

A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

Contribuições da supervisão escolar

LUCIANA RAMALHO SANTANA MANDU

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI

**A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DA
SUPERVISÃO ESCOLAR**

**LUCIANA RAMALHO SANTANA MANDU
LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI**

**A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DA
SUPERVISÃO ESCOLAR**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Luciana Ramalho Santana Mandu; Lúgia de Carvalho Abões Vercelli

A transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da supervisão escolar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 166p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0569-4 [Impresso]
978-65-265-0691-2 [Digital]**

1. Educação Infantil. 2. Ensino fundamental. 3. Supervisão escolar. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Ricardo de Souza. Obra: Janelas transitórias, 2023.

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

PREFÁCIO

Recebi com prazer o convite para prefaciar este livro. De partida, identifico dois grandes méritos desta obra, que, ora, chega às mãos dos leitores sob o título “A Transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da supervisão escolar”.

Primeiramente, trata-se do relato de um estudo acadêmico muito bem delineado, desenvolvido por uma profissional com um expressivo trajeto na educação pública e bastante familiarizada com as características e as grandes inquietações de uma rede municipal de ensino tão ampla e complexa como a da cidade de São Paulo, posto ter atuado como professora, coordenadora pedagógica, diretora e, por fim, como supervisora escolar. As experiências colhidas ao longo da trajetória, conferiram à pesquisadora a clareza e a maestria com que desenvolveu a investigação de caráter teórico-prático sobre o problema de pesquisa eleito.

Em segundo lugar, porque faz confluír duas temáticas de relevância aos estudos do campo educacional. Uma delas, referente à profissionalidade e profissionalização dos/as supervisores/as escolares e o papel do segmento da supervisão escolar na implementação da política pública para a educação municipal e da proposta curricular orientadora do trabalho pedagógico no âmbito das unidades educacionais, acolhendo as peculiaridades e os projetos de cada um dos contextos supervisionados. O capítulo 2 aborda com propriedade esses aspectos, trazendo subsídios da legislação e de outros estudos sobre o assunto e iluminando trajetos para se pensar o aprimoramento da ação supervisora e a consolidação desse segmento no quadro institucional da Secretaria Municipal de Educação paulistana. A outra temática, diz respeito a uma questão candente no campo da educação, na atualidade. Trata-se dos processos de transição entre as etapas educacionais e a forma

como esses processos são vividos por crianças que vão da educação infantil para o ensino fundamental. No capítulo 3, as questões concernentes às transições são abordadas conceitualmente e os argumentos em favor de práticas integradoras, no plano curricular, são traçados a partir do reconhecimento legal da importância de se promover maior integração e organicidade entre os níveis da educação básica, passando pela argumentação de pesquisas sobre o assunto e, por fim, desvelando os dilemas presentes nas realidades escolares atuais.

O capítulo 4 desenvolve-se em torno do trabalho investigativo, propriamente dito, em que se buscou compreender a possibilidade de contribuição da supervisão escolar no que tange aos processos de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, trazendo para compor os dados de análise, depoimentos de profissionais que vivenciaram em suas trajetórias transições entre níveis educacionais.

Os resultados obtidos são bastante sugestivos, uma vez que apontam descompassos entre o que se propõe em nível das legislações federal e municipal em relação às práticas articuladoras e integradoras e aquilo que, efetivamente, se concretiza na prática. Embora existam ações visando à continuidade e integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, a ausência de uma política pública mais explícita sobre processos de transição, não favorece o trabalho no âmbito das unidades e tampouco a ação da supervisão escolar, de modo que possa atuar em nível formativo e de suporte às equipes escolares supervisionadas. Ademais, o alheamento da supervisão escolar na concepção e implantação de políticas públicas para a educação aparece como um fator que desfavorece pensar em soluções aos grandes desafios que se impõem no plano das práticas educativas, a incluir-se a concepção de ações integradoras, que confirmem maior articulação e organicidade entre as etapas.

Feita esta breve revisita ao texto, ora publicado, desejo finalizar com um convite aos leitores, profissionais da prática e pesquisadores, para que se reúnam à autora desta pesquisa,

contribuindo ao fortalecimento das argumentações presentes neste livro e, quem sabe, à formulação de novas possibilidades de respostas aos desafios apontados pelo estudo relatado.

São Paulo, junho de 2023.

