. 17).

A orientação de encaminhamento da documentação que ateste os processos de desenvolvimento das crianças, prevista na Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a), não tem como objetivo a certificação de conclusão dessa etapa, nem mesmo a elaboração de boletins com notas/conceitos.

O que se almeja, na realidade, é que as Unidades de Educação Infantil, a partir de suas concepções, construam um documento educacional que colabore para que o(a) professor(a) do Ensino Fundamental detenha condições de proceder a realização do processo de transição de uma para outra etapa de forma harmoniosa e, ainda, que tenha subsídios para planejar suas atividades em continuidade ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil. (SÃO PAULO, 2014a, p. 32-33).

O Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), em seu item intitulado “O acompanhamento da continuidade do processo de educação”, apresenta em um de seus subitens que as instituições de Educação Infantil devem:

[...] d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.

A documentação dos processos vividos por crianças e professoras/es, tanto na EI quanto no EF, também tem destaque no documento Currículo Integrador da Infância Paulista (SÃO PAULO, 2015, p. 66), o qual afirma:

Documentar, portanto, pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente. Nesse sentido, a documentação pedagógica exige uma atividade sistemática e atenta de observação e de reflexão sobre a vida diária na escola, com base numa concepção teórica e em intenções pedagógicas que orientem as práticas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Portanto, embora, na Educação Infantil sejam frequentes as discussões, formações, ações e publicações acerca da necessidade e da importância de documentar práticas, vivências e aprendizagens por meio de instrumentos de registros diversos, estas precisam se estender ao Ensino Fundamental, pois nele “(...) a documentação pedagógica serve ainda para a avaliação do percurso e da aprendizagem das crianças no sentido do que está previsto no CNE/CEB nº 04/2008” (SÃO PAULO, 2015, p. 68). De acordo com o parecer citado,

9.1. A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica; 9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos [...] 9.4 – É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem [...]. (BRASIL, 2008, p. 2).

O documento nacional mais recente que apresenta considerações acerca da transição entre EI e EF é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a necessidade de que essa transição ocorra,

[...] garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações em cada etapa. (BRASIL, 2017, p. 51).

Na BNCC também há ressalvas quanto à necessidade de que,

[...] as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, [pois, dessa forma], [...] podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 51).

Embora no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) não haja referências específicas à transição de uma etapa educativa à outra, o documento considera a pessoa com até doze anos de idade incompletos como criança; portanto, no Ensino Fundamental temos a presença de crianças durante os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental I e nos anos iniciais do Ensino Fundamental II. No entanto, conforme denunciam Barbosa e Delgado (2012, p. 130),

A escola de ensino fundamental tem centrado suas preocupações na constituição de um aluno e não de uma criança, no currículo e não na aprendizagem, na avaliação das aquisições acadêmicas e não no desenvolvimento integral da criança, e dificilmente tem demonstrado preocupação com a pluralidade das infâncias, com as culturas, com a imaginação, o pensamento simbólico, a oralidade, a cultura popular, a ludicidade e outros temas tão caros à educação das crianças pequenas.

Diante de tal denúncia, a necessidade que se impõe é a de que a infância também seja privilegiada no Ensino Fundamental (BARBOSA; DELGADO, 2012). Se assim o fosse, as possibilidades de que a transição de uma etapa a outra não fosse tão brusca se ampliariam.

4.2 A pesquisa no contexto da pandemia: outras-novas transições

Fonte: <https://images.app.goo.gl/iSYtQxrQSHaibPUZA>. Acesso em: 5 ago. 2020.

Os anos de 2020 e 2021 ficarão marcados na vida de pessoas do mundo inteiro, como aqueles em que milhares de vidas foram ceifadas em decorrência da pandemia da COVID-19. No Brasil, e no mundo, os números são alarmantes⁴⁷. Na cidade de São Paulo, as ações de combate ao Coronavírus tiveram início no mês de março de 2020 e, dentre elas, ocorreu o fechamento das escolas, tanto da rede pública como da rede privada. A partir daí, as ações da SME paulistana se constituíram no sentido de manter o vínculo de crianças e estudantes com a escola para que pudessem continuar aprendendo.

Foram elaborados materiais impressos⁴⁸ e estes serviram como base para as atividades remotas propostas por docentes em plataformas e meios digitais. As escolas buscaram formas de acompanhar crianças/estudantes que não tinham acesso às atividades postadas em tais plataformas devido à falta de equipamentos e de rede de internet. Embora a SME/SP tenha feito uma parceria com a Google, que disponibilizou recursos para realização de atividades remotas a todas as UEs da RME/SP, outros meios tiveram que ser utilizados, como redes sociais e blogs, além do *Whatsapp*, pois o acesso a essas plataformas era mais viável em muitos casos nos quais não era possível acessar as propostas enviadas pela plataforma Google Sala de Aula.

Foram (e ainda têm sido) meses de atividades remotas e de buscas, por parte das escolas, para se manterem conectadas com o maior número possível de estudantes e famílias. Um trabalho árduo, que tem exigido muito esforço por parte de todas as equipes nas escolas e nos órgãos centrais. Por vezes, foi possível alcançar êxito. Por outro lado, muitas dificuldades têm sido encontradas no caminho.

A pandemia escancarou desigualdades, vulnerabilidades e dificuldades das mais diversas, vividas por estudantes e suas famílias, e também por docentes e gestoras/es. Quanta busca! Quanta aprendizagem! Quanta luta! Não foram dias nada fáceis, mas muitas coisas boas nasceram nesse momento. Parcerias, escuta, aumento de vínculo entre escolas e famílias, solidariedade, aprendizagens cotidianas para todos e todas.

Em meio a tudo isso, esta pesquisa continuou... Os cinco encontros do Grupo de estudos, previstos para acontecerem no primeiro semestre de 2020 aconteceram virtualmente, com exceção do primeiro, que foi dia 18/02/2020, quando a pandemia ainda não tinha assolado nosso país.

No primeiro encontro realizado virtualmente, dia 27/03/2020, estávamos em sete pessoas, animadas em nos reencontrar (ainda que virtualmente) e, ao mesmo tempo, lamentando tudo o que estava acontecendo. Ao final desse encontro, quando pedi para que alguém fizesse

⁴⁷ Para acompanhar os dados da pandemia no Brasil acesse: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

⁴⁸ Disponíveis em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

um registro da nossa discussão, uma das colaboradoras sugeriu que fizéssemos os registros dos encontros virtuais colaborativamente: “(...) *se fôssemos fazer um registro a várias mãos aqui sairiam coisas bem sensíveis diante da situação que nos cerca*” (Depoimento Professora de EI e EF, no Grupo de estudos, 27/03/2020). O grupo aceitou. Foi criado um arquivo no Google Drive para que todas pudessem ir inserindo suas contribuições. A partir daí, os registros que foram sendo feitos trazem a riqueza de uma construção coletiva, que expressa as diferentes vozes que compõem esse grupo.

Os registros se constituem não apenas das reflexões sobre a transição da EI para o EF, mas também da sensibilidade de cada uma diante de tantas outras transições vividas durante a pandemia e o período de fechamento das escolas. Diante de tamanha contribuição presente nesses registros feitos “*a várias mãos*”, nessa parte do texto, serão trazidas as vozes materializadas por essas mãos nesses registros.

Escrever uma tarefa simples, mas um tanto desafiadora pra mim. Nos encontrarmos online foi um alívio para a dor da separação dos corpos diante da pandemia que nos obriga a ficar isolados. Porém, estar isolado não é sinônimo de estar sozinho, como muitos vêm dizendo e a gente vem aprendendo a acreditar. O poema de Irene Villa “E a primavera não sabia” nos desperta a refletir de que sempre há esperança. Me apeguei em um trecho que diz “Se concentrar em outros valores”. Para mim nossa reunião traz essa ideia como plano central. De que possamos nos concentrar em outros valores. (Professora de EI e EF, Registro Grupo de estudos, 27/03/2020).

Nesse contexto de pandemia e isolamento que estamos vivendo, no qual as escolas estão “entrando nas casas” das crianças, muitas têm sido as reflexões de todas nós sobre o nosso verdadeiro papel e sobre o papel da educação, da educação que se dá nas escolas e nas casas, mas que agora está acontecendo só dentro das casas. Quanta complexidade há nisso tudo!!! A educação, dentro daquilo que vou chamar aqui de normalidade – mas sem discutir o que é essa normalidade, apenas para contrapor ao contexto da pandemia/do isolamento – já é extremamente complexa. E agora então... por isso fiquei pensando como é bom poder dialogar com um grupo que questiona, que cutuca, que se move e que tenta mover os outros. E aí, como uma “tarefa” para um grupo de pesquisa do qual participo, lemos o livro “Pedagogías del Caos: pensar la escuela más allá de lo (im)posible”. Esse livro foi escrito por um grupo chamado Colectivo Filosofarconchicxs⁴⁹. Fui fazendo a leitura e associando com as discussões do nosso grupo quando trataram da disposição para o encontro; da necessidade de estranhar o próprio olhar numa tentativa de transformar aquilo que vemos; de colocar em questão para desnaturalizar modos de construir conhecimentos; de pensar na construção de uma escola que DIGA, mas que não ORDENE; da necessidade de romper com a linearidade do planejamento etc. Enfim, fui pensando em tantas coisas sobre as quais temos

⁴⁹ COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS. **Pedagogia del Caos: pensar la escuela más allá de lo (im)posible.** Buenos Aires: Seisdedos, 2016.

discutido nos nossos encontros do grupo. E na finalização do livro, nos vi naquilo que escreveram sobre construção coletiva, sobre desafiar as formas tradicionais e individuais de produção do saber e sobre como “cada palavra que se diz, se torna pública, não é minha, é de todos. Tua palavra é minha palavra e a minha palavra acaba sendo sua. Ou, melhor ainda, é nossa”! E antes de finalizar, para trazer também contribuições dos capítulos 5 e 6 do livro sobre as transições, tenho pensando sobre como é possível que a gente se forme na ação transformadora e na sua investigação (p. 111). Afinal, como isso pode ser efetivado na prática? E, além disso, pensar em estratégias para a escuta da “voz dos pais”, para que a documentação pedagógica seja compartilhada e contribua com a compreensão do PPP por ser uma prática de partilha entre os contextos educativo e familiar (conforme discutido no capítulo 6). Não é pouco o que temos para pensar!!! (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 27/03/2020).

Olhando minhas anotações, é possível relembrar o quanto falamos do momento que estamos vivendo, da pandemia, do isolamento, e em como isso tudo tem influenciado de maneira “brutal” a relação escolas-famílias-crianças. Escrevo brutal, porque é como tem sido em muitos casos, principalmente naqueles em que “a fome se sobrepõe àquilo que a escola propõe”, como nos disse a M. no início do encontro. Fico, agora, pensando como podemos então estabelecer essas relações, manter esse vínculo sem tanta brutalidade... o que também tenho (temos) pensado em relação à transição. Como fazer para que aconteça de forma mais tranquila, mais respeitosa? CONHECER as crianças e suas famílias. ACOLHER as ambas – temos falado bastante de acolhimento em nossos encontros! Praticar a ESCUTA. Isso era essencial mesmo antes da pandemia. E quando voltarmos então... “quando a gente voltar, terá que escutar muito as crianças” (M.). Isso é fato! Mas eu acrescentaria que é fato também a necessidade de escutarmos os/as profissionais. Quem está escutando e escutará professores/as, gestores/as, equipe de apoio...? Precisamos pensar nisso também! Sábado (06/06) participei do primeiro encontro de um curso com a Adriana Friedmann (Escutar crianças hoje) e fiz uma anotação sobre a qual refleti e falei no encontro – pensei sobre a escuta como acolhimento. Tão necessário antes, agora e depois. E sempre! Como acolhemos os sentimentos das crianças, de suas famílias, das professoras nos momentos de transição? Existe esse acolhimento? A R. comentou no encontro que “deveríamos aprender sobre dar vozes (reais) para crianças e para famílias”. Eu diria que as vozes elas já têm, nós já temos. O que precisamos é escutar e sermos escutadas. Em minhas anotações, registrei uma pergunta que fiz no nosso encontro: “quem está escutando as crianças?”. Sábado assisti uma live incrível, a primeira, dentre tantas que vêm acontecendo, na qual crianças puderam falar sobre o que e como estão vivendo a pandemia. Ouvir as crianças é sempre um maravilhamento! Bem, já estou me alongando por aqui... mas antes de finalizar gostaria apenas de trazer algumas contribuições dos capítulos 7 e 8 do livro que estamos discutindo, pois são muitas as provocações feitas sobre a transição nessa parte do livro. Provoações feitas a partir do olhar das crianças e das famílias. Os desenhos e as falas apresentadas nesta parte do livro me causam inquietações, me atravessam (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 27/04/2020).

Não poderia começar esse registro sem mencionar as dificuldades instaladas pelo momento vivido. É como na fala da Angélica que ao finalzinho deste encontro se referiu à quantidade de informações e formações que temos disponíveis e queremos sedentas, abraçar tudo, mas

não conseguimos, naturalmente. Demorei um tempo para me organizar quanto às rotinas pedagógicas e à rotina familiar, e não posso dizer que essa organização já é concreta. Mas ainda assim me peguei pensando como esse tema dos nossos encontros é tão presente nos fazeres. Como minha coordenadora lembrou hoje no teletrabalho, a gente não está na escola, mas a educação permanece na gente. Aqui em casa, por exemplo, quatro crianças (na verdade duas são adolescentes, rsrs) e a transição foi um fato: não estamos de férias! Estamos em um momento que embora único, é comum a muitas pessoas, momento de se reinventar. Esse momento único que como citou nos registros anteriores a M. e a Angélica, assim como o grupo já problematizou, escancarou a urgência do olhar SOCIAL antes do pedagógico, também possibilitou que víssemos mais a fundo qual a distância real entre a escola e as famílias. As famílias da EMEI onde trabalho, por exemplo, me parecem muito próximas da escola (digo me parecem porque cheguei esse ano e logo ocorreu todo distanciamento), tanto que foi possível entender quais as demandas em relação à situação causada pela fome que foi chegando, chegando. Por outro lado, uma parcela dessas famílias está esperando o dia em que vamos ensinar as crianças a escreverem. Uma das propostas para o novo planejamento foi a escrita do nome. Eu entendo, assim como sei que as colegas de trabalho entendem, que a proposta não está para desviar nosso olhar das concepções e do momento que vivemos. Mas me indaguei se ao invés disso não deveríamos aproveitar o momento para formar essas famílias, para acolher, mesmo que à distância, suas inquietações, para que minimamente entendam porque brincamos [...]. (Professora de EI, Registro Grupo de estudos, 08/06/2020).

Antes deste encontro, já vinha pensando o quanto estamos todos na Humanidade vivendo um momento de transição e o quanto isso é uma condição ímpar quando paramos para pensar nos estudos que a Angélica já vinha fazendo... Estamos fazendo transições dentro de transições, cotidianamente... A arte do encontro se reinventa a cada dia... Transitamos do encontro presencial para o virtual com os nossos familiares, amigos, colegas, grupos de trabalho... De repente, a transição deixa de ser para nós apenas o 'deslocar' de uma série a outra ou de um segmento da educação para o outro, como estudávamos até então e toda a realidade passa a ser transicional... Nosso objeto transicional winicottiano agora são as máscaras, o álcool gel... Mas, ao contrário da naninha, do paninho ou da chupeta dos nossos bebês e crianças pequenas, esses nossos novos objetos transicionais, apesar de promoverem nosso vínculo com o mundo exterior, paradoxalmente, também denotam o afastamento que todos temos que ter agora uns dos outros... Que realidade complexa, mas, enfim, essas são reminiscências de antes do encontro... Fiquei lembrando, já que a Angélica é uma fã de Larrosa, do conceito de experiência que ele traz em um de seus textos... "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara"⁵⁰. De fato, penso que

⁵⁰ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, Rio de Janeiro: ANPED, jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF. Acesso em: 15 jan. 2021.

estamos vivendo uma experiência única e temos que tomar cuidado também para não nos trairmos neste momento. Nesse sentido, outra fala que me marcou se refere às inúmeras propostas formativas que vêm ocorrendo por meio das lives, encontros virtuais que estamos vivendo... Essa imensidão de oferta tem uma dimensão ótima, é fato, há encontros que estamos vivenciando virtualmente que talvez jamais teríamos a oportunidade de vivenciar presencialmente, porém creio que devemos zelar para que tudo isso nos ‘forme’, não nos ‘deforme’, afastando-nos, assim, de um mero consumo de informação que não colabore para a construção de conhecimento dentro de cada um de nós. Alguém disse na nossa conversa para que não fiquemos somente “repetindo as coisas que ouvimos...”, o conhecimento amadurece, leva tempo, enfim... Mas, voltando a outras transições, penso que nós, enquanto educadores e também o sistema de ensino do qual fazemos parte, entraremos também em uma fase de transição nova quando retornarmos e por isso me marcou e me alegrou muito ver ao início da fala da Angélica a preocupação dela com o acolhimento e escuta de todos – crianças, famílias e profissionais. Parece que agora tudo o que falávamos que era necessário para os pequenos que saíam da EMEI e para o 1º ano também vale para todos nós... Talvez já valesse antes e não tínhamos nos apercebido do peso e da importância disso... (Supervisora escolar, Registro Grupo de estudos, 08/06/2020).

Temos enfrentado momentos difíceis na política e na saúde e, inevitavelmente essas turbulências afetam a todos, principalmente a criança e o jovem. Embora saibamos que o estado emocional dos atores no processo educacional sejam motivos de análise e ponderações, a atenção à criança e ao jovem parece que teve pouca relevância neste período. Não é uma afirmação, apenas uma observação constatada pelas reuniões entre alunos e outras com os professores da escola. A escuta sensível e ativa mencionada pela V. e a E. tem pouca importância conforme os ciclos educacionais avançam. (Professora de EF, Registro Grupo de estudos, 08/06/2020).

Precisamos conversar com as crianças sobre a escola para a qual voltarão! Precisamos deixar de apenas falar que acreditamos nas POTENCIALIDADES DAS CRIANÇAS, enquanto desacreditamos que elas são capazes, por exemplo, de ficar de máscara na escola. Tenho visto tanto adulto fazendo barbaridades, que tenho cada vez mais certeza que as crianças são mais capazes de seguir os protocolos de saúde do que nós (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 10/07/2020).

Ao final do encontro, do dia 27/03/2020, o primeiro realizado virtualmente, uma das colaboradoras e Supervisora escolar se despediu no *chat* escrevendo: “Boa noite meninas, que o corona passe logo... de tanto falar em transições, estamos vivendo outras transições, do presencial ao virtual...”. Era final de março e ainda teríamos mais três encontros assim, virtualmente, em abril, junho e julho. No segundo semestre de 2020, não fizemos encontros, pois era a fase de análise dos materiais produzidos e escrita da tese. Mas seguimos com nossas longas conversas no *Whatsapp* e com outros encontros virtuais em outros contextos. Seguimos aprendendo, refletindo e mantendo nossos vínculos e nossa busca por uma educação que respeite as infâncias, ainda que no contexto da educação remota. Concordamos com Campos et

al. (2020, p. 7), ao afirmarem que “(...) parece legítimo supor que não será possível retornar às atividades escolares seguindo a mesma organização adotada antes da pandemia”. Que possamos retornar (trans)formadas!

5 DOCUMENTAR PERCURSOS, FAVORECER CONTINUIDADES

A documentação não se limita a fazer visível as coisas que já existem, mas sim, faz existir as coisas sobretudo porque torna visível. (HOYUELOS, 2012, p. 4).

Por que abordar a temática da documentação pedagógica em um trabalho que trata sobre a transição da EI para o EF? Como a documentação pedagógica pode favorecer as continuidades entre os ciclos educativos? A que documentação pedagógica nos referimos? Essas são algumas das questões apresentadas a seguir. Considera-se, portanto, necessário começar explicitando a ideia de documentação pedagógica na qual se sustentam tais reflexões. Diversas/os autoras/es têm abordado a temática sob diferentes pontos de vista e seguindo por caminhos diversos.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194, grifo dos autores),

Quando usamos o termo “documentação pedagógica”, estamos, na verdade referindo-nos a dois temas relacionados: um *processo* e um importante *conteúdo* desse processo. A “documentação pedagógica” como *conteúdo* é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. [...] Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica. [...] Esse *processo* envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática.

Rinaldi (2012, p. 44), ao apontar as diversas finalidades da documentação pedagógica, afirma que esta é um instrumento que:

Visualiza os processos de aprendizado das crianças, a busca pelo sentido das coisas e as formas de construir o conhecimento. Permite a conexão entre teoria e prática, no trabalho do dia a dia. É um meio para o desenvolvimento profissional do educador, ao qual Reggio atribui grande importância, em especial pelo fato de o professor ser entendido e tratado tanto como pesquisador quanto como aprendiz. Promove a ideia de que a escola é um lugar de prática política democrática, que permite aos cidadãos, jovens e velhos, se envolver e debater assuntos relevantes: infância, cuidado, educação, conhecimento, e assim por diante. É uma maneira de abrir espaço público ou fórum numa sociedade civil, no qual os discursos dominantes e a forma pela qual construímos nós mesmos como sujeitos – como nos conduzimos – por meio desses discursos podem ser percebidos e problematizados. É ainda um método de aferir e avaliar, um anticorpo extremamente poderoso contra a proliferação de ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas.

O processo de elaboração da documentação pedagógica tem sido bastante associado ao trabalho de professoras/es da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas. Nesta etapa, os

registros das vivências se constituem instrumentos de avaliação das aprendizagens e das práticas. Os relatórios descritivos individuais elaborados semestralmente na EI revelam o trabalho realizado e também apresentam informações sobre as aprendizagens das crianças. É importante salientar que, assim como afirmam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 106),

Para avaliar com rigor a aprendizagem das crianças, os profissionais precisam primeiro avaliar a qualidade dos contextos de aprendizagem, dos ambientes educativos e das oportunidades educativas providenciadas a todas as crianças e a cada criança individualmente.

Em recente artigo escrito por mim em parceria com minha orientadora (PRADO; MERLI, 2018), analisamos as concepções de avaliação presentes em diversos documentos normativos nacionais e, em especial, da SME da cidade de São Paulo, que evidenciam conceitos e princípios da avaliação formativa, considerada como aquela que é construída coletivamente e que permite a superação de práticas avaliativas da Educação Infantil que ainda ocorrem de maneira classificatória e seletiva, importando modelos do Ensino Fundamental.

A retomada de concepções presentes na Constituição Federal/88, na LDB/96, nas DCNEI/10 e em documentos da RME de São Paulo (SÃO PAULO, 2015, 2016), propiciou a reflexão acerca de ações necessárias para que as práticas cotidianas de avaliação nas escolas de Educação Infantil estejam alinhadas àquilo que é proposto nos documentos oficiais. Neste sentido, nossas análises se aproximam e complementam as reflexões apresentadas neste trabalho.

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, tal como tem sido apresentada em documentos nacionais e municipais (como os da Rede Municipal de Educação de São Paulo), pode ser considerada numa perspectiva formativa, que é processual, não tendo como foco os resultados finais, mas as experiências vividas – e que serve como instrumento de retroalimentação do trabalho educativo, na medida em que professores/as utilizam os instrumentos avaliativos como recursos para (re)pensar e (re)dimensionar suas práticas docentes. (PRADO; MERLI, 2018, p. 132).

A LDB/96, em seu artigo 31, define que “(...) a avaliação na educação infantil far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

No documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b, p. 58) a observação e o registro são apresentados como “(...) os principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática”. E a concepção de avaliação do documento ressalta seu caráter processual: “(...) destinada a auxiliar o processo de

aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças” e tendo como função “(...) acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo” (BRASIL, 1998b, p. 59).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que “(...) as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças (...)” (BRASIL, 2010, p. 29). Para tanto, as instituições devem garantir:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

Desde o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDB nº 9394/96, BRASIL, 1996), a temática da avaliação neste segmento tem estado na agenda de discussões, embora, em outros níveis de ensino, a avaliação não seja uma questão nova:

[...] relativamente à educação das crianças mais pequenas, tem vindo a assumir particular relevância na maioria dos países, a par da definição de orientações curriculares e da preocupação de existir uma maior articulação entre a educação escolar e a etapa da educação infantil. (GUIMARÃES; CARDONA; OLIVEIRA, 2014, p. 18).

Na legislação e em documentos norteadores do trabalho pedagógico em diferentes redes de ensino, os registros de práticas são considerados como recursos para avaliar o trabalho realizado e as aprendizagens das crianças e das/os professoras/es. “Os registros são uma possibilidade de formação para o professor, pois permitem uma avaliação viva de sua trajetória com o grupo, além de serem acervo cultural e político para a pesquisa sobre as crianças” (CERON; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 192).

Os registros que compõem a documentação pedagógica são diversos (escritos de observações, fotografias, vídeos, áudios, produções das crianças em diferentes linguagens, etc.).

[...] a documentação contempla um conteúdo – que se caracteriza pelo material produzido pelas crianças e pela professora, o que pode assumir diferentes formas: registro manuscrito, áudio, vídeo, fotografia, criações e construções artísticas das crianças – e um processo – o uso desse material como meio de reflexão, podendo ser utilizado individualmente pela professora e

coletivamente pelos outros atores envolvidos no ato educativo. (GODOI, 2007a, p. 35).

Os diversos registros que compõem a documentação pedagógica são instrumentos de avaliação, de memória, de informação e, a depender da forma como forem utilizados, servem também como “(...) fonte para pesquisa e reflexão para professores” (GUIMARÃES, OLIVEIRA, 2014, p. 283). De acordo com estudo realizado por Micarello e Amaral (2014, p. 174), os registros de acompanhamento da prática pedagógica possuem relações diretas, explícitas, fundamentais na formação docente, “(...) uma vez que eles favorecem a reflexão contínua, aproximando teoria e prática e possibilitando ações mais conscientes por parte dos docentes”.

A avaliação a ser realizada na EI tem como objetivo conhecer as crianças e não julgá-las, nem classificá-las (GODOI, 2004). O desafio, ao avaliar, é ler as ações das crianças (MEIRELLES; HORN, 2017). É, portanto, uma avaliação que visa superar o reducionismo da psicologia comportamental, que parte da crença de que as aprendizagens e capacidades dos indivíduos podem ser medidas por meio de práticas avaliativas que têm como foco os comportamentos apresentados pelas crianças, classificando-as e categorizando-as a partir de estágios de desenvolvimento definidos antecipadamente (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019; GODOI, 2007a, 2007b).

Conforme aponta Marques (2011), há diversas formas de documentar, pois registrar não envolve apenas técnicas, mas está diretamente relacionado com a concepção que se tem de escola, de educação, de aprendizagem, de ensino. A autora destaca ainda que,

Ao mesmo tempo em que o registro decorre do projeto pedagógico, alimenta-o também, trazendo à tona elementos que se tornam objeto de reflexão com vistas à reconfiguração daquelas práticas das quais derivam. O projeto sustenta o registro, e o registro nutre o projeto em um processo dialético (MARQUES, 2011, p. 355).

A respeito da relação entre avaliação e as concepções que constituem as práticas docentes, Lopes e Junqueira Filho (2017, p. 205) afirmam:

O instrumento de avaliação responsável por acompanhar, registrar, avaliar e compartilhar com as famílias parte do percurso de vida escolar de uma criança também expressa o ponto de vista do professor, ou dos professores, ou da equipe que elaborou, sobre uma série de concepções que atravessam transversalmente o projeto político-pedagógico da escola e, em consonância ou incoerentemente, a prática cotidiana desses profissionais e, além deles, consequentemente, as vivências e experiências das crianças. (LOPES; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 205).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b, p. 86), estabelecem que na EI o currículo é concebido a partir de “(...) um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”. O objetivo principal da EI, de acordo com o documento, é promover o desenvolvimento integral das crianças.

No EF, a principal função é “(...) assegurar a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país” (BRASIL, 2013b, p. 113).

Nas duas etapas, a avaliação está presente, no entanto, na EI prioriza-se o registro sistemático das experiências vivenciadas e no EF o foco recai na análise da aprendizagem dos conteúdos ensinados. Na EI, a observação e a escuta atentas por parte das/os profissionais são elementos-chave para o registro das práticas, destacando que o contexto em que se dão as relações precisa ser considerado ao se avaliar as aprendizagens. Conforme afirmam Machado e Oliveira-Formosinho (2019, p. 185),

A aprendizagem das crianças é contextual, e uma parte substancial desse contexto é influenciada pela qualidade do ambiente educativo. Assim, constitui-se em desafio ético avaliar o ambiente educativo antes de avaliar a aprendizagem das crianças.

No EF, um dos principais instrumentos de avaliação são as avaliações internas e externas, que objetivam medir a proficiência das/os alunas/os em diferentes áreas e geram notas e índices sobre os quais as escolas e Redes de Ensino se debruçam na tentativa de medir a qualidade do ensino, considerando o desempenho apresentado pelas/os estudantes nestas avaliações. Essa maneira de avaliar fere o princípio de que:

Os profissionais têm o direito e o dever cívicos de monitorar o desenvolvimento da pedagogia no cotidiano e de documentar as suas consequências na aprendizagem e assim obter informações (provinda da documentação pedagógica) que lhes permite um olhar longitudinal sobre a aprendizagem das crianças, e não uma verificação instantânea em um momento predeterminado e descontextualizado. (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 109).

Godoi (2004) faz uma crítica à avaliação que julga, compara e classifica crianças, tanto na EI como no EF, pois estas são formas de avaliar a partir da concepção de uma criança ideal, abstrata, definida por meio de parâmetros preestabelecidos. Essa imagem de criança é estabelecida pelo “(...) olhar adultocêntrico e psicologizante que estratifica por idades, que

atribui capacidades e fazeres aos ‘não adultos’ para se tornarem adultos no futuro” (FARIA et al., 2015, p. 14). De acordo com Abramowicz e Cruz (2015, p. 165),

[...] quem concebe a infância é o adulto, que pensa de maneira pregressa, e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância. [...] A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, empobrecida em ideias pré-concebidas de infância.

A imagem de criança ideal limita o olhar adulto para as crianças reais e concretas. Embora, muitas vezes, o discurso possa apresentar as crianças como potentes, protagonistas, construtoras de culturas e sujeitos de direitos, práticas escolarizantes, de uma educação colonizadora retificadora (MIGUEL, 2015), partem de uma concepção de criança frágil, pequena, dependente, incompleta, a qual necessita transformar-se em “algo melhor” através da educação. Nesse sentido, a escola passa a ser considerada como um espaço privilegiado para a transformação dessa criança que, muitas vezes, é vista como uma ameaça social (QUINTEIRO, 2009) e, portanto, precisa ser dominada, reprimida, controlada, colonizada.

Além de repensar essa educação colonizadora, para descolonizá-la⁵¹, é fundamental conhecer as crianças, suas realidades, seus contextos de vida, enfrentando o desafio de produzir diferenças nas práticas educacionais (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015) e de construir uma educação emancipatória para a infância (FARIA et al., 2015). Assim, a avaliação, a partir do olhar e da escuta atenta de professoras/es pode contribuir para a compreensão de quem são as crianças que estão nas escolas de EI e de EF.

Em que pese a avaliação realizada nas unidades educacionais, Godoi (2004, p. 20) assevera:

Não somos contra a avaliação. Acreditamos que ela não precisa ser negativa e prejudicial, mas usada a favor da criança e do professor, como um instrumento auxiliar no seu trabalho. No momento em que este a usar como um meio para conhecer as crianças, não para julgá-las e classificá-las como boas, fracas, obedientes, desobedientes, etc., colocando rótulos e criando imagens a respeito das mesmas, mas para propor desafios, novas descobertas e experiências e orientar seu trabalho, a avaliação estará promovendo o desenvolvimento delas e não as cerceando e, nesse sentido, será positiva.

Neste sentido, a documentação pedagógica pode ser um meio para alcançar uma avaliação que considera o contexto, as vivências e as aprendizagens das crianças e de suas/seus professoras/es.

⁵¹ Alguns estudos recentes (GOETTEMS, 2019; PAULA, 2020) têm utilizado o termo decolonizar, sem o “s”, buscando não negar o processo de colonização e considerar, igualmente, que suas marcas precisam ser desconstruídas.

Os registros elaborados na Educação Infantil são instrumentos potentes para revelar as aprendizagens, percursos e vivências em diferentes contextos e, quando encaminhados ao Ensino Fundamental, possibilitam que essas informações cruzem fronteiras (PARENTE, 2014). Sobre isso, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 200) afirmam que,

Por meio da documentação, podemos mais facilmente ver e questionar a nossa imagem de criança, os discursos que incorporamos e produzimos e que voz, direitos e posição a criança adquiriu em nossas instituições dedicadas à primeira infância.

Na RME de São Paulo, as discussões, formações e documentos norteadores do trabalho na EI têm dado destaque à importância da observação e do registro sistemático como atividades cotidianas inerentes ao trabalho das/os professoras/es desta etapa. Investe-se na formação docente e no acompanhamento das práticas de forma que profissionais da EI entendam a necessidade de registrar suas práticas e as vivências das crianças para reflexão nos momentos formativos, e também nos recursos que compõem a avaliação das aprendizagens das crianças. Portanto, na EI, a avaliação é feita pela observação e pela escuta cotidianas, transformadas em registros diversos que documentam práticas, vivências e aprendizagens. Investir nessa documentação é uma forma de lutar contra a imposição de outros instrumentos avaliativos, como fichas e escalas de avaliação do desempenho.

Acerca da presença da documentação na EI, como recurso avaliativo, Guimarães e Oliveira (2014, p. 281) asseveram que,

[...] a avaliação na educação infantil deve se distanciar dos procedimentos comuns aos anos iniciais do ensino fundamental, opondo-se ao caráter classificatório, punitivo e excludente que a avaliação tem assumido nos vários níveis da educação básica. Ressalte-se que o sentido da avaliação nos outros níveis da educação básica não contém o referido caráter; este lhe foi imposto pelas políticas e ações de educação neoliberais, cujo objetivo subjacente segue em contrário à democratização do acesso aos bens culturais.

Embora, na EI, a temática e a prática da documentação se façam presentes de maneira intensa, no Ensino Fundamental isso tem se perdido. O trabalho com as crianças nos anos iniciais do EF se beneficiaria não apenas da análise da documentação pedagógica encaminhada pelas EMEIs, como também da elaboração de registros qualificados que não se limitassem à realização de sondagens, preenchimento de planilhas e de boletins com notas e faltas.

Os registros diversos, elaborados por professoras/es da EI, são utilizados para avaliar aprendizagens, documentar práticas, comunicá-las às famílias, professoras/es de anos posteriores e unidades educacionais para as quais as crianças forem avançando, refletir sobre

as práticas durante momentos formativos. Quando valorizada por professoras/es no EF, essa documentação, que acompanha as crianças em sua transição para o primeiro ano, pode contribuir para “(...) adequar os seus desempenhos em função das informações recebidas, facilitando assim a integração da criança ao novo ambiente escolar” (COELHO; CHÉLINHO, 2014, p. 121).

Para tanto, colocar professoras/es das duas etapas em diálogo é condição essencial, fundamental, intrínseca à construção de suas docências. A proposta é praticar uma “pedagogia reflexiva”, que “(...) pressupõe, antes de tudo, um profissional reflexivo que, junto com seus colegas, possa criar um espaço para uma discussão vívida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 190).

A proposição de experiências formativas que permitam trocas e diálogos entre profissionais da EI e do EF, utilizando registros pedagógicos como disparadores das reflexões, é uma possibilidade para que se debrucem sobre as práticas e reflitam coletivamente acerca do trabalho educativo junto às crianças nas duas etapas. Neste contexto, os registros pedagógicos ocupam lugar central, pois se parte da premissa de que “(...) a documentação sistemática permite que o professor se torne um produtor de pesquisa – ou seja, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e a aprendizagem, em vez de meramente um consumidor de certezas e tradições” (EDWARDS, 2016, p. 161).

A/O professora/or passa a ser tratada/o, portanto, como “(...) um intérprete dos fenômenos educacionais” e não como “um objeto de estudo” (GANDINI, 2016, p. 75). Nesse processo de interpretar fenômenos educacionais, torna-se possível aprender com as crianças e, ao invés de seguir planos para construir as práticas, seguir as próprias crianças.

Os encontros formativos acompanhados durante essa pesquisa revelaram, por meio das falas das/os participantes, a potência dos registros como instrumentos formativos fomentadores de diálogos e reflexões sobre o trabalho de professoras/es da EI e dos anos iniciais do EF, contribuindo com a busca por caminhos nos quais as crianças possam ser respeitadas, independentemente de estarem numa ou noutra etapa da Educação Básica.

Os encontros do Curso optativo e do Grupo de estudos se constituíram momentos férteis para o levantamento de novas questões, proposições, concepções, propostas acerca da temática da pesquisa, numa busca por contribuir com o campo, conhecer e construir percursos de respeito e defesa das infâncias, das crianças e de sua educação, de suas famílias, das/os profissionais e da sociedade.

5.1 Registros do cotidiano: revelando jornadas, favorecendo articulações

Escrever implica assumir um alto grau de responsabilidade sobre como nomeamos e definimos o que interpretamos. (FOCHI, 2019, p. 234).

Quando escrevi o projeto para o processo seletivo de ingresso no doutorado, o foco era analisar como os relatórios e demais registros elaborados na EMEI eram utilizados pelas/os professoras/es da EMEF, quando as crianças egressas da EI ingressavam no 1º ano do EF. Contudo, percebi que essa prática ainda era muito incipiente na Diretoria Regional de Educação em que eu estava como formadora (na DIPED) e onde pretendia realizar a pesquisa.

Essa percepção adveio das conversas e discussões com professoras/es e coordenadoras/es durante os encontros formativos conduzidos por mim e pela minha parceira de trabalho, no ano de 2017. Diante de tal cenário, comecei a pensar na importância de tratar desse e de tantos outros aspectos referentes à transição das crianças da EI para o EF, com profissionais de ambas as etapas. Assim, esta pesquisa foi tomando outros rumos e se configurando da forma como se apresenta agora.

No contexto das unidades de EI, a temática do registro e dos relatórios descritivos permeava os momentos de formação, nos horários coletivos, nas reuniões pedagógicas e orientações dadas pela coordenação ao grupo docente (o que ainda acontece). Contudo, os registros que são encaminhados às EMEFs quando as crianças fazem a transição para o primeiro ano, cumprirão a função de comunicar os percursos vividos por elas somente se houver uma “cultura de leitura dos relatórios” (LAMAS, 2014), na qual se analise coletivamente esses instrumentos, na busca por compreender os processos vividos na EI, e utilizando-os como ponto de partida para o planejamento do trabalho pedagógico (CARDOSO, 2018).

No início do ano de 2019, a SME/SP publicou a Instrução Normativa nº 02, de 06/02/2019, tendo como foco os registros na EI. Essa Instrução Normativa (IN) (SÃO PAULO, 2019a, p. 1) considera a “(...) pertinência de orientar os registros relacionados ao desenvolvimento das crianças, principalmente, daquelas que se encontram concluindo a primeira Etapa da Educação Básica” e aponta as finalidades dos instrumentos de registro dos processos pedagógicos:

[...] dar visibilidade às famílias/responsáveis e comunidade educativa, do que e como os bebês e as crianças estão aprendendo e se desenvolvendo; oportunizar aos bebês e crianças revisitarem suas experiências, reconhecendo-se e valorizando suas próprias produções e percursos; permitir que as(os)

professoras(es) se constituam autoras(es) e pesquisadoras(es) de suas práticas, apropriando-se delas, avaliando-as, de maneira que possam reconhecer-se na ação educativa, reconstruindo-a enquanto acompanham as experiências e processos de aprendizagens dos bebês e das crianças. (SÃO PAULO, 2019a, p. 10).

Novamente, temos um documento orientador e normativo destinado ao contexto das unidades de EI, mas que não integra as discussões e reflexões que ocorrem nas EMEFs. Ora, se os registros elaborados na EI, para contar os percursos vividos por crianças e professoras/es, devem ser encaminhados às escolas de EF, conforme estabelece a Orientação Normativa nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2014a), o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) e outros documentos de âmbito nacional, como as DCNEB (BRASIL, 2009b) e a BNCC (BRASIL, 2017), não seria essencial que equipes docentes e gestoras das EMEFs tivessem maior acesso às discussões e aos documentos sobre esses processos?

Se, por um lado, a coordenação pedagógica da EI é chamada a construir um percurso formativo com o grupo, que paute as reflexões e o uso dos instrumentos de registro no cotidiano dos CEIs e das EMEIs (SÃO PAULO, 2019a), por outro, nas EMEFs a coordenação tem papel essencial na articulação para que professoras/es do Ciclo de Alfabetização analisem os registros encaminhados pela EMEI, durante os momentos de horário coletivo. No entanto, que tipo de orientação e apoio é oferecido às/aos coordenadoras/es do EF para a realização desse trabalho?

Novamente, temos elementos para defender a importância de encontros formativos integrados entre profissionais das duas etapas. Essa seria também uma forma de contribuir para que os relatórios e demais registros elaborados na EI possam ser instrumentos de diálogo com o EF, permitindo às/aos professoras/es do primeiro ano conhecerem os percursos vividos pelas crianças antes da transição, além de servir também para que conheçam os princípios e as concepções do trabalho realizado na EI. Arakaki (2018, p. 142) reforça tal afirmação ao apontar que,

[...] ainda há muito que avançar neste sentido para a consolidação de uma cultura de avaliação e para que cumpra com suas funções diagnósticas e formativas. Não basta, portanto, a existência da lei estabelecendo a forma de avaliação das aprendizagens, é preciso investir na formação continuada das equipes de forma colaborativa e promover a integração entre as diferentes instituições educacionais. (ARAKAKI, 2018, p. 142).

Nos contextos formativos, acompanhados durante a realização dessa pesquisa, Curso optativo e Grupo de estudos, a temática dos relatórios foi uma constante nas falas das/os colaboradoras/es, tanto no que se refere a sua elaboração na EI como a sua análise no EF, além de apontamentos sobre as contribuições, que podem decorrer do uso desses registros nos processos de transição entre as etapas.

No registro escrito pela Coordenadora da EMEF, sobre o encontro do Grupo de estudos, realizado no dia 09/10/2018, ela destaca:

Ainda conheço pouco do que é efetivo na Educação Infantil, mas vejo a avaliação e os relatórios individuais como uma evolução significativa, que deve refletir positivamente na qualidade da educação oferecida e também no processo de formação do professor. Infelizmente ainda não observo a valorização e o aproveitamento adequado da documentação pedagógica produzida na Educação Infantil por parte do Ensino Fundamental. É necessário que a Rede Municipal de Ensino invista na formação de professores, coordenadores e diretores, de forma a aproximar os dois segmentos da educação básica, o que possibilitaria a formulação de ações de integração, uma melhor compreensão da infância e o enriquecimento das práticas desenvolvidas nos primeiros do Ensino Fundamental (CP de EF, Registro Grupo de estudos, 09/10/2018).

A falta de valorização e aproveitamento da documentação, por parte das/os profissionais do Ensino Fundamental, que a CP ressalta em seu registro, é muitas vezes justificada por uma escrita de relatórios tida como não qualificada. No registro do encontro do Grupo de estudos (24/06/2019) evidencia-se esse aspecto.