Mônica Appezzato Pinazza

SUMÁRIO

TRANSIÇÕES DA VIDA	11
Luciana Santana Ramalho Mandu	
1. INTRODUÇÃO	15
2. A AÇÃO SUPERVISORA: BREVE HISTÓRICO, ATRIBUIÇÕES E ATUAÇÃO NA ATUALIDADE	23
2.1 O CARGO DO SUPERVISOR ESCOLAR, SUAS ATRIBUIÇÕES E ATUAÇÃO NA ATUALIDADE	23
2.2 A AÇÃO SUPERVISORA NA ATUALIDADE: QUESTÕES DA TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS	37
3. CONTINUIDADES E RUPTURAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	45
3.1 PENSANDO SOBRE INFÂNCIA, CULTURA INFANTIL, INTERAÇÃO, BRINCADEIRA E CULTURA ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	45
3.2 A TRANSIÇÃO NOS DOCUMENTOS FEDERAIS	55
3.3 A TRANSIÇÃO NOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO	62
4. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO ESCOLAR	75
4.1 METODOLOGIA	75
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS – UNIVERSO DA PESQUISA	80

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	86
4.4 O PASSO A PASSO DA PESQUISA	90
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	97
4.5.1 Avaliando a própria prática: a supervisão escolar e a transição da educação infantil ao ensino fundamental	98
4.5.2 Brincadeira: entre a educação infantil e o ensino fundamental	119
4.5.3 Espaço	130
4.5.4 Continuidade a partir da documentação pedagógica	140
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	155

TRANSIÇÕES DA VIDA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Durante o percurso de vida, o ser humano passa por diversas transformações, deixa de ser bebê para tornar-se criança, de criança pra adolescente, desta fase para a vida adulta até chegar a uma vida repleta de experiências; pessoas vão chegando, saindo; passam por lugares, experimentam sons, sabores, aromas - tudo isso fica na memória e cada um se torna único.

Memorizar essas experiências traz à tona a consciência das diversas transições pelas quais vivemos e nos ajuda a compreender como elas ocorreram, se tranquilas ou bruscas e como influenciam na construção da nossa identidade e nas escolhas que fazemos.

Essas transições ocorrem nos vários âmbitos da vida humana, inclusive na vida profissional. Na minha trajetória, enquanto educadora, transitei por diversos espaços e etapas da educação básica – atuei como professora de Ensino Fundamental I e II, coordenadora pedagógica, diretora de escola, até chegar à supervisão escolar, cargo que ocupo atualmente.

Quando assumi o cargo de coordenadora pedagógica em uma Escola de Ensino Fundamental (EMEF), em 2010, comecei a pensar sobre uma das diversas transições pelas quais a criança passa durante sua permanência na educação básica – quando elas saem da educação infantil e chegam no ensino fundamental, pois havia saído de uma Escola de Educação Infantil (EMEI), e chegado em uma EMEF, para assumir um cargo de gestão, percebi que as crianças passavam por essa transição de maneira, muitas vezes,

brusca, sem conexão, – o que à certa medida as deixavam inseguras e não garantia às crianças uma continuidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Transitar pela educação infantil e pelo ensino fundamental me ajudou a entender as especificidades de cada uma dessas etapas, além de despertar um enorme interesse em como promover a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, de maneira articulada, mais tranquila, garantindo a elas o direito de continuarem a viver a infância mesmo que numa escola para crianças maiores. Assim, enquanto coordenadora pedagógica e diretora de escola na EMEF, durante 6 anos, busquei junto à equipe preparar os espaços para receber as crianças que chegavam no 1º ano, construindo parque, brinquedoteca e adquirindo materiais compatíveis para essa faixa etária.

Em 2017, quando assumi o cargo de supervisora escolar, voltei a transitar entre a educação infantil e o ensino fundamental, pois passei a acompanhar uma média de 10 unidades educacionais que atediam essas duas etapas. E mais uma vez, a questão dessa transição voltou a permear minhas reflexões – foi aí que, em 2018, decidi cursar Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar na USP/Esalq, estudei “o papel da supervisão escolar na implementação do Currículo da Cidade Educação Infantil”, documento elaborado por diversos profissionais da educação municipal de São Paulo, publicado em 2019.

Durante o estudo, analisei este documento e a supervisão escolar aparecia justamente no eixo dedicado a trazer reflexões sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, indicando este profissional como um articulador, um elo entre as etapas. No entanto, atuando no cargo, não via de perto nenhuma ação que promovesse uma articulação entre essas etapas.