Temos também uma professora de primeiro ano do Estado, rede de ensino na qual muitas crianças da PMSP ingressam ao saírem das EMEIs e na qual também fazem uma avaliação padronizada logo que chegam ao Ensino Fundamental⁵². Nas escolas estaduais os relatórios escritos durante o tempo em que as crianças ficam na Educação Infantil quase nunca recebem a devida atenção; o que (infelizmente) não é algo que acontece por ser outra rede de ensino. Quando a professora relatou que, ao receber os relatórios, “leu com a mesma importância que foi passado para gente...” e que “você lia um e parecia que tinha lido todos”, nós identificamos essas falas nas bocas de várias outras pessoas da própria RME/SP (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 24/06/2019).

Por outro lado, nesse mesmo registro, denuncia-se que “O copia e cola que vemos nos relatórios costuma ser justificado pelas próprias professoras que os escrevem como sendo decorrente da pouca importância que se dá a eles e, portanto, podem ser feitos de qualquer jeito” (Registro da pesquisadora, Grupo de estudos, 24/06/2019).

Tivemos, também, discussões em alguns encontros sobre a busca e a possibilidade do uso de modelos na escrita dos relatórios, bem como sobre a relação direta entre a qualidade das práticas e a qualidade dos relatórios descritivos. No registro sobre o encontro do Grupo de estudos, realizado no dia 04/10/2018, escrevi:

Foi feita uma reflexão sobre a relação entre a qualidade das práticas e como isso reflete também na qualidade dos relatórios descritivos de avaliação. Há

⁵² Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP).

uma busca por parte de professores/as (e eu diria de CPs também) por modelos que “digam” o que colocar nos relatórios e como. Mas “é possível usar um modelo diante da diversidade das crianças que frequentam as unidades de Educação Infantil?”. Outro ponto discutido foi sobre “como estamos nos referindo às crianças nos registros?”. E neste aspecto não falamos apenas sobre os registros da EI, mas também dos que são feitos no EF... inclusive houve um relato (mais um) sobre professores/as de primeiro ano que rejeitam os relatórios e falam para o CP “ficar com eles” (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 04/10/2018).

Os resultados encontrados por Arakaki (2018), em sua pesquisa de mestrado, indicam a necessidade de qualificação dos relatórios com a contribuição de todas/os as/os agentes do processo educativo.

Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas e ações formativas voltadas à qualificação dos relatórios [...]. Apesar dos relatórios não resgatarem os percursos das crianças, dão pistas ao professor do ano subsequente sobre a organização e proposta curricular da instituição, planejamento, entre outros aspectos. Neste sentido, poderá contribuir para que as rupturas sejam minimizadas e ocorra a continuidade dos processos, de modo a considerar a criança em sua integralidade. Para que a avaliação cumprisse sua função diagnóstica seria preciso que ela fosse lida, compartilhada e refletida pelos docentes das instituições receptoras das crianças e seus respectivos relatórios. (ARAKAKI, 2018, p. 141).

Arakaki (2018) desenvolve uma proposta de intervenção para a qualificação dos relatórios, apresentando um roteiro para sua elaboração e análise, com vistas a subsidiar as equipes docentes e gestoras. Nele, são apresentados os seguintes aspectos a serem considerados na elaboração dos relatórios: definir o interlocutor do registro; criar estratégias para participação das crianças desde o planejamento; definir focos de observação para acompanhamento individual; possibilitar a autoanálise da criança; definir formas de participação das famílias; acompanhar a frequência da criança.

Para a análise dos relatórios, Arakaki (2018) propõe questões norteadoras para as seguintes categorias de análise: percurso do grupo, percurso individual da criança, parecer do educador, parecer da família e frequência da criança.

A necessidade de qualificação dos relatórios se fez presente nas discussões do Grupo de estudos, nas quais:

Discutimos também que os relatórios disponibilizados pelos CEIs e pelas EMEIs podem ser elementos ricos de aproximação entre os novos professores e crianças no período de transição/adaptação. Por esta razão os professores da Educação Infantil devem aprimorar cada vez mais a escrita. Revelando de forma sistêmica todo o trabalho realizado e o desenvolvimento da criança. Em contrapartida, os professores da EMEF devem ler com atenção,

valorizando este documento como um instrumento potente de sondagem e conhecimento. (CP de EMEI, Registro Grupo de estudos, 09/10/2018).

No encontro do Grupo, dia 08/09/2018, essa mesma CP relatou que uma professora lhe entregou os relatórios descritivos individuais e disse que era para “(...) *ler tudo, porque dá trabalho para fazer e é importante*”. No registro que fiz desse encontro, ao escrever sobre esse relato e essa fala da professora para a coordenadora, acrescentei que,

[...] concordo com ela. E digo que esse investimento nos registros pedagógicos por meio da formação, tão presente nas unidades de Educação Infantil, precisa alcançar também as EMEFs. Porque quem escreve esses registros, escreve para alguém, para alguém que pode conhecer as trajetórias das crianças ao ler os relatórios e partir de seus percursos para favorecer continuidades e superar rupturas no processo de transição. (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 08/09/2018).

O papel da coordenação pedagógica aparece novamente no registro do encontro do Grupo de estudos, realizado no dia 13/11/2018.

A figura da coordenadora pedagógica reapareceu neste momento, como facilitador deste processo. A leitura dos relatórios, quando acontece, costuma ter como foco o olhar para questões comportamentais. Quando R. fez um questionamento acerca do que professores/as do primeiro ano esperam dos relatórios e do trabalho realizado na EMEI; M. destacou que o que ela percebe é uma busca por “uma organização dos alunos, pois professoras consideram que chegam muito perdidos à EMEF”. A falta de alinhamento entre princípios avaliativos da EI e do EF foi algo apontado no encontro e que é outra ruptura presente na transição de uma etapa à outra. Novamente emerge a necessidade de formação que discuta a educação, e a avaliação, de crianças e que envolva professores das duas etapas (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 13/11/2018).

No encontro do Grupo de estudos, que ocorreu no dia 11/11/2019, compartilhei com as colaboradoras desta pesquisa minha alegria ao participar de dois momentos formativos em duas DREs/SP diferentes, falando sobre a transição, e ouvir um relato de uma coordenadora de uma EMEF, na qual professoras/es do Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos) estavam discutindo os relatórios enviados pela EMEI, para qualificar as práticas junto ao grupo de estudantes. Sobre isso, uma formadora da DIPED escreveu em seu registro do encontro:

Emociona-me pensar que embora muitas vezes os Relatórios passem por nós da Educação Infantil como um documento a mais a ser feito, uma mera burocracia, há unidades inteiras se debruçando para tentar entender quem são esses sujeitos de direitos que ocupam nossas unidades públicas de ensino. E mais, o que os profissionais da infância têm a nos contar sobre esses sujeitos. Embora tenha ocorrido somente no final do encontro, acho oportuno comentar neste momento a provocação que a V. nos trouxe, ao questionar se o grupo entendia qual era a função real do relatório. A Angélica resumiu em uma frase que ficou martelando

meus pensamentos: “O relatório é para a gente mesmo!”. Ora, claro que o relatório é para a gente mesmo, para trazer todo o percurso que junto com o grupo trilhamos ao longo dos semestres, para corrigirmos rotas e para mostrarmos o quanto de evolução essa criança em especial alcançou participando de todas as nossas propostas. E fica para mim uma provocação no sentido de como qualificar esses Relatórios, de modo que eles possam de fato contribuir para que as transições que as crianças passam durante a infância sejam o menos impactante possível. Como tirar desse relatório o caráter meramente burocrático e torná-lo efetivo? Fica uma provocação para que eu estude mais sobre o assunto e consiga, talvez, pensar uma possibilidade. (Formadora da DIPED, Registro Grupo de estudos, 11/11/2019).

Embora, nas discussões do grupo, tenham emergido reflexões e falas sobre o papel de diferentes agentes nesse processo, concordamos com Arakaki (2018) sobre a necessidade de políticas públicas que reforcem tanto os processos de qualificação dos registros/relatórios como os de valorização e uso dos mesmos nas ações de integração entre as etapas, durante a transição das crianças entre elas. Caso contrário, as ações nesse sentido correm o risco de ficarem restritas a contextos nos quais algumas pessoas tenham um olhar mais cuidadoso para isso. Esse trabalho, tão essencial aos processos de transição, que respeitem as infâncias, não pode acontecer por ações pontuais aqui e acolá, mas, sim, necessitam constituir-se como um trabalho da RME/SP.

5.2 Registros de formação: revelando aprendizagens, reflexões e práticas

Quando uma ideia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato e, não, uma ideia. (DEWEY, 1959, p. 175).

Os registros de formação aos quais se refere essa parte do trabalho são aqueles que foram construídos a partir dos encontros do Grupo de estudos Transições. Esse grupo foi proposto com o objetivo de se constituir enquanto espaço-tempo para professoras/es e gestoras/es poderem refletir sobre a própria prática, dialogar, trocar, compartilhar, pesquisar e construir caminhos possíveis para pensar esta transição. A necessidade sentida para sua criação decorreu justamente da denúncia feita nesta pesquisa de que a SME/SP paulistana apresenta discursos sobre as transições em seus documentos curriculares, mas não propõe políticas de formação e de articulação entre profissionais da EI e do EF, de forma a contribuir com a construção de processos de transição que respeitem as infâncias, suas especificidades e os direitos das professoras/es de dialogarem sobre elas para construir sua ação pedagógica.

Em cada encontro do grupo, as participantes eram convidadas a escrever sobre as discussões, deixando as marcas dos diálogos e das aprendizagens que foram construídas coletivamente nesse espaço-tempo. Sempre começávamos nossas conversas com a leitura do

registro do encontro anterior e, a partir dele, dávamos continuidade às nossas reflexões e ao compartilhamento de inquietações sobre a temática da transição, tentando fazer relações com o que se tinha planejado como pauta para a discussão e com as leituras prévias combinadas.

Uma das integrantes do grupo me enviou o registro que fez do encontro ocorrido dia 06/08/2019 e escreveu no e-mail enviado que, junto com o registro, havia “*uma cartinha no arquivo*” (Supervisora escolar). Em uma parte da sua “cartinha”, ela agradece, escrevendo:

[...] principalmente, grata pela “obrigatoriedade” de me fazer escrever sobre os meus “pensares” e minhas angústias educacionais... Nesses tempos tão corridos, o registro que é tão caro aos professores e tão exigido ultimamente, nos corre pelos dedos... Participar dos grupos nos motiva e nos “obriga” no sentido positivo da palavra a colocar nossas ideias no papel... Ainda falta muito, eu sei, mas estou no meu caminho de transição, como disse, no papel de supervisora... No começo do ano, pensei até em fazer um portfólio das minhas visitas... Mas, ainda não consegui me organizar... De todo modo, estou tentando fazer registros mais densos e pedagógicos nos termos de visita, deixá-los menos técnicos (os meus nunca foram muito técnicos, na verdade...) é uma escrita cansativa, muitas vezes, mas me encho de “orgulho” quando as professoras vêm me falar do que leram nos meus registros (isso ainda só acontece na educação infantil... na EMEF, meus termos ainda são um “sufoco” rs!) (Supervisora escolar, Registro Grupo de estudos, 06/08/2019).

Ela escreve “obrigatoriedade” e “obriga” entre aspas e agradecendo, porque era uma constante, nos encontros, minhas falas sobre a importância de registrarmos nossos fazeres cotidianos e nossas reflexões sobre eles. Que os registros das discussões do grupo também poderiam se constituir como “patrimônio pedagógico” (FOCHI, 2019, p. 145), podendo ser partilhados em outros espaços-tempos, com outras pessoas, de forma a ampliar para além do grupo aquilo que nele discutíamos e construíamos de saberes e fazeres.

Em outro registro, agora do encontro do dia 24/06/2019, essa questão aparece novamente:

Mas, então, por que é importante falar de transição? Essa é a razão da existência desse grupo. É importante darmos continuidade às discussões/reflexões não apenas analisando materiais, mas criando materiais de análise para provocar outras reflexões, por outras pessoas, em outros espaços. “Isso é demonstração de humildade, disponibilizar o que você pensou, criou”⁵³. Vamos, conforme defendido por Fochi (2019, p. 145) “construir um patrimônio pedagógico e partilhá-lo?” (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 24/06/2019).

No encontro do dia 06/08/2019 foi feito um convite às colaboradoras para que fizessem registros do registro, escrevendo “cenas” sobre os materiais e discussões do Grupo daquele dia e levassem no encontro seguinte.

⁵³ Depoimento da professora do CEI e do 1º ano do EF, no Grupo de estudos, realizado no dia 24/06/2019.

As cenas estão sendo consideradas aqui conforme o que se apresenta no Currículo da Cidade – EI, são, sobretudo narrativas: Ao utilizarmos as cenas como possibilidade de reflexão, problematização e transformação de concepções e práticas, explicitamos nossa crença na narrativa como procedimento de formação e de constituição do currículo vivido. A narrativa inventa outra lógica de formação. Quando narramos sobre nossas experiências, nos transformamos. Ao narrarmos uma história, acabamos por fazer a escuta da nossa própria experiência. Do mesmo modo, quando escutamos a narrativa do outro, somos tocados por ela, podemos dialogar e refletir, incorporando-a ou não em nossa experiência (SÃO PAULO, 2019b, p. 16). Estou pensando muito (e gostaria que vocês pensassem comigo) em 3 perguntinhas “básicas”: Como podemos compartilhar com outras pessoas o que discutimos no grupo? Como comunicar a “escuta que temos feito de nós mesmas” (Rinaldi, 2012)? Como podemos espalhar nossas inquietações para que outras pessoas também possam se inquietar? (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 06/08/2019).

Três colaboradoras enviaram as cenas que escreveram. Dentre elas, uma supervisora fez um texto dissertando sobre suas reflexões durante o encontro do dia 06/08/2019 e enviou por e-mail (um trecho foi citado anteriormente). Uma professora do CEI e do primeiro ano elaborou uma mini-história⁵⁴ e uma CP da EMEF enviou imagens de um projeto realizado na escola.

As três cenas citadas foram compartilhadas durante o encontro do dia 09/09/2019 e se somaram a um vídeo “Currículo da Cidade EMEI – EMEF”⁵⁵, elaborado pela SME/SP, e exibido pela pesquisadora, e à cena compartilhada por duas formadoras da DIPED, que até o ano de 2018 eram coordenadoras na EI e em 2019 foram convidadas para trabalhar como formadoras na DRE.

O registro feito pela supervisora foi lido no início do encontro e seguido por seus comentários sobre a não implementação de políticas públicas, por parte da supervisão que, em muitos casos, acaba por ter que administrar situações em que se busca “*resolver a vida dos adultos*”, sem pensar nas crianças. Alguns exemplos disso são a construção dos horários nas UEs e a atribuição de turmas – processos que tendem a seguir de forma a atender interesses de adultas/os não havendo, necessariamente, reflexões e questionamentos sobre aspectos pedagógicos.

A cena compartilhada pela professora do CEI e do 1º ano deixou as participantes do encontro admiradas com tanta sensibilidade e com o olhar cuidadoso para as crianças. A professora comentou que está “(*...*) *aprendendo a ser professora de bebês*”. No texto escrito em sua mini-história compartilha olhares e reflexões sobre as relações das/os bebês com as linguagens e expressões da arte, o lugar em que se encontram, as relações entre elas/es, como formas de

⁵⁴ “O conceito das mini-histórias surgiu nos anos oitenta, em Reggio Emilia, quando Malaguzzi convida as pessoas a narrar sobre os percursos de aprendizagem das crianças através de breves relatos visuais e textuais” (FOCHI, 2019, p. 16).

⁵⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v8V8Sdby6wo&t=1s>. Acesso em: 5 ago. 2020.

organizarem “ (...) suas experiências e se compreender, criando um sentido para sua vida a partir de seu meio e dos materiais de que dispõe” (Trecho da mini-história compartilhada pela professora do CEI e do 1º ano, no Grupo de estudos, 09/09/2019). O grupo concorda que ela realiza um trabalho que respeita bebês e crianças, e também os princípios curriculares da RME/SP.

A cena registrada em sua mini-história, assim como outros relatos e registros dessa professora durante os encontros do Grupo de estudos evidenciam que, em suas turmas,

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

O registro feito pela professora indica também sua busca por narrar o vivido por ela e pela bebê protagonista da cena registrada, usando as linguagens verbal e visual “(...) não somente em modo narrativo e argumentativo, mas também em modo poético, metafórico, musical, gestual, cenográfico” (RINALDI, 2014, p. 152). No tocante a isso, destaca-se a importância de propiciar a professoras/es processos formativos isomórficos, que impliquem, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 11), “(...) um cotidiano coerente que analise a práxis à luz dos princípios que a devem sustentar, tanto no que se refere à aprendizagem das crianças como à aprendizagem dos adultos”.

No encontro do dia 09/09/2019, outra cena compartilhada foi de uma visita pedagógica da qual as duas formadoras da DIPED haviam participado. Uma das formadoras explicou a proposta das visitas pedagógicas, que se constituem como momentos formativos conduzidos por integrantes da DRE/SP e da SME/SP, juntamente com coordenadoras/es pedagógicas/os⁵⁶.

As escolas visitadas são indicadas pela supervisão por terem suas práticas consideradas potentes, no sentido de estarem de acordo com os princípios do trabalho, com bebês e crianças, dos documentos da Rede. É uma proposta que teve início no ano de 2019 e que, segundo as formadoras, exige cuidado, pois estão “(...) invadindo o espaço das crianças e é preciso pensar no antes, no durante e no depois”.

Durante as reflexões desencadeadas, a partir do registro compartilhado pelas formadoras, uma delas questionou: “*Como seria uma visita pedagógica na EMEF? Quais seriam os observáveis que nós apontaríamos?*” (Depoimento Formadora da DIPED, no Grupo de estudos, 09/09/2019). Visitas pedagógicas às EMEFs poderiam ser constituídas como outros

⁵⁶ A assessora da SME, Silvana Lapietra, apresenta explicações sobre a visita pedagógica como estratégia formativa no vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UhstKpKNgIA>. Acesso em: 5 ago. 2020.

momentos formativos, conduzidos não apenas pela coordenação, mas envolvendo representantes da DRE/SP e da SME/SP, além de equipes gestoras de outras UEs, como ocorre nas visitas realizadas nas escolas de EI. Seriam momentos propícios para discussões acerca do trabalho com as crianças, incluindo aqueles que se referem à transição e à chegada de meninas e meninos ao primeiro ano do EF.

Ainda sobre as visitas pedagógicas, a outra formadora da DIPED comentou, durante o encontro, que:

A gente precisa partir de uma coisa positiva para avançar, porque se não a gente vai lá só para julgar. É formativo! A gente não vai pra dizer “isso presta, isso não presta, isso precisa arrumar”. A gente parte de onde a UE está e como juntas nós avançamos daqui pra frente (Depoimento Formadora da DIPED, no Grupo de estudos, 09/09/2019).

Essa estratégia ressoou no Grupo de forma positiva, pois outras pessoas concordaram que “(...) é importante dar visibilidade a coisas boas, porque o que é ruim se sobressai, a gente só ‘vê falar’ de coisa ruim de primeira infância” (Depoimento Professora de EI e EF, no Grupo de estudos, 09/09/2019). Seria mais uma proposta que nasce na EI e poderia inspirar o EF!

Assim, voltando às cenas, as imagens enviadas pela CP, da EMEF, foram compartilhadas com o Grupo no encontro do dia 11/11/2019, pois ela não estava presente dia 09/09/2019. A maior parte das imagens se refere a um projeto da escola que envolve a realização de gincanas, de atividades com movimentos e de integração entre as turmas. O projeto “Agita⁵⁷...” implica no envolvimento das equipes docente, gestora e de apoio. São formados times e as/os integrantes de cada um escolhem uma/um patrona/o, pesquisam sobre quem foi escolhido e montam cartazes/faixas. As imagens compartilhadas pela CP são reveladoras de um trabalho realizado na EMEF, que se preocupa com a integração entre profissionais, crianças, estudantes e linguagens presentes no cotidiano dessa escola, que também é da infância.

Essa união toda, que pudemos acompanhar somente através do relato apaixonante da M., propõe uma interação e integração entre estudantes de diferentes faixas etárias que por vezes temos receio em proporcionar. Quando se pensa especificamente na questão das INTERAÇÕES entre essas faixas etárias tão distantes (de 6 anos a 14 anos de idade) há uma proposição de vivências únicas, que perpassa por negociações ímpares e que garantem as trocas efetivas de saberes e experiências. Assim, um aprende com o outro de maneira real e não simulada. É um trabalho em grupo muito próximo da vida real, onde pessoas diferentes e com diferentes desenvolvimentos, estão reunidas em conjunto para um propósito (Formadora da DIPED, Registro Grupo de estudos, 11/11/2019).

⁵⁷ O nome da escola será mantido em sigilo.

O projeto “Agita...” foi lembrado pela CP e por outras colaboradoras do grupo em diversos momentos por se tratar de uma ação que reverbera positivamente quando compartilhada, principalmente por acontecer no contexto da EMEF, no qual, muitas vezes, o que se vê é um trabalho de disciplinarização dos corpos e de valorização da linguagem escrita em detrimento de todas as outras que fazem parte do universo das crianças e também das/os professoras/es. Este é, portanto, um projeto que vai ao encontro de uma das defesas de Malaguzzi (2016, p. 73), ao afirmar que:

[...] o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal. Os valores devem ser colocados em contextos, em processos comunicativos e na construção de uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre as crianças e entre elas e os adultos.

Os encontros do Grupo de estudo foram marcados por essa visibilidade a ações inspiradoras. E os registros revelam isso. O próprio uso dos registros, as trocas e interlocuções que permitem foram apontados como uma estratégia positiva.

O que me chamou muito a atenção foi a troca, uma ler o texto da outra. A gente não tem isso, não tem quem leia nossas produções, a não ser aqui. É triste porque você nunca sabe em que medida está acertando. Estamos escrevendo mais, mas ninguém está lendo, e a gente fica numa ausência de encaminhamentos (Depoimento Professora de EI e EF, no Grupo de estudos, 09/09/2019, grifo nosso).

Por mais que, ao registrar, os registros construídos sirvam à/ao própria/o professora/or como instrumento para refletir sobre sua prática, avaliá-la e buscar as mudanças que se fazem necessárias, as interlocuções que emergem do compartilhamento desses registros permitem avançar de um processo de reflexão individual para um processo de reflexão coletiva. Na reflexão coletiva e nas trocas por meio dos registros compartilhados, os olhares se ampliam e as possibilidades de mudanças também.

Conforme afirma Madalena Freire (2008, p. 60),

[...] não basta registrar e guardar para si o que foi pensando, é fundamental socializar os conteúdos da reflexão de cada um para todos. É fundamental a oferta do entendimento individual para a construção do acervo coletivo. Como bem pontuava Paulo Freire, o registro da reflexão e sua socialização num grupo são “fundadores da consciência” e assim sendo (sem risco de nos enganarmos) são também instrumentos para a construção de conhecimento.

No cronograma dos encontros de 2019 (APÊNDICE I), foi revelada a intenção de discutirmos possibilidades e formas de compartilhar as aprendizagens e saberes que estavam sendo construídos por nós, tornando-os visíveis, assim como é proposto que se faça com as aprendizagens, saberes e percursos das crianças. Essa discussão perpassou os diálogos em vários encontros, principalmente no dia 09/09/2019. Para darmos continuidade a essas reflexões, fiz um convite para que a Renata Araújo estivesse conosco no encontro do dia 08/10/2019.

Renata Araújo é coordenadora pedagógica na rede privada, em uma na qual se encontra o Centro de Estudos Madalena Freire⁵⁸, onde a conheci em 2014, numa formação com Madalena Freire. Depois, encontramos-nos em outras ocasiões, nas quais Renata Araujo esteve a convite da SME/SP, em encontros formativos com as equipes das DIPEDs. Ela integra o Grupo ComPosição Formação, como assessora e coordenadora em parceria com Cleusa Watanabe. Este Grupo tem como objetivo “(...) criar espaços (presenciais e virtuais) para o encontro com e entre educadores sobre processos de ensinar e aprender”⁵⁹.

Em nossos reencontros, soube que Renata Araújo estava pesquisando e participando do Project Zero (Harvard University), sobre a Visibilidade do Pensamento e a documentação pedagógica como ferramentas que propiciam o aprofundamento do olhar docente em relação às suas próprias aprendizagens e às aprendizagens de meninas e meninos no cotidiano das escolas. Então, a convidei para uma conversa sobre registros, formação e visibilidade das aprendizagens de adultas/os que trabalham com crianças.

As pesquisas do Project Zero se referem a possibilidades de que os pensamentos se tornem visíveis à/ao própria/o pensante, de forma que seja possível ter consciência sobre o próprio pensar. Nesse sentido, os registros ocupam lugar de destaque, pois permitem a tomada de consciência sobre o próprio fazer e a construção de conhecimentos acerca das práticas, a partir da reflexão sobre elas, em articulação com as teorias que as embasam, não em um processo de mera reprodução, mas por meio da confrontação entre teoria e cotidiano. Nesta lógica, é importante ter disposição para se perguntar sobre as coisas e colocar os registros ao alcance das/os pensantes, conforme destacou Renata Araújo.

Em um dos registros feitos desse encontro, foi ressaltado o lugar importante dos registros nos processos formativos.

Outra defesa desse grupo é o REGISTRO. E, nesse encontro, Renata nos trouxe ricas contribuições sobre isso. Foram algumas de suas falas: o registro não está desvinculado das coisas que a gente vive... deixa marcas para que

⁵⁸ Para saber mais, consulte: <https://site.carandavivavida.com.br/madalena.php?Categ=2&contentID=319>. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.composicaoformacao.com/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

*outras pessoas não desistam... registro é lugar de resistência, de transformação de realidades! Renata também falou do registro como pesquisa e como experiência de encontro. O registro é fundamental porque estamos construindo teoria sobre a nossa prática. Renata trouxe em sua fala o registro como pertencimento, como identidade, como nossa identidade – que é particular, mas encontra com a história de quem veio antes de nós. **Esse encontro só é possível, porque as pessoas registraram histórias. E há continuidades que só são possíveis porque os registros existem.** Nós somos autores de nosso trabalho. É por isso que o registro é fundamental, porque estamos construindo conhecimento. A teoria que nos ilumina não é pra ser reproduzida, é pra ser confrontada com nosso cotidiano (Renata). O que a gente se pergunta? Sabemos o que estamos procurando? Esse é o trabalho de pensar o trabalho, sobre o qual nos disse Nóvoa no vídeo compartilhado pela Renata. (Pesquisadora, Registro Grupo de estudos, 08/10/2019).*

Em sua fala, Renata Araújo também aponta para o registro como resistência e possibilidade para formarmos-nos juntas/os, num movimento de pensar individual e coletivamente sobre o próprio trabalho, sendo o registro considerado experiência de encontro conosco e com nossas inquietações. Registrar essas inquietações e compartilhar os registros é uma forma de resistir e de transformar aquilo que nos inquieta. Essa discussão chamou a atenção de uma das professoras de EI do Grupo, que escreveu:

A Renata também nos leva a refletir sobre os registros, assim, como uma FORMA DE RESISTÊNCIA. Eu não poderia deixar de destacar essa frase em tempos tão carentes de resistência. E refletimos novamente sobre os que vieram antes de nós. (Professora de EI, Registro Grupo de estudos, 08/10/2019).

Contudo, para que o registro se configure dessa forma, como resistência e como experiência, necessita ser compartilhado. Os espaços formativos são momentos potentes para esse compartilhamento, essas reflexões coletivas e de resistência às práticas impostas e prescritivas, que ferem os direitos de meninas, meninos e professoras/es. Também discutimos sobre as divergências existentes entre aquilo que se defende na formação continuada em serviço e aquilo que acontece nos momentos formativos, com modelos de formação alicerçados na reprodução da visão das/os professoras/os como alunas/os, que sentam e escutam (que não façam isso com as crianças).

Nesta contradição, quais seriam as memórias que professoras/es têm de quando eram crianças e de suas escolas? E de quando eram jovens? E de quando estavam na graduação? E quais são suas vivências nos momentos de formação continuada dos quais participam cotidianamente? Exige-se que docentes ensinem de um jeito que não lhes foi ensinado e que tampouco tiveram oportunidade de vivenciar ao longo de sua formação.

De acordo com Dowbor (2008, p. 93),

Para que o educador possa criar no corpo do outro essa ou qualquer outra demanda, seu corpo, no entanto, também teria de estar, diria eu, “habitado” pela demanda. Ou seja, é preciso que o educador possua certa “relação de intimidade” com a demanda que deseja gestar no corpo do educando. (DOWBOR, 2008, p. 93).

Renata Araújo destacou a necessidade de construção de uma nova cultura de pensamento na formação, pois “(...) *uma nova cultura nas salas de aula depende de uma nova cultura na sala dos professores*” (Depoimento da Renata, no Grupo de estudos, 08/10/2019), o que corrobora com a proposição de encontros formativos pautados nos direitos das crianças.

Sobre esse aspecto, Oliveira-Formosinho (2016b, p. 95) destaca a importância de um modo formativo que permita às/aos profissionais construir conhecimentos sobre seu fazer e sobre as concepções que o embasam, sendo um:

[...] modo formativo que os inspire na forma como educar as crianças porque o respeito que vivem enquanto formando é o respeito que se deseja que tenham pelas crianças com quem trabalham. Estamos perante o valor isomórfico dos processos formativos respeitadores. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b, p. 95).

No registro que fiz do encontro ocorrido dia 08/10/2019, inseri ao final a pergunta: “*O que estamos dispostas a compartilhar?*”. O Grupo de estudos Transições tem se constituído como uma “(...) comunidade reflexiva para a vivência de processos transformativos (...)” entre e com pessoas que “Intuem, sentem, descobrem que se deseja criar colaborativamente novas oportunidades para aprendizagem profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b, p. 99).

Nosso desejo é que possamos seguir refletindo e registrando nossas reflexões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, juntamente com todos os aspectos que emergem nessa reflexão, e compartilhar esses registros em diferentes contextos e com profissionais de ambas as etapas, para que nossa busca por uma educação das infâncias que respeite os direitos das crianças, professoras/es e gestoras/es possa ser partilhada, contribuindo para que outras pessoas se engajem nessa luta.

6 ESCREVER CARTAS: EXPRESSAR SABERES E SENTIR SABORES

A carta enseja uma experiência que tem “sabor”, porque revela/constrói um “saber”, simultaneamente, sobre quem escreve e sobre quem lê. Ambos degustam este processo e seu resultado, seus efeitos. (BARTHES, 1987, p. 7).

Escrever cartas às colaboradoras participantes do Grupo de estudos Transições, no período de finalização da escrita desta tese não era algo que estava nos planos da pesquisa. Contudo, os intensos percursos vividos no Grupo e as condições de isolamento social, que nos impôs a necessidade de fazer encontros virtuais ao final da pesquisa, necessitavam ser retomados, lembrados, registrados e documentados, como num ciclo que se fecha para a abertura de outros. Assim escreveu uma das colaboradoras na mensagem que enviou após receber sua carta: *“Gratidão pelo ciclo de aprendizagem em comunhão. Um ciclo que não se fecha e que replica por aí em nossas vivências sempre...”* (Supervisora escolar, Mensagem pelo Whatsapp, 04/01/2021).

A escrita das cartas foi uma busca por novas maneiras de dizer e escutar sobre nossas reflexões, discussões, tensões, caminhos, partilhas, concepções e práticas formativas de forma sensível e profunda. Também foi uma tentativa de aproximação em tempos de corpos separados fisicamente, de encontros que se dão apenas pelas telas de computadores e celulares. Nas palavras de uma das colaboradoras da pesquisa, *“É a primeira carta que ganho de uma gente grande (amiga). (...) Pra mim foi um abraço em um tempo em que ele se faz tão necessário”* (Professora de CEI e 1º ano, Mensagem pelo Whatsapp, 11/01/2021).

Para algumas colaboradoras, as cartas foram um convite ao retorno para o Grupo de estudos, pois duas, que não estavam mais participando dos encontros, manifestaram o desejo de voltar:

Acabei de receber sua carta! Estou lendo! Agora que li sua carta quero muuuiitooo ⁶⁰ (Formadora DIPED EF, Mensagem pelo Whatsapp, 05/01/2021).

Tenho grande admiração por você e pelas meninas do nosso grupo de estudos. Será um prazer continuar participando neste ano. Peço desculpas por me ausentar durante um período, pois tive alguns contratemplos. (Supervisora escolar, Mensagem pelo Whatsapp, 08/01/2021).

⁶⁰ Referindo-se ao desejo de voltar a participar dos encontros do grupo.

As 13 cartas enviadas foram também um novo convite para minha escrita e para cada uma das colaboradoras que, ao recebê-las, poderiam ser encorajadas, inspiradas, a escrever cartas-respostas, além contarem um pouco mais sobre cada colaboradora da pesquisa, seus percursos reflexivos individuais e suas contribuições para a construção do percurso reflexivo do Grupo (como uma delas, no APÊNDICE M). Seria possível, então, termos outras narrativas sobre nossos encontros e diálogos, pois,

[...] o convite à escrita de cartas tem o poder de tornar o desafio possível para aqueles que têm dificuldade em colocar por escrito os seus dizeres. Porque o gênero, nesse caso, é muito familiar; a existência de um interlocutor explícito e real, com quem se vai “dialogar” em um gênero conhecido, favorece a escrita; a perspectiva de tratar de assuntos que fazem sentido para ambos – autor da carta e destinatário – contribui para que as condições de produção não sejam tão adversas. E se há a possibilidade de ver o próprio texto publicado de alguma forma, então as possibilidades se ampliam e se potencializam (SOLIGO, 2007a, p. 15).

De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 263), “Escrever é uma atividade complexa que cria ou interrompe o trabalho interpretativo”. Neste caso, escrever as cartas foi uma nova possibilidade de retomar os acontecimentos vividos e de ressignificá-los no presente.

Repensar a nossa posição face à escrita torna-nos mais responsáveis tanto perante aqueles que retratamos como perante aqueles que leem o nosso trabalho. Descobrir o nosso lugar entre as muitas posições autorais possíveis ajuda-nos a encontrar a nossa voz para que possamos ajudar os outros a ver a experiência vivida. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 263-264).

As cartas compõem-se das vozes de todas as colaboradoras, porque a investigação realizada e apresentada nesta tese “(...) resulta de muitos pensamentos provenientes de muitas cabeças” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 129).

A inspiração para a escrita das cartas partiu, principalmente, das leituras de Freire (2003), Soligo (2007a, 2007b, 2015), Meirieu (2006), Foucault (2012) e Dowbor (2008). Enquanto escrevia, voltei a todos os registros feitos ao longo da pesquisa, às transcrições dos áudios e aos registros de cada encontro do Grupo de estudos, feitos por mim e pelas colaboradoras. Esse movimento permitiu a retomada de discussões e reflexões que fizemos desde o primeiro encontro, em 2018.

Os registros congelaram nossos momentos e retornar a eles permitiu “(...) uma volta a uma temporalidade outra que não a de seu acontecer real temporal”. Essa volta foi como se “(...) descongelássemos a situação vivida para saber com maior precisão sobre os momentos que a constituíram” (DOWBOR, 2008, p. 70). Ao escrever, descongelei esses momentos.

Nas cartas, escrevi sobre esse “descongelar”, voltar aos registros, reunir as falas e reflexões de cada colaboradora e de todas nós juntas.

Nesse processo de escrita das cartas voltei aos registros dos nossos encontros e fui encontrando as preocupações, reflexões e os questionamentos de cada pessoa. Separei algumas de suas falas, nos encontros e/ou nos seus registros (e também nos meus e das nossas parceiras). (Pesquisadora, Trecho da carta escrita a uma das colaboradoras, 22/12/2020).

As colaboradoras, ao receberem as cartas, também o fizeram. As mensagens que algumas delas enviaram (pelo *Whatsapp*) mostram o quanto puderam voltar naquilo que, em alguns casos, nem mesmo se lembravam de terem falado, pensado.

Angel, muitíssimo obrigada por me trazer lembranças tão boas e tão cheias de significados em minhas transições. (Professora de EF, Mensagem pelo Whatsapp, 08/01/2021).

Angélica, a sua carta neste momento é a minha maior inspiração para voltar, para retornar às atividades. Sua sensibilidade em congelar uma fala, reveladora de sentimento profundo da minha vida. Foi incrível! (CP de EF, Mensagem pelo Whatsapp, 18/01/2021).

[...] uma cartona! Linda e recheada com as melhores memórias dos nossos momentos de estudos, trocas de práticas, experiências e o registro autêntico da nossa parceria. Fiquei por alguns momentos tentando resgatar o encontro em relação à fala. Nossa! Falei coisas que nem me lembrava mais. (Formadora DIPED EI, Mensagem pelo Whatsapp, 30/12/2020).

Recebi minha carta e li, reli, li de novo. É de uma sensibilidade, Angel. Que documento preciso, gostoso de ler, reviver cada linha do que foi registrado. (Formadora DIPED EI, Mensagem pelo Whatsapp, 20/01/2021).

Algumas colaboradoras agradeceram o cuidado na escrita e a generosidade em transformar a (re)escuta em cartas:

Suas escritas reveladoras me emocionaram, me encheram os olhos de lágrimas. De saudade, de gratidão, de encantamento e encorajamento. (Professora de EI, Mensagem pelo Whatsapp, 18/01/2021).

Amei receber sua carta! Fiquei emocionada com tanta consideração em suas palavras! [...] você foi muito generosa em sua escrita. (Diretora de EI, Mensagem pelo Whatsapp, 08/01/2021).

Obrigada, obrigada pelo tempo compartilhado comigo, com todas nós.... Que delícia foi poder ler tudo o que vc escreveu.... Fiquei pensando no que você disse que eu disse rs, tentando puxar pela memória... Viu só como é bom o registro?! Essa carta despertou em mim tantas, tantas, tantas coisas que não conseguiria expressar em uma curta mensagem de texto.... Também vou responder por carta... (Supervisora escolar, Mensagem pelo Whatsapp, 04/01/2021).

Quero que registre o quão maravilhada você me deixou com este presente tão singelo, mas carregado de detalhes. Somente uma profissional da sua categoria seria capaz de traduzir ‘os meus pensamentos pedagógicos’, com tamanha sensibilidade. Obrigada pelo presente. (Formadora DIPED EI, Mensagem pelo Whatsapp, 30/12/2020).

Esses agradecimentos seguem por uma via de mão dupla, porque a escrita da escuta só foi possível porque construímos conhecimentos e reflexões coletivas e, sobretudo, porque construímos parcerias. Refiro-me à parceria no sentido traçado por Dowbor (2008, p. 50):

Sobre parceria - Quando deixo meu corpo livre e solto:

- para ir à procura da outra⁶¹ sabendo que estou correndo risco de poder ser ou não recebida,
 - para poder reconhecer o sentimento da necessidade da presença da outra,
 - para poder reconhecer que a outra sabe coisas de que eu não sei,
 - para poder reconhecer que sei coisas de que a outra não sabe,
 - para me deixar sentir a mim mesma e, assim, sentir a outra,
 - para que possa tecer com os fios a vida da outra,
 - para que possa escutar a voz abafada, o silêncio ou o grito da outra,
 - para que possa perceber a imobilidade e rigidez no corpo da outra e no meu,
 - para chorar, rir e gargalhar,
 - para ser generosa com a outra,
 - para que possa simplesmente ser eu mesma,
 - para que a outra possa ser ela mesma,
- estou sendo par com a outra.

Conforme destacado anteriormente, as reflexões registradas não somente nas cartas, como também ao longo de toda a escrita dessa tese, expressam as vozes de cada uma das colaboradoras da pesquisa. Assim como não é possível ensinar aquilo que não carregamos em nossos corpos (DOWBOR, 2008), não seria possível escrever as cartas com as marcas deixadas em meu corpo, se as colaboradoras da pesquisa não tivessem “me marcado” também.

As marcas deixadas nas cartas revelam as marcas que cada pessoa e o Grupo deixou em meu corpo, de pesquisadora, professora e formadora, já que “Como educadoras, não conseguimos marcar o corpo do outro com o que não temos em nosso próprio corpo. Assim, para que um o seja o outro também tem de o ser!” (DOWBOR, 2008, p. 67).

Conforme já destacado nesta tese, algumas colaboradoras participantes do Grupo de estudos vivenciaram transições ao longo do período de realização da pesquisa. Suas transições reverberam na forma como passaram a olhar para alguns aspectos implicados em suas práticas. Contudo, no processo de análise dos materiais produzidos foi possível perceber que as buscas

⁶¹ Fátima Freire Dowbor escreve no gênero masculino, que foi substituído aqui pelo feminino, considerando que o Grupo de estudos foi composto unicamente por mulheres.

e os questionamentos, mesmo sofrendo algumas mudanças com as transições vivenciadas pelas colaboradoras, revelam preocupações que permanecem independentemente da mudança de cargo/função, assim como surgem outras. Foram recorrentes os apontamentos acerca da formação das equipes docentes e gestoras, da produção e do compartilhamento de práticas e saberes e, evidentemente, dos processos de transição das crianças entre a EI e o EF, bem como dos diversos aspectos a eles relacionados e analisados ao longo desta tese, como: acolhimento, documentação pedagógica, avaliação, práticas pedagógicas pautadas nas múltiplas linguagens e formas de expressão das crianças e das/os adultas/os, parceria com as famílias e necessidade de políticas públicas para a efetivação das propostas curriculares.

Essas preocupações e buscas foram retomadas e registradas nas cartas, as quais não foram analisadas profundamente até o momento de escrita desta tese e enviadas em período de férias. Contudo, como forma de retomar algumas reflexões realizadas e apontar o desejo de continuarmos refletindo e registrando essas reflexões (inclusive, para possíveis publicações futuras), alguns trechos das cartas enviadas serão apresentados aqui, por reafirmarem e reforçarem aspectos amplamente debatidos nos encontros do Grupo de estudos Transições.

Uma das colaboradoras estava como formadora da DIPED (frente de EI) quando começou a participar dos encontros do grupo (em 2018) e em 2020 assumiu a direção de um CEI. Suas reflexões e falas nos encontros evidenciam que em ambas as funções, ela se preocupa com aspectos relacionados à escrita dos relatórios e ao que eles revelam. Sua preocupação tem os bebês e as crianças como foco, pois, conforme discutido anteriormente, os relatórios evidenciam as concepções e as práticas cotidianas nos contextos de EI.

Em um dos registros que ela fez, manifesta sua preocupação:

E fica para mim uma provocação no sentido de como qualificar esses Relatórios, de modo que eles possam de fato contribuir para que as transições que as crianças passam durante a infância sejam o menos impactante possível. Como tirar desse relatório o caráter meramente burocrático e torná-lo efetivo. Fica uma provocação para que eu estude mais sobre o assunto e consiga, talvez, pensar uma possibilidade. (Formadora DIPED EI, Registro Grupo de estudos, 11/11/2019).

Na carta enviada a ela, destaquei que:

[...] nossas reflexões sobre os relatórios sempre nos levam a esse lugar de pensar sobre as concepções, as práticas, os olhares e as aprendizagens que eles (não) revelam. Por que registrar alguns aspectos e não outros? Que instrumentos 'alimentam' essa escrita? (Pesquisadora, Trecho da carta escrita a uma das colaboradoras, 21/12/2020).