A partir desta constatação, senti a necessidade de continuar os estudos e pesquisas sobre essa transição e, em 2021, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), participando da Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e

Infância (Lipiei), sob orientação da Professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, coautora da presente obra.

Luciana Santana Ramalho Mandu

1. INTRODUÇÃO

A gestão escolar no município de São Paulo envolve uma equipe composta pela direção da unidade, assistente de direção ou vice-diretor, coordenação pedagógica e supervisão escolar. Cada membro desta equipe possui funções e demandas de trabalho próprias e a relação que se estabelece entre eles pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino de uma unidade educacional.

O supervisor escolar possui diversas atribuições. Para este estudo, foram consideradas as contidas no Decreto nº 59.660, publicado em 4 de agosto de 2020. Dentre elas, está a de “[...] acompanhar, orientar e avaliar as Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino nos seus aspectos pedagógicos e administrativos” (SÃO PAULO, 2020).

Dentro das ações realizadas pela supervisão escolar, os aspectos pedagógicos e administrativos dialogam. No entanto, neste estudo foram abordados, com mais ênfase, o acompanhamento, a orientação e a avaliação dos aspectos pedagógicos, que, por alguns momentos, “esbarraram” nos administrativos, durante a realização da pesquisa de campo.

Para desempenhar esta atribuição, a supervisão utiliza diferentes ações, desde visitas mensais a reuniões setoriais realizadas com as equipes gestoras, geralmente em parceria com outro colega da supervisão. Tais encontros possuem um caráter formativo, informativo e reflexivo.

No ano de 2020, em decorrência da pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, Covid-19, e a suspensão do atendimento presencial nas unidades educacionais, as visitas mensais foram suspensas e as formas de acompanhamento e orientação às equipes gestoras foram modificadas para reuniões virtuais e aplicativos de mensagens. As ferramentas utilizadas em 2020 favoreceram a comunicação e, durante esta pesquisa, também foram utilizadas para que os

encontros pudessem ocorrer de maneira mais segura, pois o país ainda enfrentava a pandemia.

Além das visitas mensais e das reuniões setoriais, entre outras ações desenvolvidas pelo supervisor escolar estão as análises de documentos, como Projeto Político-Pedagógico (PPP), Projeto Especial de Ação (PEA) e projetos realizados no contraturno escolar. Tais análises permitem ao supervisor verificar como a unidade escolar organiza suas ações pedagógicas e quais concepções estão reveladas naqueles escritos, dando pistas da demanda formativa que a escola necessita – aspectos que nortearam a pauta de visitas e as reuniões setoriais, trazendo a essas duas ações o contido nas Diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Ensino, presentes nos documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), favorecendo sua implementação.

Dessa forma, o trabalho do supervisor escolar também assume uma dimensão formativa e, de acordo com Salmaso (2011), ele pode ser visto como um profissional que compartilha seus saberes, sua experiência profissional com as equipes escolares e, ao mesmo tempo, atua como controlador externo do sistema.

A supervisão escolar realiza seu trabalho em toda a educação básica e isto permite adentrar nas especificidades de cada etapa. Na educação infantil, a supervisão escolar atua de uma maneira que a faz debater sobre criança, currículo, infância, ou seja, sobre todas as concepções inerentes a esta etapa da educação, tanto na dimensão prática quanto na conceitual (SÃO PAULO, 2015a).

O mesmo movimento ocorre no ensino fundamental, pois, ao acompanhar as ações de articulação entre os professores do mesmo ciclo, de ciclos diferentes, da mesma e de diversas áreas, nas discussões curriculares, realizadas pelas equipes gestoras, à supervisão escolar, é permitida uma articulação entre as diferentes escolas com as quais atua (SÃO PAULO, 2019a).

Ao trabalhar com as duas etapas, a supervisão escolar se depara também com questões relacionadas à transição entre os níveis escolares, que vão além do momento de analisar o PPP das

unidades educacionais, uma vez que nele devem conter ações para articulação entre o Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e entre a EMEI e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

A questão da transição entre as diferentes etapas da educação básica é um debate necessário para garantir a continuidade nos processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, porém, nesta pesquisa, foi tratada apenas a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Por essa razão, diversos documentos curriculares publicados pela Secretaria Municipal de São Paulo e legislações que organizam as unidades educacionais da Rede Municipal trazem indicações a respeito da articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Lüdke e André (1986) afirmam que, para se fazer uma pesquisa, não se pode ignorar o conhecimento acumulado a respeito do assunto a ser pesquisado. Deve-se, portanto, confrontar os dados, as informações coletadas sobre este assunto e o que já foi constatado a respeito dele, do ponto de vista teórico.

Considerando a afirmação das autoras, ao iniciar nossa pesquisa, foi realizada uma busca de teses e dissertações sobre o nosso objeto de estudo no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no *Google acadêmico*, no *site da Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e no *site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)*, apenas na área da Educação, entre os anos de 2010 a 2021, com os seguintes descritores: supervisão escolar e educação infantil, supervisão escolar e ensino fundamental; supervisão escolar e transição entre educação infantil e ensino fundamental.

Nesta busca, foram localizados dez trabalhos, entre monografias, dissertações e artigos, abordando o tema da supervisão escolar, relacionando-a à educação infantil, um relacionando-a ao ensino fundamental, 32 que abordam o tema da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental e 15 sobre a supervisão escolar.

Várias teses, dissertações e artigos encontrados na busca, a partir do descritor supervisão escolar, caracterizam a função de supervisão escolar ao correspondente ao cargo de coordenador pedagógico no município de São Paulo. Assim, trouxeram, em seus escritos, aspectos relacionados ao trabalho desempenhado pela coordenação pedagógica, junto aos professores das escolas. A esse respeito, é possível citar Pastore (2020), em seu estudo sobre o acompanhamento pedagógico do trabalho do professor, realizado pelo supervisor escolar; Tostei (2013), que investigou em seu artigo as estratégias linguísticas utilizadas pelo supervisor escolar na comunicação com os docentes e sua aceitação por eles; assim como Correia, Lemos, Cosme e Moura (2017), que propõem um modelo de supervisão pedagógica alicerçada num método participativo que possibilita a melhoria da profissionalidade docente. Ainda, com este descritor, as pesquisas revelam a existência de uma variedade de funções exercidas pela supervisão escolar em diferentes regiões do Brasil, que recebe nomenclaturas distintas em cada sistema de ensino, ajudando-nos a compreender como se deu a constituição do cargo de supervisor escolar no município de São Paulo e porque este profissional acompanha os aspectos pedagógicos das unidades educacionais, além dos administrativos.

Utilizando os descritores supervisão escolar e educação infantil e supervisão escolar e ensino fundamental, algumas pesquisas encontradas também colocam a função do supervisor escolar ao correspondente à coordenação pedagógica no município de São Paulo. Já em outras é possível perceber que os pesquisadores se colocaram como próprios sujeitos da pesquisa, investigando aspectos da própria prática, como Valadão (2018) e Silva (2012), além de escreverem sobre o histórico do cargo de supervisor e abordarem questões relacionadas ao fazer administrativo e pedagógico. Nesta direção, temos ainda Cabral (2010) que, ao estudar a ação supervisora na educação infantil na cidade de São Paulo, constatou, entre outros resultados, que há, no trabalho desenvolvido pela supervisão escolar, uma demanda administrativa e burocrática, nas quais são priorizadas as ações no

ensino fundamental, e Teixeira (2014) quando aponta que o volume de demandas administrativas, muitas vezes, dificulta a inserção da supervisão escolar no trabalho pedagógico.

Com o descritor transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, encontramos dissertações e teses de vários estados brasileiros, como Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Ceará, Brasília, Pernambuco e São Paulo, além de artigos publicados em revistas de Educação. As pesquisas encontradas apontam diferentes aspectos a respeito da transição vivenciada pelas crianças na passagem para o ensino fundamental, como a importância da brincadeira e do aspecto lúdico na transição da criança que sai da educação infantil e vai para o ensino fundamental; as questões relativas à organização dos espaços e tempos nessas duas etapas e como ela se altera na transição de uma para outra; o uso da documentação pedagógica na transição entre as duas etapas. A exemplo, temos Neves (2010), Abrão (2011), Garcia (2012), Marcondes (2012), Zambelli (2014), Ferrão (2016), Corrêa (2016), Zanatta (2017), Fusco (2017), Souza (2018), Machado (2019), Cavalcante (2019), Oliveira (2019) e Merli (2021).

Desta forma, foi possível identificar que pesquisadores já demonstraram preocupação com o tema sobre a supervisão escolar e sobre a transição entre essas duas etapas, porém sem associar um tema ao outro. A partir dos estudos levantados, esta pesquisa se mostra relevante, no sentido de aproximar as duas temáticas – a supervisão escolar e a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental –, buscando compreender como a supervisão escolar pode contribuir para essa integração.