Outras discussões acerca dos relatórios e sua relação com os processos de transição foram recorrentes durante os encontros dos dois contextos investigados nesta pesquisa. Por exemplo, com a presença de uma professora de primeiro ano da rede estadual de ensino no Grupo de estudos, tornou-se evidente a necessária e urgente discussão sobre a transição das crianças entre duas redes de ensino (municipal e estadual). As falas desta colaboradora salientaram as fragilidades na escrita dos relatórios e as dificuldades de diálogo entre as redes de ensino, como ocorre com,

Muitas de nossas crianças, ao saírem de nossas EMEIs, ingressam em escolas estaduais. E, se essa articulação entre as etapas já é tão difícil na própria rede, se torna ainda mais desafiadora quando a transição se dá também entre as redes municipal e estadual... (Pesquisadora, Trecho da carta à colaboradora, 22/12/2020).

Esse não foi um aspecto analisado durante essa pesquisa, mas aponta-se a necessidade de estudos futuros.

A formação de profissionais da EI e do EF também foi tema de destaque de nossas reflexões. Todas as colaboradoras, independentemente de cargo/função, demonstraram ao longo dos encontros preocupações acerca da necessária articulação entre as formações oferecidas e as exigências feitas às equipes docentes e gestoras no trabalho educativo com as crianças.

Enquanto CP da EI, uma das colaboradoras manifestava suas preocupações acerca da formação dizendo que “(...) *trabalhar com professores é um ato investigativo*” (Depoimento CP EI, no Grupo de estudos, 08/09/2018) e que “(...) *a melhor maneira de atingir as pessoas é através do exemplo*” (Depoimento CP EI, no Grupo de estudos, 13/11/2018). Ao assumir a função de formadora da DIPED (frente de EI) continua suas reflexões nesse sentido, mas estas se ampliam, pois passa a lidar também com a formação de CPs: “(...) *a primeira semente que a gente pode plantar é no CP, porque ele consegue atingir a escola*” (Depoimento Formadora DIPED EI⁶², no Grupo de estudos, 24/06/2019)⁶³.

Sobre a formação, outra colaboradora que mudou de função, indo da coordenação da EI para a formação na DIPED (frente de EI) evidencia em suas falas e reflexões a ampliação de olhar e de questionamentos a partir da sua transição. Enquanto CP demonstrava grande preocupação com a integração entre profissionais por meio da formação. Como formadora da

⁶² Essa colaboradora ingressou no mestrado, no ano de 2020, e pretende fazer sua pesquisa sobre grupos colaborativos e as possibilidades de articulação entre os diferentes setores da DRE, o que considera essencial para demais processos de integração, inclusive aquele que foi foco deste estudo.

⁶³ Todas estas falas também compuseram a carta enviada a esta colaboradora.

DIPED, suas reflexões se ampliam e focam-se nas ações de implementação das propostas curriculares e a proposição de políticas públicas de formação.

Em sua carta, escrevi “(...) *you* pensou numa integração que partisse dos professores para então poder chegar às crianças. Isso é essencial e é o que temos defendido no Grupo” (Pesquisadora, Trecho da carta escrita a uma das colaboradoras, 22/12/2020). Como formadora na DIPED, suas falas reforçam a necessidade de ampliação dos momentos de integração entre profissionais das duas etapas, mas não como ações pontuais e sim como ações da SME, como políticas públicas.

Ao se constituírem enquanto políticas públicas da RME, as ações propostas por equipes docentes, gestoras e de formadoras/es (DRE) não dependem de interesses, vontades e/ou reflexões presentes em alguns contextos e ausentes em outros; portanto, as ações de supervisoras/es, diretoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/es passam a ter respaldo e a se constituir como um trabalho a ser realizado em todos os contextos, um trabalho de formação e de implementação curricular, que permite avançar dos discursos para as práticas, que permite, além disso, ampliar as discussões sobre a necessária presença de diferentes linguagens no trabalho com as crianças e na formação das/os adultas/os.

Em um dos encontros do Grupo, uma supervisora escolar compartilhou um questionamento que fez em certa ocasião ao diretor regional da DRE onde trabalhava: “*Por que cursos do brincar não têm como público-alvo professores da EMEF?*” (Depoimento Supervisora escolar, no Grupo de estudos, 24/06/2019). No encontro seguinte, essa mesma colaboradora disse que “(...) *a gente quer que as professoras sejam brincantes, mas a gente brinca na formação?*” (Depoimento Supervisora escolar, no Grupo de estudos, 06/08/2019).

Em sua carta, escrevi: “*Tenho pensado muito nas formações oferecidas para quem está no EF e no quanto essas formações vão na contramão daquilo que discutimos em termos de concepção e do currículo da rede, quando se trata do trabalho com as crianças pequenas*” (Pesquisadora, Trecho da carta escrita a uma das colaboradoras, 22/12/2020). Afinal, temos discutido tanto que é preciso “*Formar professores da maneira como querem que eles formem as crianças*” (Depoimento Supervisora escolar, no Grupo de estudos, 06/08/2019).

A necessária e urgente implementação de políticas de formação condizentes com os pressupostos presentes nas propostas curriculares da EI e do EF, contemplando aspectos relacionados aos processos de transição das crianças e à integração entre profissionais das duas etapas como condição para a articulação entre elas, continua sendo objeto de nossas reflexões e buscas mesmo ao final desta pesquisa. Entendemos que somente desse modo é possível

superar práticas nas quais “(...) as crianças⁶⁴ ficam à mercê de vontades individuais, que não acontecem no coletivo” (Depoimento Professora EF, no Grupo de estudos, 27/03/2020).

Dentre as mensagens enviadas por aplicativo após o recebimento das cartas, algumas colaboradoras escreveram que irão responder as cartas da mesma forma, o que demonstra, novamente, a generosidade e a disponibilidade em continuar os diálogos e as trocas sobre nossas práticas, buscas, lutas pela educação das infâncias respeitosa com as crianças e as/os profissionais que estão cotidianamente com elas nas escolas de EI e de EF.

Soligo (2007b, p. 360) afirma que,

[...] se há um gênero que favorece a escrita (e convida à leitura), esse gênero é a carta. E isso é motivo suficiente para tomá-la como um texto relevante. Na nossa vida. Na nossa formação pessoal. Na nossa profissão. Porque tudo talvez já tenha mesmo sido dito, mas certamente tudo ainda está por dizer – se o fizermos com nossas próprias palavras, que não são nossas até que as façamos assim. As cartas são uma das infinitas possibilidades dessa apropriação.

Convite reafirmado e reforçado, para escrever, para compartilhar, para se apropriar da própria palavra, para dizê-la, para se apoderar das próprias práticas e semeá-las. Para lutar pelas infâncias das crianças, professoras/es e gestoras/es!

⁶⁴ E as/os adultas/os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU SERIAM TRANSITÓRIAS?

O modo como apresentamos o nosso trabalho é tão importante como o modo como desenvolvemos os nossos entendimentos, porque, no fim, a nossa capacidade para ajudar os outros a compreenderem as nossas interpretações dependerá da nossa habilidade para contar a história. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 284).

Chegar ao momento de finalizar a escrita de uma tese não significa, necessariamente, chegar ao fim da pesquisa que a ela deu origem. Nesse caso, vamos considerar que é uma transição. A transição entre o momento em que escrevemos para comunicar os achados da pesquisa e o momento seguinte, aquele em que continuaremos tentando responder a tantas perguntas que surgiram no percurso, ou aquelas que ficaram (ainda) sem respostas para novas perguntas. Esse é o momento de contarmos a história vivenciada ao longo da pesquisa, como ela foi construída e que continuidades são possíveis e necessárias.

Desde o início do processo de escolha do campo de pesquisa, a proposta era produzir materiais para análise dos processos de transição em duas DREs/SP: uma na qual as formadoras já haviam sinalizado a oferta de Curso optativo com a temática das transições e a outra seria a própria DRE/SP na qual sou formadora, desde 2017 e apresentei a proposta de formação com o tema da pesquisa.

No entanto, não havendo aprovação da equipe de formadoras/es para a oferta do curso durante o ano de 2018, não foi possível realizar a formação na DRE/SP onde atuo e, apesar de haver a possibilidade de realizar a pesquisa na outra DRE, propus a criação do Grupo de estudos Transições, pois considerei que era preciso ir além de coletar, apresentar e analisar “dados”

Nesse sentido, constituir um grupo para discussão das questões levantadas com a pesquisa seria uma ação favorável à ampliação de momentos formativos envolvendo profissionais da EI e do EF. Assim, os processos vividos nos contextos investigados permitiram que fosse colocado em prática aquilo que defendemos como essencial ao momento de transição das crianças da EI para o EF: a formação integrada de profissionais das duas etapas.

Nos encontros do Curso optativo da DRE/SP e do Grupo de estudos, foi apontada diversas vezes a necessária aproximação das/os profissionais que trabalham com crianças, tanto nas EMEIs como nas EMEFs, e propor formações integradas foi um caminho sugerido para essa articulação. Na RME paulistana, os cargos de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIEF I) são ocupados por docentes que podem estar tanto nas EMEIs com as crianças de 4-5 anos de idade, como nas EMEFs com crianças de 6 a 10 anos (do 1º ao 5º ano).

Portanto, a RME/SP tem professoras/es que trabalham com crianças no contexto da EI e também do EF, e ao longo das discussões acompanhadas durante esta pesquisa, vários foram os apontamentos feitos acerca das diferenças e semelhanças no trabalho de professoras/es das infâncias em uma ou em outra etapa, além de questionamentos como: O que afinal determina a escolha pelo nível e/ou modalidade da Educação Básica no qual se deseja atuar? Por que algumas pessoas optam pela EI e outras pelo EF? Por que, dentre as que escolhem a EI, algumas optam por trabalhar com bebês (na creche) e outros com crianças da pré-escola? Por que, dentre as que escolhem o EF, algumas escolhem trabalhar com os anos iniciais e outras preferem os anos finais?

Percebe-se que, na maioria das vezes, as escolhas estão relacionadas com as vivências, principalmente as formativas, e com as afinidades com elementos característicos de cada etapa, pois nossas escolhas profissionais são marcadas pelos “lugares” por onde passamos. Conforme destacado por Dowbor (2008, p. 30), “O lugar de origem é algo de muito importante na vida de uma pessoa. Somos todos, de certa forma, determinados, alimentados e norteados por esse lugar. A origem dorme um sono gostoso no nosso corpo”.

Assim também acontece quando decidimos fazer pesquisa, pois “(...) o conjunto particular de características e experiências em que nos reconhecemos constitui uma série de contextos muito poderosos para nossa pesquisa” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 96). E, como ressaltam Kohan e Berle (2019, p. 240), “(...) a pesquisa que se faz também é a pesquisa que me faz; o passo que caminho é passo que me caminha: quem caminha, também é caminhado”.

As transições entre as etapas vividas por profissionais são determinadas por suas escolhas, ao mesmo tempo em que as determinam, constituindo as práticas de docentes e gestoras/es, conforme foi possível perceber durante essa pesquisa, bem como nas pesquisas de Bonamigo (2010, 2012) e Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020).

Ressalta-se, portanto, uma das ideias defendidas ao longo dessa pesquisa, a de que as transições vividas por profissionais podem, ao mesmo tempo, fazer com que proponham momentos formativos integrados (como aconteceu no meu caso); e também potencializá-los, pois esses momentos de integração entre profissionais das duas etapas permitem o diálogo sobre as especificidades de atuação em cada uma, bem como sobre os pontos de articulação entre elas, além de permitir que se amplie a visão acerca do trabalho na EI/no EF e o respeito por elementos que compõem a prática docente e gestora em cada etapa. O Curso optativo e Grupo de estudos Transições se constituíram como espaços para essa integração, pautada no conhecimento e no respeito pelo trabalho em ambas as etapas e pela valorização e busca por práticas que respeitem as infâncias na EI e no EF.

Nesse sentido, corroboramos com os apontamentos feitos por Oliveira (2017) acerca das possibilidades de integração que o grupo colaborativo oferece. Em seu estudo, revelou que:

[...] os diálogos, as leituras, e principalmente os relatos socializados das experiências vividas em cada etapa EMEI/EMEF, permitiram – às professoras – romper com a visão parcial que cada um dos participantes do grupo tinha em relação à outra etapa de Ensino. Verificou-se um processo de valorização do trabalho do colega que atuava em etapa diferente, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, possibilitando, assim, a observação dos pontos que se articulam. (OLIVEIRA, 2017, p. 129).

O processo de atualização do currículo da EI, pelo qual a SME da cidade de São Paulo passou, desde 2017, resultou na escrita de um documento curricular publicado em março de 2019, o *Currículo da Cidade – Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019b). O documento aborda a temática das transições e destaca a necessidade de que políticas públicas tenham como foco a integração curricular, propiciando formações integradas e coletivas de professoras/es de crianças. Contudo, ainda não houve, por parte da SME/SP, ações de integração e implementação de uma política de transição entre as etapas da Educação Básica. As ações realizadas partem de olhares e iniciativas pontuais, em algumas escolas/DREs, conforme relatos compartilhados nos contextos investigados nessa pesquisa, e também aqueles presentes em formato de cenas, no referido documento publicado pela SME (SÃO PAULO, 2019b).

As ações planejadas e propostas por profissionais das UEs e/ou das DREs são importantes, pois favorecem a criação de espaços para o diálogo e a reflexão sobre a educação das crianças, quer seja na EI ou no EF, além de favorecerem a emergência de demandas que podem despertar olhares e novas ações em outros contextos. Contudo, reafirmamos a necessária proposição de ações formativas e de políticas de transição por parte da SME/SP, tendo em vista que se trata de considerar um aspecto importante na educação da infância, apontado inclusive nos documentos da própria Rede (SÃO PAULO, 2014a, 2015, 2019b).

Para a efetivação das ações de articulação em nível municipal, é urgente que a SME/SP assuma seu compromisso na busca pela integração, conforme apontado no *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b, p. 162):

Além das iniciativas individuais, regionais ou de grupos de professoras(es)⁶⁵, é imprescindível que cada vez mais as políticas públicas propiciem a integração curricular, fazendo formações integradas e coletivas com professoras(es) de crianças de 0 a 12 anos⁶⁶, abordando o tema da transição entre os níveis. Essas linhas de continuidade não estão prontas: elas precisam ser imaginadas, discutidas, refletidas, tecidas, transformadas em proposições

⁶⁵ E de gestoras/es.

⁶⁶ E de gestoras/es.

que se estabeleçam como marcos dessa necessária integração. (SÃO PAULO, 2019b, p. 162).

As linhas de continuidade citadas no documento têm sido elevadas por equipes das UEs e das DREs/SP, mas a busca por uma cultura compartilhada (MOSS, 2011; MOTTA, 2013) implica envolvimento e iniciativas por parte da SME/SP, efetivando um trabalho em nível de Rede. A elaboração de um plano de transições para o território (SÃO PAULO, 2019) é importante, mas não exige a SME/SP de oferecer condições para a efetivação desses planos territoriais, como também de um plano em nível municipal, efetivando aquilo que está no discurso e nos documentos curriculares dessa RME.

Acerca dos planos e das políticas de transição, cumpre ressaltar que devem ter como foco preparar *a* transição e não apenas propor ações de preparação *para a* transição. Em outras palavras, as ações para a garantia de momentos de transição com menos rupturas e mais continuidades, devem considerar “(...) a transição como um processo intencionalmente educativo, de construção participada e desenvolvido ao longo dos anos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a, p. 31).

Por esse motivo, as visitas das crianças da EI às suas futuras escolas de EF são momentos importantes, mas não suficientes para a efetivação da integração se, durante essas visitas, as crianças vivenciarem propostas que não lhe serão oportunizadas quando estiverem frequentando o primeiro ano, pois não haverá articulações ou continuidades efetivas entre as etapas.

Um plano de transição que tenha como foco a integração entre as etapas para a continuidade dos processos educativos se pauta em propostas de preparo da transição e não das crianças, envolvendo ações para a efetivação de concepções referentes ao trabalho com as infâncias, onde quer que estejam. São ações importantes nesse processo: reuniões entre profissionais, visitas das crianças da EMEI à EMEF e vice-versa, a realização de atividades conjuntas e o conhecimento e contato entre profissionais envolvidas/os no trabalho com as crianças da EI e do EF (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a).

Não contribuem com os planos de transição, ações pautadas em princípios da “pedagogia dos pré-requisitos” (MEIRIEU, 2006), ou seja, antecipar práticas do EF, escolarizando a EI, para que as crianças cheguem “mais preparadas” ao primeiro ano e se adaptem rapidamente ao novo contexto. Sobre o pensamento envolvido na “pedagogia dos pré-requisitos”, Meirieu (2006, p. 57, grifo do autor) diz:

[...] seria preciso saber nadar para entrar na piscina. Saber ler para poder abrir um livro. Saber escrever perfeitamente e sem erro para rabiscar sua primeira carta de amor [...]. Na realidade, a “pedagogia dos pré-requisitos” coloca

sempre “saberes” ou “os saberes” como uma condição indispensável de acesso aos conhecimentos e à cultura. Ela sempre encontra pretexto para adiar o momento do confronto com a cultura: *“Ele não tem base; é preciso primeiro consolidar suas aquisições; é preciso tempo, e é preferível concentrar-se no fundamental...”*. Há um erro de cálculo! A “pedagogia dos pré-requisitos”, na realidade, rompe as pontes que pretende construir. Ela impede as crianças de verem a vida crescer por trás de conhecimentos fossilizados que a Escola lhe ensina. Ela fabrica a morte com o vivo... quando, evidentemente, seria preciso fazer o contrário: restituir o projeto cultural que deu origem aos saberes. (MEIRIEU, 2006, p. 57, grifo do autor).

Quando a transição das crianças da EI para o EF se pauta nos pré-requisitos, antecipam-se processos e não são garantidos os direitos de viverem suas infâncias, nem na EMEI e menos ainda na EMEF. Professoras/es da EI procuram preparar as crianças para que cheguem ao primeiro ano com mais autonomia, sabendo usar caderno, copiar da lousa, cuidar e organizar seus pertences, escrever ao menos o primeiro nome (se for sem olhar o crachá, ainda melhor).

Quando as crianças pequenas chegam ao primeiro ano são, geralmente, avaliadas como aquelas que não sabem nada, que não parecem ter vindo da EI. Questiona-se, inclusive, o que foi feito com as crianças enquanto estavam lá, o que lhes foi ensinado para que saibam controlar seus corpos e desenvolvam habilidades de leitura e escrita. Portanto, a avaliação realizada quando as crianças chegam ao primeiro ano desconsidera quantas e quais brincadeiras conhecem, as culturas infantis que produziram e produzem, bem como suas múltiplas linguagens e formas de expressão, além das relações que estabelecem entre elas.

Esses dilemas e desafios na passagem das crianças de uma etapa à outra emergiram em todas as discussões dos contextos investigados nesta pesquisa e reforçam a necessária integração entre profissionais das duas etapas para que possam discutir os pressupostos da educação para e com as infâncias.

A integração entre professoras/es e gestoras/es da EI e do EF, em ações formativas para o diálogo sobre a educação das crianças, pode contribuir para que se retire dos ombros das crianças a condição de estarem “preparadas”, distribuindo-se “(...) esta condição pelos ombros de todos os participantes nos processos que se sabem ser interativos e comunicativos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016, p. 60). Portanto,

Coloca-se o desafio de ser colaborativo aos atores que desenvolvem os processos de apoio às crianças que vivem os processos de transição. Coloca-se a estes o desafio de estar preparados, ou de que se preparem, enquanto atores empenhados, ativos, reflexivos, que entendem o papel instigador e provocador das transições e que sabem quão limitativas se podem tornar se não forem vividas de forma respeitadora, humanizante, provocadora, apoiada. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016, p. 60).

Considera-se, nesta pesquisa, como esses atores citados pelas autoras, professoras/es, gestoras/es, profissionais que atuam em órgãos centrais (DRE, SME) e famílias, assim como o papel das equipes gestoras das UEs (diretoras/es e coordenadoras/es), da supervisão escolar e de equipes das DIPEDs/DREs nas ações de integração entre as etapas e de transição de uma à outra, foram amplamente debatidos nos encontros formativos do Curso optativo da DRE e do Grupo de estudos.

Muitas falas apontaram para a necessidade de propor momentos formativos para discussão das transições e da educação de crianças, tanto no contexto da EI como do EF, que envolvam também as equipes gestoras, partindo do princípio de que quem atua na gestão tem papel fundamental na construção de uma educação que atenda aos direitos das crianças e de quem com elas trabalha. É preciso, contudo, que as equipes tenham condições para efetivar tais ações de integração, que muitas vezes ficam em segundo plano, diante de outras demandas impostas e cobradas, como, por exemplo, o grande foco dado às avaliações externas, que ocupam excessivamente equipes docentes e gestoras.

Uma das condições amplamente debatida nos contextos investigados durante essa pesquisa foi o acolhimento às crianças, na chegada ao primeiro ano. O acolhimento das crianças em sua integralidade pressupõe acolher suas linguagens, suas formas de comunicação e expressão, seus corpos, movimentos, formas de se relacionar entre si, com adultas/os, com as propostas, espaços e tempos educativos.

Esse acolhimento das crianças pressupõe também, como discutido e afirmado ao longo da pesquisa, o acolhimento das/os adultas/os que as acompanham nos contextos da EI e do EF. Acolher as/os adultas/os impõe, dentre outras ações, propiciar a elas/es aquilo que se deseja que propiciem às crianças. Em outras palavras, para que professoras/es e gestoras/es acolham as crianças integralmente, torna-se necessária a construção de uma formação que também considere os corpos inteiros das/os adultas/os, as marcas e dimensões que carregam ou não, especialmente a dimensão brincahona.

No tocante a isso, embora nos encontros dos contextos investigados, tenhamos sido provocadas a fazer reflexões através de várias linguagens, formas de escrita, conversas, escutas, imagens, registros, poemas, desenhos; além da construção das relações entre nós por meio de nossos corpos, olhares, risos, choro, abraços, toques, silêncios, falas, gritos (em posicionamentos mais exaltados), sabores (sempre levávamos lanche); ainda é preciso ampliar os momentos para nos expressarmos e nos manifestarmos em outras tantas linguagens e dimensões humanas, como a do movimento, do gesto, da brincadeira, na interface com as artes

na educação e na formação das infâncias, por exemplo, considerados como limites desta pesquisa.