Dentro deste contexto, e reconhecendo a importância de promover essa transição, de modo a garantir continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças, envolvendo os diversos atores da ação educativa, esta pesquisa-intervenção teve por objeto de estudo a ação supervisora na articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental no processo de transição das crianças entre essas duas etapas educacionais.

Buscamos responder as seguintes perguntas: A supervisão escolar pode contribuir para a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental no processo de transição das crianças? Como? Quais estratégias utilizadas na ação supervisora favorecem essa articulação? Teve por objetivo geral compreender como a supervisão escolar pode contribuir para articular a educação infantil e o ensino fundamental no processo de transição das crianças. Os objetivos específicos foram os seguintes: identificar as estratégias utilizadas pela supervisão escolar que favorecem a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental no processo de transição das crianças; sugerir possibilidades para que a ação supervisora contemple aspectos que possam contribuir para a articulação no processo de transição das crianças entre essas duas etapas, de modo a romper com a descontinuidade dos processos de aprendizagem vividos pelas crianças.

Nesse sentido, nossa hipótese foi a que a supervisão escolar, dentro de sua rotina de acompanhamento às unidades educacionais e nos diálogos estabelecidos com as equipes gestoras, pode contemplar ações pedagógicas que estimulem e promovam a articulação entre esses dois níveis da educação básica, pois supervisiona tanto escolas de educação infantil quanto as de ensino fundamental, que atendem as mesmas crianças em suas diferentes idades.

O universo da pesquisa foram duas unidades da Rede Municipal de São Paulo, sendo uma unidade de educação infantil, que atende crianças de quatro a cinco anos, e uma de ensino fundamental, que atende crianças do 1º ao 9º ano. Os participantes foram duas coordenadoras pedagógicas e uma diretora destas unidades; quatro professores que trabalham com crianças de quatro a cinco anos e seis professores que trabalham com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A metodologia utilizada, de cunho qualitativo, teve como instrumentos de produção de dados: versões de sentido escritas pelos participantes, os encontros articulados pela supervisora/pesquisadora e entrevistas realizadas com os

professores, com as coordenadoras pedagógicas e com a diretora. Os dados produzidos, foram analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin, com foco nas categorias supervisão escolar e articulação entre as duas etapas, abalizaram as seguintes subcategorias: brincadeiras, espaços e documentação pedagógica, como apontaremos no decorrer da obra.

2. A AÇÃO SUPERVISORA: BREVE HISTÓRICO, ATRIBUIÇÕES E ATUAÇÃO NA ATUALIDADE

Assumir a condição de um par profissional qualificado para a ação supervisora representa o exercício da liderança, que envolve e mobiliza os Diretores, os Assistentes de Direção, a Coordenação Pedagógica, os Professores e demais profissionais em direção ao fortalecimento da ação supervisora (SÃO PAULO, 2015a, p. 46).

Neste capítulo, traremos um breve histórico sobre a constituição do cargo de supervisor escolar na Rede Municipal de Educação de São Paulo, apresentando suas atribuições e atuação no momento de realização desta pesquisa.

2.1 O CARGO DO SUPERVISOR ESCOLAR, SUAS ATRIBUIÇÕES E ATUAÇÃO NA ATUALIDADE

Partindo do estudo realizado por Teixeira (2014), o cargo de supervisor escolar (como se conhece atualmente) no município de São Paulo surgiu em 1959, intitulado como inspetor escolar, com a Lei Municipal nº 5.607, que consolidou o ensino primário. Esta lei também criou a Divisão Pedagógica, com cargos de orientadores pedagógicos, que faziam a supervisão pedagógica do sistema de ensino municipal.

Com o decorrer dos anos, e sofrendo influências de mudanças educacionais e políticas ocorridas em nível nacional e municipal, o cargo de supervisor escolar foi se constituindo, carregando marcas de sua atuação nos diferentes períodos da história da educação municipal.

O quadro 1 demonstra as diversas nomenclaturas que o cargo recebeu ao longo da história da educação no município de São Paulo e sua área de atuação.