Continuo, por isso, no processo de inquirição de práticas (DEWEY, 1979), mas não somente das práticas de profissionais da EI e do EF, como das minhas próprias práticas como formadora e pesquisadora. Também me constituí nesses lugares a partir de uma formação pautada no cerceamento do meu corpo, de valorização da linguagem escrita e de poucas oportunidades para me expressar em todas as outras. Portanto, na continuidade do Grupo de estudos Transições e de outros espaços-tempos formativos que acontecerão daqui em diante, a busca será por essa formação de corpo inteiro, a minha própria e a das parceiras que estiverem dispostas a seguir comigo por esse caminho.

Vislumbro que um novo percurso se iniciará e transitaremos para uma etapa de superação de práticas de cerceamento e dicotomização dos (nossos) corpos, descolonizando com eles nossas práticas formativas e os próprios processos de transição na EI e no EF. Destaco a importância das pesquisas realizadas por integrantes do Grupo Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis, coordenado por minha orientadora (FEUSP), para que esse novo percurso pudesse ser vislumbrado.

Portanto, iniciaremos uma nova etapa de nossa formação, assim como desejamos à educação das crianças, com menos rupturas e mais continuidades. Que nossas vozes e as das crianças possam ser ouvidas e contribuam para a implementação das ações de transição presentes nos discursos e nos documentos curriculares da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J. da. Cartografias em Educação Infantil: o espaço da diáspora. In: FARIA, Ana Lúcia G. de et al. **Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. p. 155-178.
- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; INEP; MEC (coord.). **Indicadores da Qualidade na Educação: Ensino Fundamental**. 4ª ed. ampliada, São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/indicadores-da-qualidade-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ANSELMO, Viviane S. Corpos, gestos e movimentos: a dimensão brincalhona das professoras da Educação Infantil. In: PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de (org.). **Educação Infantil, Diversidade e Arte**. São Paulo: Laços, 2017. p. 235-262.
- AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. et al. (org.). **Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. p. 95-105.
- ARAKAKI, Letícia Augusta. **Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21954>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ARELARO, Lisete R. G. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-50.
- BARBOSA, Maria Carmem S.; DELGADO, Ana Cristina C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, Maria Carmem S.; DELGADO, Ana Cristina C. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 114-148.
- BARBOZA, Georgete de M. **Agora, acabou a brincadeira! A transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BEZERRA, Adma S. **A infância no universo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24426>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BONAMIGO, Celisa C. **A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251410/1/Bonamigo_CelisaCarrara_M.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. A criança de seis anos no ensino fundamental: hibridismo de um currículo entre o instituído e o não instituído. In: Colóquio sobre questões curriculares e Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, X, VI, Desafios contemporâneos no campo do currículo, 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 1-15.

BORTOLACI, Natalia. **Alfabetização no Ensino Fundamental: novas bases curriculares**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042016-114039/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRANDÃO, Carlos R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 14 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. **Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, CNE/CEB, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 4 ago. 2018.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 1. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/conteudo-complementar-referencial-curricular-nacional-volume-1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 4, de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC/SE/SEB/CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. A. The bioecological modelo of human development. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (ed.). **Handbook of Child Psychology.** 6th ed. New York: Wiley, 2006. v. 1, p. 793-828.

CAMPOS, Maria M. et al. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. ANPED, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

CANÁRIO, Rui. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui. **Escolas e mudança: o papel dos Centros de Formação**. Lisboa: Educa, 1994. p. 13-58.

CARDONA, Maria João. Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 311-322, maio/ago. 2014.

CARDOSO, Renata S. de M. **O processo de transição Educação Infantil/Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21617>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloisa A. C.; SILVA FILHO, João J. da. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 9, n. 15, p. 1-25, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/875/808>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CERON, Liliane; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. Registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone S. de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana V. (org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 188-202.

CHAMBEL, Maria Cristina Nobre Martins. **A importância da continuidade educativa e da articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, 2015.

CHECCONI, Fátima Fiorim. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2016.

CIARDELLA, Thais Monteiro. **“As escolas são tudo igual – só muda as criança”**: o ensino fundamental fotografado pelos alunos. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COELHO, Ana; CHÉLINHO, Joana. Concepções educativas e práticas de avaliação: as preocupações dos profissionais em Portugal. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele R. de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 111-126.

CORRÊA, Lílían Rodrigues. **Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/1478>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. **I Compagni**: understanding children's transition from preschool to elementary school. New York: Teachers College Press, 2005.

COSTA, Luis A.; ANGELI, Andréa do A. C.; FONSECA, Tania M. G. Cartografar. In: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Letícia; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 45-48.

CRAIDY, Carmem M.; BARBOSA, Maria Carmem. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmem S.; DELGADO, Ana Cristina C. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Ática, 1959.

_____. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. 4ª ed., São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIAS, Edilamar Borges. **Da educação infantil para o ensino fundamental**: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças? 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 635-649, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n244/2176-6681-rbeped-96-244-00635.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DOLCI, Mariano. Afinando os olhos para captar momentos. In: MELLO, Suelly A.; BARBOSA, Maria Carmen S.; FARIA, Ana Lúcia G. de (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 27-42.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. **Educação Infantil-Ensino Fundamental**: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_241cf5e95e1bb78e6f5a3d2b58aae077. Acesso em: 15 jan. 2021.

DUTRA, Andréa Silveira. **E, agora eu vou pra onde?** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Rede de Mesquita – RJ, em jogo currículo e avaliação. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da**

criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 153-174.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 281-285.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 23-35.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madrid: Ediciones Morata, 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FARIA, Ana Lúcia G. de et al. Invitações Pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de et al. **Infâncias e Pós-colonialismo:** pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015. p. 11-24.

FARIA, Daniela Salviana. **A educação infantil e o ensino fundamental:** a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola:** entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade da frequência. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERNANDES, Nathana. **Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental:** em busca da identidade de ação bilaquiana. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14811/DIS_PPGPPGE_2017_FERNANDES_NATHANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2021.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?** As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino fundamental de nove anos:** uma ampliação de direitos? 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil, OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FORMOSINHO, João. Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto, Portugal: Porto Editora, 2016. p. 81-106.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 96-110.

FORTUNATI, Aldo. Dos conteúdos às condições: por uma base ecológica do currículo. In: FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação – o pensamento, a prática, as ferramentas. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2016. p. 8-21.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 2012. p. 129-160.

FRANCO, Maria Amélia S. A pesquisa-ação na prática pedagógica: balizando princípios metodológicos. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTA, Emil A.; EGGERT, Edla. **Conhecer e transformar**: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: CRV, 2014. p. 217-235.

FREIRE, Ana Maria A. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 21-271.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed., São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURLANETTO, Ecleide C.; MEDEIROS, Aline S.; BIASOLI, Karina A. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental narrada pelas crianças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26966/24484>. Acesso em: 5 nov. 2020.

GANDINI, Lella. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-85.

GODOI, Elisandra G. **Avaliação na Educação Infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. A avaliação e a educação das crianças pequenas. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 4, n. 12, p. 34-36, nov. 2006/fev. 2007a.

GODOI, Elisandra G. Avaliação na Educação Infantil: a importância do registro como fonte de reflexão. **Revista Cirandar**, Hortolândia, ano I, n. 1, p. 4-5, jul. 2007b.

GOETTEMES, Milene B.; PRADO, Patrícia D. Educação Infantil, Dança e Teatro na formação em Pedagogia: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. In: PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele Witcel de (org.). **Educação Infantil, Diversidade e Arte**. São Paulo: Laços, 2017. p. 137-157.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teoria, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUEDES, Adrienne O.; RIBEIRO, Tiago. Apresentação. In: GUEDES, Adrienne O.; RIBEIRO, Tiago (org.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayyu, 2019. p. 15-18.

GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele R. de. Apresentação. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele R. de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 17-24.

GUIMARÃES, Célia M.; OLIVEIRA, Daniele R. de. Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele R. de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 271-290.

HARGREAVES, And; FULLAN, Michael. Introduction. In: HARGREAVES, And; FULLAN, Michael. (eds.). **Understanding teacher development**. New York: Teachers College, 1992. p. 1-19.

HARGREAVES, And; FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOYUELOS, Alfredo. Las imágenes fotográficas como documentacion narrativa. **Revista Infancia**, Barcelona, n. 133, p. 4-11, maio/jun. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 37-53.

KISHIMOTO, Tizuko M. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 153-202.

KOHAN, Walter; BERLE, Simone. Experienciar o pensar, pensar a experiência: notas sobre um coletivo de pesquisa em educação. In: GUEDES, Adrienne O.; RIBEIRO, Tiago (org.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 217-249.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação Infantil e é Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LAMAS, Flávio Lúcio. **Avaliação na Educação Infantil**: análise do uso do relatório descritivo individual na Rede Municipal de Juiz de Fora. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/avaliacao-na-educacao-infantil-analise-do-uso-do-relatorio-descritivo-individual-na-rede-municipal-de-juiz-de-fora/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LAMEIRÃO, Luiza H. **Criança brincando!** Quem a educa? São Paulo: João de Barro, 2007.

LARROSA, Jorge B. O enigma da infância. In: _____. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 183-198.

LEME, Andressa Caroline F. **Agora é pra alfabetizar, sim ou não?** Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-17102015-183713/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LOBO, Ana Paula S. L. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In: BARBOSA, Maria Carmem S.; DELGADO, Ana Cristina C. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 69-80.

LOPES, Daiane Monique P.; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. Avaliação das crianças pequenas: um olhar sobre os documentos de avaliação na pré-escola. In: ALBUQUERQUE, Simone S. de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana V. (org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela Educação Infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 203-222.

LOPES, Graziela P.; DIEHL, Rafael. Intervir. In: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Letícia; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 137-139.

MACHADO, Carlos R. S.; NOGUEIRA, Gabriela M. A qualidade da educação infantil na cidade de Rio Grande: o conceito na realidade em processo. In: BARBOSA, Maria Carmem S.; DELGADO, Ana Cristina C. et al. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-56.

MACHADO, Inês; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Avaliação da qualidade: comparação entre um ambiente educativo transmissivo e um ambiente educativo participativo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 184-195.

MACHADO, Joceane da Silva. **O que há do outro lado?** A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança.** 1999. Disponível em: <https://florescer.pt/cem-linguagens-da-crian%C3%A7a>. Acesso em: 5 ago. 2018.

_____. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MARQUES, Amanda C. T. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, São Paulo, 2011.

MARTINATI, Adrian Z.; ROCHA, Maria S. P. de M. L. da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional:** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282342222012>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MEIRELLES, Darciana da S.; HORN, Maria da Graça. O brincar heurístico: uma potente abordagem para descoberta do mundo. In: ALBUQUERQUE, Simone S. de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana V. (org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos:** lutamos pela Educação Infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 69-83.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELLO, Suely A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely A. (org.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 21-36.

MENDES, Ana; CARDONA, Maria João. Exemplos de práticas de avaliação de educadoras portuguesas. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele R. de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 257-270.

MERLI, Angélica de A. **O registro como instrumento de reflexão na formação docente:** pesquisa-intervenção em Escola Municipal de Educação Infantil. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MICARELLO, Hilda; AMARAL, Maria C. F. Perspectivas e interfaces da avaliação da/na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele R. de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 163-180.

MIGNOT, Ana Chrystina. V. **Báu de Memórias, bastidores de histórias:** o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MIGUEL, Antonio. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio... e nem um título! In: FARIA, Ana Lúcia G. de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana E. de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange E. dos (org.). **Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015. p. 25-53.

MILLS, Charles W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MONGE, Graciele; FORMOSINHO, João. A voz dos profissionais. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2016. p. 173-195.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; MICARELLO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia Schaper. Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 22-27, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008. Acesso em: 20 jan. 2019.

MOTTA, Flávia M. N. **De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Fabiana Borelli Gomes do. **Currículo integrador na educação infantil: concepções e visão de educadores do ensino municipal da cidade de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”: Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. (coord.). **Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz**. São Paulo: FEUSP, 2013.

OLIVEIRA, Adriana Beatriz de. **Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20288>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, Elisa V. de A. **A transição do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21562>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, Sonara Maria L. de. **Articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental**: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

_____. Introdução: Aprender em companhia – uma pedagogia participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Limoeiros e Laranjeiras**: revelando as aprendizagens. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. p. 5-11. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/limoeiros_e_laranjeiros.pdf. Acesso em: 1 out. 2019.

_____. O projeto EEL-DQP: avaliação e desenvolvimento da pedagogia sustentada na documentação pedagógica. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele R. de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014a. p. 181-206.

_____. A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em-Participação. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 10, n. 32, p. 27-39, 2014b. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6346>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Transições entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto, Portugal: Porto Editora, 2016a. p. 17-34.

_____. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F.; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: MEC, SEB, 2016b. p. 87-111. Disponível em: <https://url.gratis/mMN2H>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação**: A Perspetiva Educativa da Associação Criança. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. Disponível em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LIMA, Andreia; SOUSA, Joana. Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **Transições entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto, Portugal: Porto Editora, 2016. p. 55-79.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **Transições entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto, Portugal: Porto Editora, 2016. p. 35-53.

PAGNI, Barbara. Das palavras aos fatos: a longa e tortuosa estrada para afirmar o direito à educação das crianças menores. In: FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação – o pensamento, a prática, as ferramentas**. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2016. p. 48-61.

PARENTE, Cristina. Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele R. de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 293-306.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PAULA, Bianca B. de. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da Educação Infantil**: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar? 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-29092020-154243/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PAULINO, Clóvis Edmar. **Quantidade e qualidade no ensino fundamental de 9 anos e uma escola municipal de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadora pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20429>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PERES, Eliane. A infância para além da educação infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen S.; DELGADO, Ana Cristina C. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 59-68.

PINAZZA, Mônica A. **Formação de profissionais da Educação Infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINAZZA, Mônica A.; FOCHI, Paulo Sérgio. Desenvolvimento de profissionais da Educação Infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 20, n. 47, p. 68-89, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/21332/pdf#:~:text=A%20pedagogia%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o,se%20desconecta%20de%20quem%20vive>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PORTILHO, Evelise M. L.; TOSATTO, Carla C. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1927/1828>. Acesso em: 5 nov. 2020.

PRADO, Guilherme do V. T.; CUNHA, Renata B. (org.). **Percursos de autoria**: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DERMATINI, Zelia de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 2009. p. 93-111.

_____. **Educação e Culturas Infantis**: crianças pequenininhas brincando na Creche. São Paulo: Képos, 2012.

_____. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015a.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena C. (org.). **Reflexões e práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil**. São Luís: EdUFMA, 2015b. p. 205-219.

PRADO, Patrícia D. et al. Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis. In: Seminário Internacional Sobre Infâncias e Pós-Colonialismo, 22-24 nov. 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: FEUNICAMP, 2012. v. 1.

PRADO, Patrícia D.; MERLI, Angélica de A. Avaliação formativa na Educação Infantil: políticas públicas e práticas docentes no município de São Paulo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 130-147, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36033/26484>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. Dança e teatro na formação de professor@s da Educação Infantil. In: Seminário Inovações Curriculares: Experiências no Ensino Superior, 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, dez. 2011.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de (org.). **Educação Infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DERMATINI, Zelia de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 2009. p. 19-48.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de C. (org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2007.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

RAMOS, Karine Rodrigues. **Pensar, refletir e transformar**: marcas e contribuições de uma formação continuada na modalidade grupo de estudos. 2020. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23096>. Acesso em: 15 jan. 2020.

RIBEIRO, Ednéia Castilho. **Proposta curricular na rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. A coragem da utopia. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014. p. 150-153.

ROCHA, Eloisa A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ROCHA, Maria Silvia P. de M. L. da; MARTINATI, Adriana Z.; SANTOS, Maria Salete P. dos. Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, Santos, v. 4, n. 8, p. 296-316, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://url.gratis/P11zQ>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Orientação Normativa nº 01: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Orientacao-Normativa-n01>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME, 2014b. Disponível em: <http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-dispoe-sobre-os-projetos-especiais-de-acao-pea/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25101.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

_____. **Portaria nº 8.947, de 30 de novembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2018 nas unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para surdos da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME, 2017. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=10948. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. **Instrução Normativa SME nº 02, de 06 de fevereiro de 2019**. Dispõe sobre os registros na educação infantil. São Paulo: SME, 2019a. Disponível em: http://cms.aprofem.com.br/Arquivos/Empresa_014CONTEUDO_00003522_Anexos/Original/014000035220001_0.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20>. Acesso em: 27 jan. 2019.

SILVA, Ana Teresa D. **“O mais importante é tratar os meninos como pessoas”**: a transição da educação pré-escolar para o 1º ano de escolaridade. 2018a. Dissertação (Mestrado) – Instituto Superior de Educação Jean Piaget, Campos Universitário de Almada, Almada, Portugal, 2018a. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/23878>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, Tamili Mardegan. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental**: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas? 2018b. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SILVA, Vilma Justina. **Encanto e coerência**: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a educação infantil no município de São Paulo. 2016. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Silvana Mendes Sabino. **O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental**: investigações sobre ensino e avaliação. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** – Instituição dos sujeitos. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252100>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Venho por meio desta... In: PRADO, Guilherme do Val T.; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas: Alínea, 2007b. p. 323-362.

_____. Uma experiência potente de formação para a docência. In: Anais do Seminário Fala Outra Escola, 2017, **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2017. Disponível em <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2017/papers/uma-experiencia-potente-de-formacao-para-a-docencia?lang=pt-br>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SOUZA, Cibele W. de. **Educação Infantil e Teatro**: um estudo sobre as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112016-150034/publico/CIBELE_WITCEL_DE_SOUZA_rev.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21682>. Acesso em: 15 jan. 2021.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008. p. 151-165.

_____. Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma visão de conjunto. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTA, Emil A.; EGGERT, Edla (org.). **Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: CRV, 2014. p. 15-25.

VERCELLI, Ligia de C. A.; STANGHERLIM, Roberta. Pedagogia dialógica para uma educação emancipadora na infância. In: SILVA, Marta Regina P. da; MAFRA, Jason F. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 221-240.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZAMBELLI, Orlando César. **O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

ZANATTA, Joana. **Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Curso Optativo – DRE/SP

Título do Projeto de Pesquisa: “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo”.

Responsável pela pesquisa: Angélica de Almeida Merli.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia-o atentamente, e, se houver dúvidas ou perguntas, antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora.

1) **Explicações e objetivos deste estudo:** esse estudo será submetido ao Programa de Pós-Graduação no curso de Doutorado em Educação, junto à Universidade de São Paulo e visa a contribuir para a proposição de espaços formativos nos quais se discuta a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como o papel das unidades educacionais e seus/as educadores/as nesse processo.

2) **Procedimentos:** a coleta de dados para a pesquisa ocorrerá através da observação, com registro em caderno de campo, coleta de registros escritos e fotográficos dos encontros formativos.

3) **Riscos ou desconfortos:** as atividades não apresentam riscos ou desconforto aos participantes. Caso o/a educador/a não queira participar, sua decisão será respeitada.

4) A participação do/a educador/a é voluntária e não trará qualquer benefício direto, porém os resultados poderão contribuir para as pesquisas na área da Educação.

5) Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à participação neste estudo.

6) Os resultados deste estudo poderão ser publicados em palestras, artigos e outras atividades restritamente científicas, com reprodução no Brasil e/ou exterior.

7) **Responsabilidades da pesquisadora:** Os registros ficarão sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda. A Diretoria Regional de Educação receberá uma cópia do trabalho final. Uma vez aprovada no curso de pós-graduação, comprometo-me a retornar os dados da pesquisa à instituição pesquisada.

Contato com a pesquisadora: Angélica de Almeida Merli, pelo telefone (11) 99134-4387 ou pelo e-mail angelica.merli@usp.br

Eu, _____, compreendo meus direitos, bem como consinto em ceder registros de falas e/ou escritos e de imagens para a pesquisadora. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo está sendo feito.

Este documento será assinado em 2 vias, ficando uma delas com a pesquisadora e a outra com o/a educador/a participante da pesquisa que assina o documento.

Assinatura do/a educador/a

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo de estudos Transições

Título do Projeto de Pesquisa: “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo”.

Responsável pela pesquisa: Angélica de Almeida Merli.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia-o atentamente, e, se houver dúvidas ou perguntas, antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora.

1) **Explicações e objetivos deste estudo:** esse estudo será submetido ao Programa de Pós-Graduação no curso de Doutorado em Educação, junto à Universidade de São Paulo e visa a contribuir para a proposição de espaços formativos nos quais se discuta a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como o papel das unidades educacionais e seus/as educadores/as nesse processo.

2) **Procedimentos:** a coleta de dados para a pesquisa ocorrerá através da observação, com registro em caderno de campo, coleta de registros escritos e fotográficos dos encontros formativos.

3) **Riscos ou desconfortos:** as atividades não apresentam riscos ou desconforto aos participantes. Caso o/a educador/a não queira participar, sua decisão será respeitada.

4) A participação do/a educador/a é voluntária e não trará qualquer benefício direto, porém os resultados poderão contribuir para as pesquisas na área da Educação.

5) Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à participação neste estudo.

6) Os resultados deste estudo poderão ser publicados em palestras, artigos e outras atividades restritamente científicas, com reprodução no Brasil e/ou exterior.

7) **Responsabilidades da pesquisadora:** Os registros ficarão sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda. Os/as participantes do Grupo de estudos receberão uma cópia do trabalho final. Uma vez aprovada no curso de pós-graduação, comprometo-me a retornar os dados da pesquisa à instituição pesquisada.

Contato com a pesquisadora: Angélica de Almeida Merli, pelo telefone (11) 99134-4387 ou pelo e-mail angelica.merli@usp.br

Eu, _____, compreendo meus direitos, bem como consinto em ceder registros de falas e/ou escritos e de imagens para a pesquisadora. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo está sendo feito.

Este documento será assinado em 2 vias, ficando uma delas com a pesquisadora e a outra com o/a educador/a participante da pesquisa que assina o documento.

Assinatura do/a educador/a

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Voz

Título do Projeto de Pesquisa: “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo”. Pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP.

Responsável pela pesquisa: Angélica de Almeida Merli.

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av./Rua _____, nº _____, Município de _____/ SP, abaixo-assinado, concedo, para livre utilização, direitos sobre a minha imagem e som da minha voz, neste ato, à pesquisadora **Angélica de Almeida Merli**, autorizando consequentemente e universalmente, a qualquer tempo e a título gratuito, sua utilização em toda e qualquer distribuição e exibição de obras impressas e audiovisuais, por todo e qualquer veículo, processo ou meio de comunicação, existentes ou que venham a ser criados, para exibição pública ou domiciliar, reprodução no Brasil e/ou exterior, podendo os registros serem utilizados para exibições em festivais, palestras e outros eventos científicos.

Base legal:

Trabalhos científicos que, de alguma forma, descrevam ou mencionem informações, características ou qualidades relacionadas a pessoas, em regra demandam **prévia autorização para o uso da imagem**.

Esta providência tem fundamento no artigo 20 do Código Civil (Brasil, 2006):

Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais. (Sem grifos, no original).

Assinatura do/a educador/a

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

**APÊNDICE D – Modelo de Carta de Apresentação para pedido de autorização para
realização de pesquisa científica – DRE/SP**

Prezado(a) Diretor(a) Regional da DRE XXX:

Eu, Profa. Dra. Patrícia Dias Prado, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da USP/SP, venho por meio desta, apresentar a aluna Angélica de Almeida Merli, RG: 29.976.298-1, como pesquisadora e doutoranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP, sob minha orientação. Seu projeto de pesquisa intitula-se: **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo.**

Estamos, portanto, solicitando vossa autorização para a realização da coleta de dados, através da observação, com registro em caderno de campo, coleta de registros escritos e fotográficos dos encontros formativos a realizarem-se durante o segundo semestre, sob a coordenação das formadoras da Divisão Pedagógica – Núcleo de Educação Infantil – da Diretoria Regional de Educação XXX e colocando-nos à disposição para qualquer dúvida e/ou esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Patrícia Dias Prado (FEUSP/SP)

**APÊNDICE E – Modelo de carta de apresentação para pedido de autorização para
realização de pesquisa científica – SME/SP**

Prezada Coordenadora de COPED (SME/SP):

Eu, Profa. Dra. Patrícia Dias Prado, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP/SP), venho por meio desta, apresentar a aluna Angélica de Almeida Merli, RG: 29.976.298-1, como pesquisadora e doutoranda, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da FEUSP, sob minha orientação. Seu projeto de pesquisa intitula-se: **“A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo”**.

Estamos, portanto, solicitando vossa autorização para a realização da coleta de dados, através da observação, com registro em caderno de campo, coleta de registros escritos e fotográficos dos encontros formativos, sob a coordenação de Divisões Pedagógicas (previamente solicitadas) e de encontros de um Grupo de estudos, composto por professores/as e gestores/as da Educação Infantil (EMEI) e de primeiro ano de Ensino Fundamental I, sob a coordenação da própria doutoranda, com 6 encontros quinzenais, neste segundo semestre de 2018. Colocando-nos à disposição para qualquer dúvida e/ou esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Patrícia Dias Prado (FEUSP/SP)

**APÊNDICE F – Modelo de Pedido de autorização para realização de pesquisa científica
– DRE/SP**

Prezado(a) Diretor(a) Regional da DRE XXX

Eu, Angélica de Almeida Merli, RG 29.976.298-1, e-mail: angelica.merli@usp.br, telefone (11) 99134-4387, sou pesquisadora e doutoranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP. Meu projeto de pesquisa intitula-se: **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Dias Prado (FEUSP).

Venho, por meio deste pedido, solicitar vossa autorização para a realização da coleta de dados, através da observação, com registro em caderno de campo, coleta de registros escritos e fotográficos dos encontros formativos a realizarem-se durante o segundo semestre, sob a coordenação das formadoras da Divisão Pedagógica – Núcleo de Educação Infantil – da Diretoria Regional de Educação XXX.

Informo que os dados coletados serão utilizados para âmbito restrito da pesquisa de doutorado e para seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentações em congressos acadêmicos), comprometendo-me, desde já, a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir os resultados obtidos na pesquisa, assim como colocar-me à disposição para qualquer dúvida e esclarecimento.

Por fim, segue em anexo o projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

Angélica de Almeida Merli
São Paulo, agosto de 2018

APÊNDICE G – Cronograma para realização da pesquisa – DRE/SP

Prezado(a) Diretor(a) Regional da DRE XXX

Eu, Angélica de Almeida Merli, RG 29.976.298-1, e-mail: angelica.merli@usp.br, telefone (11) 99134-4387, sou pesquisadora e doutoranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP. Meu projeto de pesquisa intitula-se: **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Dias Prado (FEUSP).

Venho, por meio deste pedido, solicitar vossa autorização para a realização da coleta de dados, através da observação, com registro em caderno de campo, coleta de registros escritos e fotográficos dos encontros formativos, sob a coordenação das formadoras da Divisão Pedagógica – Núcleo de Educação Infantil – da Diretoria Regional de Educação XXX; a realizarem-se nas seguintes datas: 18/09; 28/09; 02/10; 09/10 e 16/10; das 8h às 12h.

Atenciosamente,

Angélica de Almeida Merli
São Paulo, agosto de 2018

APÊNDICE H – Proposta e Cronograma do Grupo de estudos Transições/2018

Coordenação: Angélica de Almeida Merli (doutoranda FEUSP e CP SME/SP).

Descrição: A proposta do grupo é um desdobramento de pesquisa de doutorado em andamento, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP, intitulada “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo”. A pesquisa parte da premissa de que encontros formativos que reúnam profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental favorecem a transição das crianças de uma etapa à outra e, consequentemente, a articulação necessária entre ambas etapas. Os encontros ocorrerão quinzenalmente, durante o segundo semestre de 2018 e terão como metodologia a discussão de publicações e pesquisas sobre a temática, além de documentos de referência na Rede Municipal de São Paulo e outros, em articulação e a partir de distintas formas de documentação e registros pedagógicos que serão solicitados durante os encontros.

Objetivos: - Criar espaço para o diálogo entre profissionais de Educação Infantil (EMEI) e de primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo;

- Analisar documentações e registros pedagógicos de ambas as etapas, refletindo sobre o potencial dos mesmos para a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Produzir dados para a pesquisa, através da observação, com registro em caderno de campo e através da fotografia e da filmagem em vídeo, além da coleta de registros escritos e de outros materiais produzidos e/ou discutidos nos encontros.

Integrantes: Máximo 30, dentre professores/as e gestores/as da Educação Infantil (EMEI) e do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

Encontros/Horário: 6 encontros, das 9 às 12h c/d.

Local: Sala 61, Bloco B (térreo), FEUSP.

Palavras-chave: Grupo de estudos; Pesquisa; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição.

CRONOGRAMA			
DATA	TEMÁTICA	PROPOSTA PRÁTICA	REFERENCIAL/ BIBLIOGRAFIA
1º encontro 08/09/18	Ser professora/ professor de crianças pequenas: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar detalhadamente a proposta do grupo. - Apresentação das/os participantes e percursos profissionais. Que escolhas foram feitas e por que? - Uma/um participante que seja da EI e outra/o que seja do EF registrará apenas falas que considerar relevantes. 	OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. <u>Capítulo 2:</u> O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo (OLIVEIRA-FORMOSINHO).
2º encontro 15/09/18	O Ensino Fundamental de 9 anos: impactos nas propostas pedagógicas para/com crianças pequenas (na EMEI e na EMEF)	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar as falas registradas no encontro anterior e discutir os focos escolhidos pelas/os participantes da EI e do EF - há diferenças? Semelhanças? Refletir acerca das concepções de infância e de sua educação a partir do lugar que ocupam, EMEI e/ou EMEF. 	BARBOSA, Maria Carmem S.; DELGADO, Ana Cristina C. et al. A infância no Ensino Fundamental de 9 anos. Porto Alegre: Penso, 2012. <u>Capítulo 1:</u> Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema (CRAIDY; BARBOSA) e <u>Capítulo 5:</u> A Educação Infantil, a criança e o Ensino Fundamental de nove anos: ampliando o debate (LOBO).
3º encontro 06/10/18	Transição da EI para o EF: qual o papel de cada um?	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de painel a partir de tempestade de ideias: o que percebem de continuidades e de descontinuidades/rupturas? - Diálogo acerca de propostas já vivenciadas para a transição entre uma etapa e outra; - Trocas de proposições para repensar a transição. 	BRASIL. Parecer nº 4 , de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008. SÃO PAULO. Orientação normativa nº 01: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014. _____ . Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.
4º encontro 20/10/18	Documentações e Registros pedagógicos como	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de registros da EI e do EF: o que revelam? 	RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender. São Paulo:

	instrumentos potentes para a articulação entre EI e EF	<ul style="list-style-type: none"> - Como podem contribuir para a transição e articulação entre as etapas? - Neste encontro as/os participantes serão solicitadas/os a usar a fotografia como registro e criar legendas para as mesmas. 	Paz e Terra, 2012. <u>Capítulo 8</u> : Documentação e investigação.
5º encontro 10/11/18	Formação de professores/as: o que é necessário e o que é possível.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão em grupos com representantes da EI e do EF sobre possibilidades e limites para ampliar as reflexões em suas unidades; - Socialização das discussões. 	IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional : formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. <u>Capítulo 7</u> : A formação permanente do professor e <u>Capítulo 8</u> : A formação inicial para a profissão docente. LARROSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. <i>In</i> : Pedagogia profana : danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 229-246.
6º encontro 01/12/18	Continuidades: proposições práticas – para as unidades educacionais e para a formação.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexões acerca de como as discussões no grupo podem chegar às propostas nas unidades educacionais; - Levantamento de proposições para continuidade do grupo e ampliação da discussão nos territórios. 	MOTTA, Flávia M. De crianças a alunos : a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013. Considerações finais. SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? Revista Eletrônica de Educação . São Carlos: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20 . Acesso em: 25/05/2018.
<ul style="list-style-type: none"> - Em todos os encontros alguém ficará responsável pelo registro das discussões e este será retomado no início do encontro seguinte. - As temáticas de cada encontro serão discutidas à luz do referencial teórico selecionado, sendo necessário que os materiais sejam lidos com antecedência. 			

APÊNDICE I – Proposta e Cronograma do Grupo de estudos Transições/2019

A pedagogia e a formação, nesse campo, precisam, urgentemente, interessar-se pela visão de quem cria, escuta, pensa e faz emergir algo que nasce desse escutar, pensar, olhar o que faz. Essencialmente porque precisa buscar aquele saber que **não se coloca por cima do que se vive e que não se desconecta de quem vive.** (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 86).

Coordenação: Angélica de Almeida Merli (doutoranda FEUSP e CP SME/SP).

Descrição: A proposta do grupo é um desdobramento de pesquisa de doutorado em andamento, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP, intitulada “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professoras/es da Rede Municipal de São Paulo”. A pesquisa parte da premissa de que encontros formativos que reúnam profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental favorecem a transição das crianças de uma etapa à outra e, conseqüentemente, a articulação necessária entre ambas as etapas.

Durante o segundo semestre de 2018, foram realizados 6 encontros com as seguintes temáticas:

- ✓ Ser professora/professor de crianças pequenas: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;
- ✓ O Ensino Fundamental de 9 anos: impactos nas propostas pedagógicas para/com crianças pequenas (na EMEI e na EMEF);
- ✓ Transição da EI para o EF: qual o papel de cada uma/um?;
- ✓ Documentações e Registros pedagógicos como instrumentos potentes para a articulação entre EI e EF;
- ✓ Formação de professoras/es: o que é necessário e o que é possível;
- ✓ Continuidades: proposições práticas – para as unidades educacionais e para a formação.

Objetivos: - Criar espaço para o diálogo entre profissionais de Educação Infantil (EMEI) e de primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo;

- Produzir material a partir da análise de documentações e registros pedagógicos de ambas as etapas, refletindo sobre o potencial dos mesmos para a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental;

- Produzir dados para a pesquisa, através da observação, com registro em caderno de campo e através de fotografia, gravações de áudio, além da coleta de registros escritos e de outros materiais produzidos e/ou discutidos nos encontros.

Integrantes: Máximo 30, dentre professoras/es e gestoras/es da Educação Infantil (EMEI) e do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

Encontros/Horário: 6 encontros, das 19 às 22h. Datas sugeridas: 24/06 (2^{af}), 06/08 (3^{af}), 09/09 (2^{af}), 08/10 (3^{af}), 11/11 (2^{af}), 02/12 (2^{af}).

Local: FEUSP.

Palavras-chave: Grupo de estudos; Pesquisa; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição.

CRONOGRAMA			
DATA	TEMÁTICA	PROPOSTA PRÁTICA	REFERENCIAL/BIBLIOGRAFIA
1º encontro 24/06/19	Por que é importante falar de transição?	- Breve apresentação do material utilizado na qualificação; - Apresentação da proposta de continuidade do Grupo de estudos Transições; - Apresentação da proposta do Seminário em parceria com a UNICEU Campo Limpo (05/10).	- PINAZZA, Mônica A.; FOCHI, Paulo S. Desenvolvimento de profissionais da Educação Infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto. Cadernos de Pesquisa em Educação , PPGE/UFES, Vitória, a. 15, v. 20, n. 47, p. 68-89, jan./jul. 2018.
Para o próximo encontro: trazer um registro de uma cena do cotidiano que possa provocar reflexões sobre a infância na escola (de EI ou de EF).			
2º encontro 06/08/19	Que continuidades queremos?	- Provocações a partir de imagens de Francesco Tonucci e de cenas do Currículo da Cidade; - Análise do material trazido.	- CUNHA, Renata B.; PRADO, Guilherme do Val T. Sobre o (re)conhecimento da pesquisa do/a professor/a: Prosa e poesia. <i>In</i> : CUNHA, Renata B.; PRADO, Guilherme do Val T. (org.). Percursos de autoria: exercícios de pesquisa . Campinas: Alínea, 2007. p. 47-70. - SÃO PAULO. Currículo da cidade: Educação Infantil . São Paulo: SME/COPEd, 2019.
Para o próximo encontro: que cenas podemos escrever a partir do material e da discussão de hoje?			
3º encontro 09/09/19	Tornando visíveis os saberes e as aprendizagens do grupo	- Retomada de aspectos de organização do seminário	- RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. <i>In</i> : ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo . São Paulo: Phorte, 2014. p. 42-49. - RINALDI, Carla. A coragem da utopia. <i>In</i> : ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo . São Paulo: Phorte, 2014. p. 150-153.
Para o próximo encontro: leitura do texto sugerido e registro do encontro.			
4º encontro 08/10/19	Por que estamos aqui?	- Avaliação do seminário - Conversa com Renata Araújo – Project Zero	- CUNHA, Renata B.; PRADO, Guilherme do Val T. Sobre o (re)conhecimento da pesquisa do/a professor/a: Prosa e poesia. <i>In</i> : CUNHA, Renata B.; PRADO, Guilherme do Val T. (org.).

			Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007. p. 47-70.
Para o próximo encontro: leitura do texto sugerido e registro do encontro.			
5º encontro 11/11/19	Tornando visíveis os saberes e as aprendizagens do grupo	- Possibilidades de articulação entre EI e EF. - Registros das discussões do grupo: compartilhamento de reflexões.	MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008 . Acesso em: 20 jan. 2019.
Para o próximo encontro: escrita de uma reflexão que torne visíveis algumas aprendizagens/reflexões feitas durante os encontros.			
6º encontro 02/12/19	Qual é o patrimônio pedagógico construído por esse grupo? O que nossos registros comunicam?	- Próximos passos: planejar coletivamente as próximas ações do grupo.	ROSA, Maria da Conceição de C. A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. In: PRADO, Guilherme do Val T.; SOLIGO, Rosaura (org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007. p. 245-260.
<p>- É importante que em cada encontro alguém fique responsável pelo registro das discussões, para que este seja retomado no início do encontro seguinte.</p> <p>- As temáticas de cada encontro serão discutidas à luz do referencial teórico selecionado, sendo necessário que os materiais sejam lidos com antecedência.</p>			

APÊNDICE J – Proposta e Cronograma do Grupo de estudos Transições/2020

[...] os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação. (KATZ, 2016, p. 46).

Coordenação: Angélica de Almeida Merli (doutoranda FEUSP e CP SME/SP).

Descrição: A proposta do grupo é um desdobramento de pesquisa de doutorado em andamento, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP, intitulada “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professoras/es da Rede Municipal de São Paulo”. A pesquisa parte da premissa de que encontros formativos que reúnam profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental favorecem a transição das crianças de uma etapa à outra e, conseqüentemente, a articulação necessária entre ambas etapas.

Objetivos: - Criar espaço para o diálogo entre profissionais de Educação Infantil (EMEI) e de primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo;

- Produzir material a partir da análise de documentações e registros pedagógicos de ambas as etapas, refletindo sobre o potencial dos mesmos para a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental;

- Produzir dados para a pesquisa, através da observação, com registro em caderno de campo e através de fotografia, gravações de áudio, além da coleta de registros escritos e de outros materiais produzidos e/ou discutidos nos encontros.

Integrantes: Máximo 30, dentre professoras/es e gestoras/es da Educação Infantil (EMEI) e do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

Encontros/Horário: 6 encontros, das 19 às 22h. Datas sugeridas: 18/02 (3^{af}), 27/03 (6^{af}), 27/04 (2^{af}), 29/05 (6^{af}), 30/06 (3^{af}), 16/12 (4^{af}).

Local: FEUSP⁶⁷.

Palavras-chave: Grupo de estudos; Pesquisa; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição.

OBS: No último encontro de 2019, o grupo conversou sobre a possibilidade de fazer a leitura aprofundada de uma obra completa sobre transição. No início de 2020, a escolha da obra foi feita e optou-se pelo estudo do livro Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica, organizado por Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho. A escolha se deu por sua atualidade e pelas importantes contribuições para o campo investigado nesta pesquisa.

⁶⁷ Somente o primeiro encontro foi realizado na FEUSP; os demais ocorreram virtualmente devido ao isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

DATA	TEMÁTICA	REFERENCIAL/BIBLIOGRAFIA
18/02/20	<ul style="list-style-type: none"> - Transições ecológicas - Investigar para transformar - A documentação pedagógica e a comunicação entre contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo I: A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. • Capítulo II: O bem-estar das crianças, família e equipas educativas: as transições sucedidas.
27/03/20	<ul style="list-style-type: none"> - Transições bem-sucedidas - As culturas institucionais da EI e do EF 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo III: Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. • Capítulo IV: Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária.
27/04/20	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de apoio à transição - Percurso na EI: vozes das crianças e famílias 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo V: Metodologia da investigação do projeto sobre as transições educativas entre o jardim de infância e a escola básica. • Capítulo VI: O percurso educativo no jardim de infância: a voz das crianças e a voz dos pais.
08/06/20	<ul style="list-style-type: none"> - Chegada ao EF: vozes das crianças e famílias - Adaptação e integração 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo VII: Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. • Capítulo VIII: A vivência na escola básica do 1º ciclo: a voz das crianças e a voz dos pais.
10/07/20	<ul style="list-style-type: none"> - A transição entre culturas institucionais na voz de profissionais - Propostas de articulação na voz de profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo IX: A voz dos profissionais. • Capítulo X: Algumas lições aprendidas.