Quadro 1 – Diferentes nomenclaturas do cargo ao longo da história

Lei/ano	Nomenclatura	Área de atuação
Lei municipal nº 5.607/1959	Inspetor escolar. Esta lei cria também o cargo de orientador pedagógico (nível de sistema).	Não traz definição específica quanto à área de atuação: se administrativa ou pedagógica.
Lei municipal nº 7.037/1967	Inspetor regional de educação. Manteve o cargo de orientador pedagógico.	Atuava nas administrações regionais, com função fiscalizadora.
Lei municipal nº 7.693/1972	Regulamenta os cargos de inspetor regional de educação e do orientador pedagógico, por meio de concurso público.	Caráter técnico-burocrata ao inspetor regional de educação e assistência pedagógica às escolas pelos orientadores pedagógicos.
Decreto nº 10.847/1974	Institui, no Departamento Municipal de Ensino, o setor de Supervisão Escolar e designa inspetores regionais de educação e orientadores pedagógicos para Supervisão Escolar.	Atuação técnico-administrativa e técnico-pedagógica.
Lei nº 8.209/1975	Organizou o quadro de ensino municipal, mas manteve os cargos de inspetores regionais de educação e orientadores pedagógicos.	Caráter técnico-burocrata ao inspetor regional de educação e assistência pedagógica às

		escolas pelos Orientadores Pedagógicos.
Decreto nº 13.215/1976	Extingue o setor de supervisão escolar.	-----
Lei nº 8.694/1978	A lei manteve os cargos de inspetor escolar e orientador pedagógico, criou o cargo de supervisor regional de educação infantil e ampliou o número de cargos de supervisor regional de educação.	Nesta lei não se especifica área de atuação – o que entende-se que permanece a anterior.
Lei nº 9.265/1981	Extinguíu o cargo de inspetor escolar e manteve os cargos de supervisor regional de educação infantil, de supervisor regional de educação, que poderiam ser exercidos por diretores de escola de 1º grau e diretores de escola de educação infantil, respectivamente. Manteve ainda o cargo de orientador pedagógico.	Nesta lei, não se especifica área de atuação – o que entende-se que permanece a anterior.
Portaria nº 5.090/1981	Publica normas para ação supervisora.	Administrativa e pedagógica.
Lei nº 9.874/1985	Supervisor de ensino - 1º e 2º graus e supervisor de ensino - educação infantil.	Administrativa e pedagógica.
Lei nº 10.332/1987	Transforma os cargos de orientador pedagógico de 1º e 2º grau em supervisor de ensino de 1º e 2º graus.	Administrativa e pedagógica.
Lei nº 11.229/1992	Unificou os cargos de supervisor de ensino - 1º e 2º graus e supervisor de ensino -	Administrativo e pedagógico.

	educação infantil, e passou a chamar supervisor escolar.	
Portaria nº 1.632/1996	Supervisor escolar.	Aspectos inerentes à prática educativa
Portaria nº 4.070/2000	Aprova Indicação nº 01/2000, que instituiu a ação supervisora e o papel do supervisor escolar na Rede Municipal de São Paulo.	Articulador das diversas decisões e ações educacionais, junto à escola, à Delegacia Regional de Educação e aos órgãos superiores do sistema.
Em 2001	Foram criados os grupos de acompanhamento da ação educativa, compostos por profissionais das equipes pedagógicas e supervisores escolares, que faziam visitas conjuntas às escolas.	Administrativos e pedagógicos.
Portaria Intrasecretarial nº 6/2002	Traz atribuições para supervisor escolar.	Administrativos e pedagógicos.
Lei nº 14.660/2007	Criou a classe dos gestores educacionais – diretor, coordenador pedagógico e supervisor escolar.	Administrativos e pedagógicos.

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, a partir da pesquisa de Teixeira (2014, p. 31-51).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o cargo de supervisor escolar, como se conhece atualmente, teve sua origem dentro de um caráter burocrático e fiscalizador e que o orientador pedagógico, sujeito que fazia o acompanhamento pedagógico das escolas municipais, está presente desde a criação do cargo de inspetor escolar.

Essa origem fiscalizadora ocorre como reflexo do contexto político pelo qual passava todo o país, um momento autoritário e centralizador. Assim,

[...] o sistema de supervisão gerado, seja no nível da escola ou das outras instâncias do sistema (delegacias ou coordenadorias), terá sua atuação sempre atrelada a decisões impostas de cima para baixo e alheias aos interesses e necessidades da comunidade escolar onde atua (SILVA, 2011, p. 29).

Todo este contexto levou o inspetor escolar no município de São Paulo a exercer uma função controladora, técnico-burocrata, que o distanciava dos aspectos pedagógicos.

Assim, o caráter técnico-burocrata¹ e fiscalizador ficava a cargo dos inspetores escolares e o acompanhamento pedagógico a cargo dos orientadores pedagógicos. A mudança ocorreu apenas em 1974, com a criação do setor de supervisão escolar, que designou inspetores regionais de educação e orientadores pedagógicos para supervisão escolar e trouxe, no Decreto nº 10.847, a atuação deste profissional que deveria atuar nas áreas técnico-administrativas e técnico-pedagógicas.

Anterior a isso, em 1971, a publicação da Lei nº 5.692, que unificou o curso primário e o ginásio em ensino de 1º grau no sistema brasileiro de ensino, durante ainda a ditadura civil-militar, apresentou novas orientações educacionais; baseada em teorias modernas de educação, trouxe “[...] a supervisão escolar como um processo dinâmico que garante parâmetros para a relação ensino-aprendizagem que se realiza na escola” (SILVA, 2011, p. 27).

No entanto, foi uma lei criada de cima para baixo, sem consulta aos profissionais que a colocariam em prática,

[...] levando o supervisor a exercer um papel controlador principalmente dos aspectos burocráticos da estrutura escolar. Um papel isolado e pouco motivador. Um papel de policial do sistema, pouco crítico e criativo, distante e antagônico à formação teórica que permeou sua especialização (SILVA, 2011, p. 29).

¹ Técnico-burocrata: de acordo com o estudo realizado por Teixeira (2014), trata-se da referência profissional do período em que o Brasil sofria forte influência dos princípios tayloristas de organização de trabalho, atingindo de maneira mais acentuada a educação e as escolas.

A extinção do cargo de orientador pedagógico ocorre com sua transformação em supervisor de ensino de 1º e 2º graus, em 1987 – o que demonstra o caráter pedagógico do cargo de supervisor escolar – aspecto que foi intensificado neste estudo.

Para além da constatação já mencionada, pode-se perceber que, ao se criar o cargo de supervisor regional de educação infantil, em 1978, houve uma separação no que se refere à etapa da educação que este profissional acompanhava, passando a ter um supervisor regional de educação infantil, e o inspetor escolar para os antigos 1º e 2º graus, ou seja, havia um profissional que acompanhava cada uma das etapas, separadamente.

Esse acompanhamento, de modo separado, permaneceu até a publicação da Lei nº 11.229/1992, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal (resultado de luta dos educadores da cidade de São Paulo) unificando os cargos de supervisor escolar - 1º e 2º graus e supervisor de ensino - educação infantil, passando a se chamar supervisor escolar. A partir de então, o supervisor escolar passou a fazer o acompanhamento tanto de unidades educacionais de 1º e 2º graus quanto de educação infantil, como conhecemos atualmente (ensino fundamental e educação infantil), abordando em seu trabalho o caráter administrativo e pedagógico. Essa mudança ocorreu durante o mandato da prefeita Luiza Erundina, estando à frente da Secretaria Municipal de Educação Paulo Freire, de 1989 a 1991.

O país já vinha protestando desde os anos 1980 contra a ocupação de cargos na educação por indicação política, mas apenas em 1995, no governo de Paulo Maluf, o primeiro concurso para o cargo de supervisor escolar foi realizado na cidade de São Paulo, fato que, juntado à conquista histórica do Estatuto do Magistério, conferem ao cargo de supervisor escolar um caráter de luta.

Até o momento, foram realizados quatro concursos para o cargo: em 1995, 2004, 2009 e 2015. A cada concurso são publicadas, em seus editais, as atribuições inerentes ao cargo. Assim, apresenta-se, no quadro 2, um comparativo do edital do último concurso para

o referido cargo e a mais recente publicação de suas atribuições no ano de 2020.

Quadro 2 – Atribuições para supervisão escolar nas duas últimas publicações

Editais do Concurso em 2015	Decreto nº 59.660, de 2020
- orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;	- orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino;
- participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;	- analisar as especificidades locais e indicar possibilidades e necessidades para a Diretoria Regional e a SME;
- elaborar o plano de trabalho da supervisão escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das UEs, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da equipe técnica e docente da UE;	- participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação, bem como elaborar o plano de trabalho da supervisão escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino;
- orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais;	- analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos educandos e das condições de trabalho da equipe técnica e docente das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- apoiar a gestão nas unidades educacionais, indicando	- orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das unidades

possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;	educacionais da Rede Municipal de Ensino e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os educandos;
- acompanhar e avaliar, juntamente com a comunidade educativa, os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente;	- diligenciar para o atendimento da demanda educacional de acordo com as determinações legais e diretrizes da SME;
- acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas, com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos;	- acompanhar, orientar e avaliar as unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino, nos seus aspectos pedagógicos e administrativos;
- orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da Rede Municipal de Ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;	- acompanhar, orientar e avaliar a implementação da gestão democrática das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;	- compor comissões para averiguação preliminar, autorização de escolas infantis particulares e de organizações da sociedade civil parceiras, mediação de conflitos, comitês gestores e outros, exarando pareceres conclusivos, quando for o caso.
- analisar os indicadores de desempenho das unidades	

educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação;	
- acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.	