APÊNDICE K – Quadro síntese do levantamento de Teses, Dissertações e Artigos produzidos entre 2014 e 2020, sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

ANO	TÍTULO/AUTOR(A)	LOCAL	INSTITUIÇÃO/ PERIÓDICO
2014	A IDENTIDADE DA PRÉ-ESCOLA: ENTRE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E A OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA (TESE) FERNANDES, Cinthia Votto	RS	UFRS
2014	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO USO DO RELATÓRIO DESCRIPTIVO INDIVIDUAL NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA (DISSERTAÇÃO) LAMAS, Flávio Lúcio	MG	UFJF
2014	DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OUTRO ESPAÇO, OUTRAS EXPERIÊNCIAS? O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? (DISSERTAÇÃO) DIAS, Edilamar Borges	SC	UNIVILLE
2014	E, AGORA EU VOU PRA ONDE? A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DE MESQUITA – RJ, EM JOGO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO (DISSERTAÇÃO) DUTRA, Andréa Silveira	RJ	UFRRJ
2014	EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRODUÇÕES CURRICULARES NO ENTRE-LUGAR (DISSERTAÇÃO) DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita	RJ	UERJ
2014	FALANDO DE TRANSIÇÕES: ENTRE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E A ESCOLA (ARTIGO) CARDONA, Maria João	SP	NUANCES: ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO

2014	O LÚDICO NA EDUCAÇÃO: A RUPTURA DA LUDICIDADE NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (DISSERTAÇÃO) ZAMBELLI, Orlando César	SP	UMESP
2015	A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE EDUCATIVA E DA ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (DISSERTAÇÃO) CHAMBEL, Maria Cristina Nobre Martins	Portugal	INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
2015	AGORA, ACABOU A BRINCADEIRA! A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS (DISSERTAÇÃO) BARBOZA, Georgete de Moura	RJ	UFRRJ
2015	AGORA É PRA ALFABETIZAR, SIM OU NÃO? ANÁLISE DOS DISCURSOS ESPECIALIZADOS SOBRE A IDADE CERTA PARA INICIAR A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA 9 ANOS (DISSERTAÇÃO) LEME, Andressa Caroline Francisco	SP	EACH/USP
2015	ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: NOVAS BASES CURRICULARES (DISSERTAÇÃO) BORTOLACI, Natalia	SP	FE/USP
2015	DESENVOLVIMENTO DAS INTERPRETAÇÕES DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO POR CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (TESE) CAMPOS-RAMOS, Patrícia C.	DF	UnB
2015	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA AMPLIAÇÃO DE DIREITOS? (DISSERTAÇÃO) FERRARESI, Paula Daniele	SP	FFCLRP/USP

2015	PROPOSTA CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL (DISSERTAÇÃO) RIBEIRO, Ednéia Castilho	MG	UFJF
2015	“FAZ DE CONTA QUE AS CRIANÇAS JÁ CRESCERAM”: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ARTIGO) MARTINATI, Adrian Zampieri; ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da	SP	REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
2015	PESQUISAS SOBRE INFÂNCIAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LINGUAGENS: DIÁLOGOS COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL (ARTIGO) MOREIRA, Ana Rosa Picanço; MICARELLO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia Schaper	MG	FRACTAL: REVISTA DE PSICOLOGIA
2015	SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA CONTEMPORANEIDADE (ARTIGO) DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia	SC	REV. BRAS. ESTUD. PEDAGOG.
2016	A INFÂNCIA NO UNIVERSO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS OBRIGATÓRIO: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS? (DISSERTAÇÃO) BEZERRA, Adma Soares	PE	UFPE
2016	A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A CRIANÇA NO FOCO DAS INVESTIGAÇÕES (DISSERTAÇÃO) CHECCONI, Fátima Fiorim	SP	UNIARA
2016	ENCANTO E COERÊNCIA: A INFÂNCIA CONSTRUINDO PONTES ENTRE REGGIO EMILIA E A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO	SP	PUC

	MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (DISSERTAÇÃO) SILVA, Vilma Justina		
2016	ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA DESENCADear UMA POLÍTICA EFETIVA DE TRANSIÇÃO (DISSERTAÇÃO) CORRÊA, LÍlian Rodrigues	RS	UNIPAMPA
2016	QUANTIDADE E QUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (TESE) PAULINO, Clóvis Edmar	SP	FE/USP
2016	SINTOMAS DE ESTRESSE E PERCEPÇÃO DE ESTRESSORES ESCOLARES NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL (DISSERTAÇÃO) CREPALDI, Erica Taciana dos Santos	SP	FFCLRP/USP
2016	TEMPO DE QUÊ?: AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O TEMPO ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS (DISSERTAÇÃO) FERRÃO, Fernando	RS	UFSM
2017	GRUPO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA DE ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL I (DISSERTAÇÃO) OLIVEIRA, Adriana Beatriz de	SP	PUC
2017	INTERLOCUÇÕES DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DA IDENTIDADE DE AÇÃO BILAQUIANA (DISSERTAÇÃO) FERNANDES, Nathana	RS	UFSM
2017	O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL:	CE	UFC

	INVESTIGAÇÕES SOBRE ENSINO E AVALIAÇÃO (DISSERTAÇÃO) SOARES, Silvana Mendes Sabino		
2017	TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA DAS SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (DISSERTAÇÃO) ZANATTA, Joana	SC	UFFS
2018	A AÇÃO FORMATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (DISSERTAÇÃO) SOUZA, Taís Luciana	SP	PUC
2018	A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: A CENTRALIDADE DAS INFÂNCIAS E BRINCADEIRAS DE UMA ESCOLA COM CRIANÇAS (DISSERTAÇÃO) FARIA, Daniela Salviana	MG	UFU
2018	A TRANSIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NO PERÍODO INICIAL DA MUDANÇA DE SEGMENTO (DISSERTAÇÃO) OLIVEIRA, Elisa Valério de Almeida	SP	PUC
2018	CURRÍCULO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E VISÃO DE EDUCADORES DO ENSINO MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO (DISSERTAÇÃO) NASCIMENTO, Fabiana Borelli Gomes do	SP	PUC
2018a	“O MAIS IMPORTANTE É TRATAR OS MENINOS COMO PESSOAS”: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º ANO DE ESCOLARIDADE (DISSERTAÇÃO)	Portugal	CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ALMADA

	SILVA, Ana Teresa Delgado		
2018	O PROCESSO DE TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (DISSERTAÇÃO) CARDOSO, Renata Santana de Miranda	SP	PUC
2018b	OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PODEM OS CURRÍCULOS TECIDOS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS? (DISSERTAÇÃO) SILVA, Tamili Mardegan	ES	UFES
2018	RELATÓRIOS DESCRITIVOS DAS CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO CEI/EMEI/EMEF NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (DISSERTAÇÃO) ARAKAKI, Letícia Augusta	SP	PUC
2019	ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO COLÉGIO MÃE DE DEUS (DISSERTAÇÃO) OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de	PR	UEL
2019	O QUE HÁ DO OUTRO LADO? A GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS (DISSERTAÇÃO) MACHADO, Joceane da Silva	RS	UFSM
2019	“AS ESCOLAS SÃO TUDO IGUAL – SÓ MUDA AS CRIANÇA”: O ENSINO FUNDAMENTAL FOTOGRAFADO PELOS ALUNOS (DISSERTAÇÃO) CIARDELLA, Thais Monteiro	SP	FE/USP
2020	A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A GESTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO (ARTIGO) CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana	SP	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

2020	<p>A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NARRADA PELAS CRIANÇAS (ARTIGO)</p> <p>FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves</p>	SP	REV. DIÁLOGO EDUC.
------	--	----	--------------------

Fontes de busca: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scielo (Scientific Electronic Library Online).

APÊNDICE L – Folder do Seminário “Infâncias e Educação: diálogos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” – 05/10/2019

PROGRAMAÇÃO

- ✓ 8h às 9h: Credenciamento
- ✓ 9h às 9h40: Nutrição Cultural – Banda Tsunami Acústico
- ✓ 9h40 às 10h: Abertura – Angélica de Almeida Merli
- ✓ 10h às 11h30: Palestra I – “Não pode brincar na fila!” – uma conversa sobre cultura infantil e escola de Ensino Fundamental – Thais Ciardella, Comunidade Educativa CEDAC
- ✓ 11h30 às 12h: Perguntas/Considerações
- ✓ 12h às 13h: Almoço
- ✓ 13h às 14h: Palestra II – O papel do supervisor e suas possibilidades de atuação na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Eliana Scaravelli, Supervisora Escolar DRE Ipiranga
- ✓ 14h às 15h: Palestra III – As práticas pedagógicas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Edicleide Lopes e Luiz Galdêncio Alves, Coordenadores Pedagógicos DRE Campo Limpo
- ✓ 15h às 16h: Proteger o direito à infância no Ensino Fundamental: vamos romper com a ruptura? – José Rosemberg, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I DRE Butantã
- ✓ 16h às 16h30: Perguntas/Considerações
- ✓ 16h30 às 17h: Avaliação do seminário

COMISSÃO ORGANIZADORA

UniCEU Campo Limpo
Grupo de Estudos Transições (FEUSP):
Coordenação Angélica de Almeida Merli

AGRADECIMENTOS

Banda Tsunami Acústico
Gestão CEU Campo Limpo
Vanessa Carelli Gentile: Coordenadora
UniCEU Campo Limpo

CONTATO

smeuniceucampolimpo@prefeitura.sp.gov.br

APÊNDICE M – Uma das cartas enviadas às colaboradoras e sua resposta

Olá [redacted], tudo bem?
 Espero que sim!
 Antes de começar a escrever sobre tantas contribuições e reflexões que você compartilhou com o grupo desde sua chegada (já aviso que será uma longa carta), gostaria de lhe agradecer por sua presença sempre tão inquieta e, ao mesmo tempo, tão propositiva e generosa em nosso grupo!!

Bom, vamos lá! Vamos ver se consigo organizar tantas ideias que suas filas e seus registros trouxeram ao longo dos encontros...
 Você chegou ao grupo no dia 24/06/19. Eu lhe fiz um convite por e-mail, após indicação da Patrícia, que viu em você todas as contribuições que poderia trazer - e que trouxe! - para nossas reflexões e nossas buscas.

“Relatava minhas dores sobre encontrar na EMEF um ambiente inóspito para crianças do 1º ano”.
 08/10/19

Você compartilhava suas dores com a Patrícia e ela nos presentear com sua presença no grupo. Ela e você nos

A escrita de si. In: O que é um autor?
 A carta enviada atua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como atua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe.
 (Foucault, 2012, p. 145)

A carta é algemas do que um adestramento de si próprio pela escrita, por intermédio dos conselhos e opiniões que se dão ao outro: ela constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros. A carta faz do escritor “presente” àquele a quem a dirige.
 (Foucault, 2012, p. 149)

De certo modo, a carta proporciona um face-a-face”.
 (Foucault, 2012, p. 150)

presenteariam, afinal meu convite foi prontamente respondido e aceito por ti...

Na sua apresentação ao grupo, você nos falou de suas transições: profa da EMEF, Assistente de Direção da EMEF, CP na EI, profa na EI e supervisora. Quando chegou ao grupo já era a supervisão o seu lugar.

"A rede permite toda essa transitoriedade, mas nem todo mundo transita. Para essas pessoas é mais difícil".
24/06/19

Essas novas transições nos permitem olhares e reflexões que são, de fato, mais difíceis para quem não transita.

Por isso também, os encontros integrados se tornam tão importantes!!

"Supervisores que são professores especialistas têm dificuldades e não querem aprender sobre a infância".
24/06/19

"Supervisão não implementa políticas, toma-se medidas para resolver a vida dos adultos".
09/09/19

Suas falas e seus registros trazem muitas denúncias acerca desse lugar que é a supervisão. Mas você é uma

supervisora que ocupa esse lugar de uma forma muito especial, por que é uma forma COMPROMETIDA com a educação pública. Isso é tão maravilhoso em você! Lá até vontade de de ser supervisora (mas passa logo...)!!

Você sempre fala sobre o compromisso da supervisão em implementar as políticas públicas da rede. E você age nesse sentido.

"O desafio da supervisão pé o de tentar fazer conversar as escolas, tentar implementação de políticas, do currículo nas conveniadas, tentar articular a EMEF". 24/06/19

"Tento ser para as escolas aquilo que talvez eu não tive enquanto coordenadora pedagógica e- muito menos - como professora... E, principalmente, tento ser pedagógica... Na minha 'cabeça pedagógica' não encaixa como uma DRE pode ter muito mais profissionais relacionados ao 'administrativo' do que ao 'pedagógico'... Então, 'confio' o administrativo às cobranças dos setores que estão lá para isso (não que eu não cobre..., mas me importo mesmo é com a ponta, o resultado da escola...)". 06/08/19

Eu queria ter tido supervisoras assim enquanto estava na coordenação... mas são difíceis de encontrar?... você sabe...

"Por que cursos do brincar
não têm como público-alvo
professores da EMEF?"
24/06/19

Você questiona...
gera demandas...
cria espaços para
diálogo

→ ...seu questionamento para
o diretor regional. Tenho pensa-
do muito nas formações oferecidas
para quem está no EF...

... e no quanto
essas formações
vão na contramão
daquilo que

discutimos em termos
de concepção e do
currículo da rede, quando se trata
do trabalho com as crianças
pequenas, principalmente.

"A gente quer que as professoras
sejam brincantes, mas a gente
brinca na formação?". 06/08/19

Por outro lado, a formação ofere-
cida por uma DRE em 2018 e que
acompanhei como pesquisadora, per-
mitiu reflexões sobre esses aspectos
com um grupo composto por profissionais
das duas etapas, mas começou com
um grupo pequeno e que diminuiu
ainda mais de um encontro ao
outro. O que será que isso pode
nos revelar?!

Na sua visão
pode ser isso →

"Isso mostra muito sobre
uma rede que não quer
articular". 24/06/19

Também acho que pode ser... as pessoas (muitas delas) não parecem estar tão dispostas a discutir temáticas como a educação das crianças, o brincar, o cuidar, o acolhimento, as transições...

"Tenho a impressão, e posso até estar errada, de que a Educação Infantil até está interessada na transição, mas o contrário não é verdade". 09/09/19

Não sei se você continua com essa impressão. Eu andei conversando com algumas EMEF's,

mas a maior parte das pessoas que me procuram para falar sobre a transição é mesmo da EI.

A EMEF ainda se ocupa mais com outras demandas e na maioria das vezes a justificativa que apresentam é justamente a das avaliações externas, das metas, índices e resultados a serem alcançados!

"A gente só fala de avaliação no EF pensando em avaliações externas, em provas, e isso também é uma ruptura. A gente fala tanto de transição e essa é uma ruptura muito forte". 24/06/19

Eu fico sempre pensando que se estamos fazendo educação dessa forma no EF e os índices não

estão satisfatórios, essa já seria uma razão para fazer de outra forma. Isso sem falar nas concepções nos direitos, na educação na infância...

"Essas crianças tão pequenas saem das EMEIs, muitas delas com parques tão grandes e enormes, e caem no concreto frio e gelada das construções das nossas EMEFs... Há algo de (des)continuidade neste aspecto que precisaria ser (re)pensado pela política pública...". 08/06/20

Isso sem falar nas descontinuidades

e no

quanto elas atingem negati-

vamente crianças, famílias e educadoras/es (profs., gestão...).

"O Ensino Fundamental parece que parou no tempo". 24/06/19

E o que é feito em relação a isso? Como?

As pessoas que estão no EF são apoiadas nos processos de humanização e de docência com as crianças? As pessoas são apoiadas?

Como você mesma disse no encontro do dia 06/08/19, somos marcadas por vivências pessoais,

"O que nos faz ser mais abertos à mudança e à transformação está para além das questões profissionais". 06/08/19

culturais e formativas que nos constituem como professoras, gestoras e que, muitas vezes, não são consideradas nos nossos espaços de atuação.

Temos conversado muito no grupo sobre a importância (e o direito) a uma formação condizente com aquilo que "cobramos" das professoras e gestoras.

"Formar professores da maneira como querem que eles formem as crianças".
06/08/19

"O que fazemos com a formação daqueles que supostamente deveriam ser formadores?". 09/09/19

→ Um questionamento legítimo. E, pensando na supervisão, você sempre nos fala sobre ser uma

"supervisora pedagógica", o que (posso estar enganada) é uma busca sua e não da RME. Que formações você já teve nesse sentido? Além daquelas que você buscou por conta própria???

Você tem um olhar ampliado e cuidadoso com as unidades e

equipes que acompanha. Você se constitui dessa forma e busca ser essa supervisora.

Olha para algumas ações com estranhamento e indaga o tempo todo... isso é formativo, essa reflexão crítica sobre nossas práticas nos constitui.

Quem mais, dentro do seu contexto, deve ter se questionado sobre isso? É a que lugares / ações esse questionamento pode levar?

SOBRE O CLASSROOM

"É manter CONTATO, ou manter CONTROLE?". 18/02/20

"Por que temos tanto medo de mostrar as coisas que a gente faz (registros, CP na sala, supervisão na escola...)?". 18/02/20

E sobre isso? Quem se questiona? Que espaços de diálogos são criados a respeito disso? Quem os cria?

Você denuncia e você anuncia! As suas práticas são formas de anunciar possibilidades, mudanças, novos fazeres, porque eles são necessários e possíveis!

"É muito gostoso elas
reviverem coisas que
tiraram delas sem nem
avisar". 09/09/19

suas ações de
integração entre
as UEs têm como
foco as crianças, mas
são tão respeitadas com
elas como com suas professoras
e com as equipes gestoras.
Sou grata por compartilhá-las conosco.

"O currículo da EMEF não traz um corpo teórico de práticas de ensino-
aprendizagem amplas, como acolher esse educando de uma maneira geral,
na EMEF o próprio currículo fragmenta. E aí eu fico pensando na CP da
EMEF, principalmente a que acompanha o Fundamental II, porque ela quer
fazer um PEA que trate de novas formas de ensinar, e eu fico pensando que
a gente tem isso no currículo da infância, mas no da EMEF não tem. Cada
componente apresenta uma proposta e a CP não dá conta de ler o currículo
de cada um. E ela não consegue discutir a prática pedagógica. O próprio
material fragmenta, assim como fragmenta as crianças". 18/02/20

"E qual nossa responsabilidade de
colocar isso em pauta no Ensino
Fundamental? Os professores
precisam entender o que sustenta
a prática". 18/02/20

"A pergunta é: quando a
gente começa a se apropriar
disso e levar realmente para
dentro das escolas?".
06/08/19

Vou encerrando por aqui e
com essas três reflexões suas,
porque penso que elas são

perguntas, mas também são respostas.
Penso que nossa responsabilidade
é cuidar da nossa formação
e da formação das pessoas que
fazem a jornada com a gente.
Que nossa responsabilidade é
continuar criando espaços de
integração e diálogo entre
aqueles que estão com
as crianças. Que nossa responsa-
bilidade é gerar demandas
para que SME, DRE's, direcionem
seus olhares e ações para
um currículo integrador
da infância paulistana que
é muito mais que um docu-
mento publicado, mas que é
a vida, o cotidiano, as práticas
nas nossas unidades.

Um forte abraço,

Angélica
Embu, 22/12/20

ANEXOS

ANEXO A – Proposta Curso optativo DRE/SP

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS, CONFORME O QUE LHE REPRESENTOU O DIRETOR DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO XXX, **COMUNICA A REALIZAÇÃO DO CURSO “O FAZER DOCENTE DO PROFESSOR DA INFÂNCIA: ENTRE RUPTURAS, CONTINUIDADES E TRANSIÇÕES”**, CONFORME ESPECIFICAÇÕES A SEGUIR:

I - OBJETIVOS:

POSSIBILITAR O DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MANEIRA A DESTACAR AS ESPECIFICIDADES DO TEMPO PRESENTE NA VIDA DAS CRIANÇAS, POTENCIALIZANDO AS PARTICULARIDADES DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PERCURSOS NOS QUAIS AS CONTINUIDADES SUPEREM AS RUPTURAS.

II - CONTEÚDO:

O FAZER DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADOR.

III - METODOLOGIA:

AULA EXPOSITIVA E DIALOGADA, REGISTROS DAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EM DIÁLOGO COM DOCUMENTOS NORTEADORES.

IV – PÚBLICO-ALVO:

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I, ATUANDO EM UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E EM TURMAS DE PRIMEIRO ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL I, COORDENADOR PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ENSINO FUNDAMENTAL, SUPERVISORES ESCOLARES DE UNIDADES DA DRE BUTANTÃ.

V - CARGA HORÁRIA TOTAL: 20 HORAS.

VI - CRONOGRAMA:

18/09, 28/09, 02/10, 09/10 E 16/10/2018 DAS 08H ÀS 12H.

LOCAL: XXX

INSCRIÇÕES:

SERÃO REALIZADAS PELO LINK: <https://goo.gl/forms/NOTzjEWGkyxOr12x1>

A PARTIR DAS 10H DO DIA 05/09 ATÉ O DIA 10/09/2018. SERÁ PRIORIZADO UM SERVIDOR DE CADA UNIDADE EDUCACIONAL.

VII - TOTAL DE VAGAS: 50 VAGAS.

QUANTIDADE DE TURMAS: 1 TURMA.

VIII - REGENTES:

XXX

IX- CERTIFICAÇÃO:

FARÃO JUS AO CERTIFICADO OS PARTICIPANTES QUE TIVEREM 100% DE FREQUÊNCIA, APROVEITAMENTO SATISFATÓRIO E ENTREGA DA ATIVIDADE OBRIGATÓRIA.

XI- ÁREA PROMOTORA:

DIPED.

ANEXO B – Parecer de autorização para realização da pesquisa – DRE/SP

PREFEITURA DE SÃO PAULO EDUCAÇÃO	PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Folha de Informação nº 28	
Da Carta datada de agosto/2018	em 15/08/2018 a).....
Assunto: Realização de Pesquisa Científica em Encontros Formativos da DRE - Angélica de Almeida Merli.	
DIPED Sra. Diretora,	
<p>Tendo em vista o parecer de Vossa Senhoria às fls. 27 do presente expediente, <u>AUTORIZAMOS</u> a realização da pesquisa científica intitulada "A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo", a ser conduzida pela aluna Angélica de Almeida Merli, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nos moldes propostos.</p> <p>Assim, solicitamos o acompanhamento da DIPED durante o trabalho, visando ao fiel cumprimento da pesquisa, lembrando que deverão ser criteriosamente observadas as orientações constantes do Memorando Circular nº 003/2017/SME-G de 21 de março de 2017, em especial o item IV: "Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc.) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME e, quando finalizado o trabalho, uma cópia deverá ser encaminhada à U.E. envolvida e à DRE".</p> <p>Ressaltamos que o registro de imagem de quaisquer espaços municipais ou de alunos e ou professores e ou funcionários, só poderá ser utilizado mediante autorização de uso de imagem e áudio, antecipadamente.</p>	
São Paulo, 15 de agosto de 2018.

ANEXO C – Parecer de autorização para realização da pesquisa – SME/SP

20

**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED**

Folha de informação nº 30

Assunto: Autorização para a realização da Pesquisa de Doutorado "A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo".

A Senhora Doutoranda
Angélica de Almeida Merli

Retornamos o presente informando que, após análise do Projeto contido neste expediente, esta Coordenadoria Pedagógica não vislumbra óbice na realização da Pesquisa pretendida, com a condição de que os resultados sejam disponibilizados à SME/COPED.

Ademais, solicitamos à interessada atenção quanto ao disposto no Memorando Circular nº 003/2017/SME-G, anexado sob fls. 28/29.

São Paulo, 20/08/2018

MPI/Anp
Autorização para a realização da Pesquisa de Doutorado "A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professores/as da Rede Municipal de São Paulo" 20.08.2018