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

Na publicação da Portaria nº 1.632, de 1996, foram estabelecidas as diretrizes da Ação Supervisora no Sistema Municipal de Ensino, demonstrando que o supervisor escolar transitava entre as áreas administrativas e pedagógicas:

- a) Coordenar a implementação coletiva da proposta pedagógica da UE considerando a sua realidade, os recursos disponíveis e os dados resultantes da sua avaliação final;
- b) Coordenar a elaboração dos projetos estratégicos de ação da UE bem como o acompanhamento das etapas de trabalho e avaliação do processo e seus resultados;
- c) Definir, com o conjunto da UE a avaliação do processo ensino aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais;
- d) Elaborar o projeto de ação supervisora da UE, a fim de, cotidianamente, viabilizar o desenvolvimento das propostas da escola;
- e) Desenvolver projetos

internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da Unidade Escolar (SÃO PAULO, 2015a, p. 54).

O termo *ação supervisora* foi retomado na Portaria nº 407/2000, que aprovou a Indicação nº1/2000 do Conselho Municipal de Educação, a qual instituiu a ação supervisora e o papel do supervisor escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Nela, o conceito de ação supervisora é apresentado como devendo ser exercida por todos os profissionais de educação nos níveis local, intermediário e central do sistema de ensino, devendo ser articulada com as ações do supervisor escolar, que, por sua vez, atua junto à escola, ao órgão regional de educação e aos órgãos superiores do sistema.

Para desempenhar as atribuições referentes ao cargo, o supervisor escolar desenvolve diversas estratégias que devem observar tanto as dimensões administrativas quanto pedagógicas. Assim,

A ação supervisora no sentido de refletir, apontar, propor, encaminhar e avaliar continuamente deve mobilizar todos os profissionais da Educação Municipal. [...] Assumir a condição de um par profissional qualificado para a ação supervisora representa o exercício da liderança, que envolve e mobiliza os Diretores, os Assistentes de Direção, a Coordenação Pedagógica, os Professores e demais profissionais em direção ao fortalecimento da ação supervisora (SÃO PAULO, 2015a, p. 46).

Deste modo, observando e analisando as atribuições inerentes à ação supervisora no município de São Paulo, nas duas últimas publicações a respeito, constatamos que as ações de acompanhar, orientar e avaliar estão sempre presentes, tanto nas dimensões administrativas quanto pedagógicas, colocando o supervisor escolar como um representante do órgão regional da SME, que, em sua atuação junto às unidades educacionais, exerce um papel de articulador, mediador, parceiro e formador.

Assim, o trabalho do supervisor, segundo Souza (2012, p. 30),

[...] exige domínio dos conhecimentos relativos à administração escolar, como fundamentais e, além disso, que seja feita a necessária articulação com a realidade vivida no cotidiano das escolas, em especial com os sujeitos que ali atuam e, que, portanto, assume o compromisso com o bem comum.

No entanto, isso não significa que o domínio deva ser apenas de conhecimentos administrativos; se assim fosse, estaríamos retornando ao aspecto que deu origem ao cargo. Além de conhecimentos administrativos, para que a supervisão escolar desempenhe as atribuições já descritas, ela deve, em sua ação supervisora, “[...] lançar luzes sobre as conexões reveladoras da complexidade que acompanha os desafios pedagógicos enfrentados em cada Unidade Educacional, pois mesmo integrando uma Rede do porte da Cidade de São Paulo, possui singularidades” (SÃO PAULO, 2015a, p. 48).

Vale ainda destacar que, antecedendo a data do último concurso, o país debatia sobre o Plano Nacional de Educação que foi aprovado em 2014, o que, segundo Possani, Almeida e Salmaso (2012, p. 9), refletia também na educação municipal de São Paulo e envolveu a participação de muitos supervisores escolares em debates, por meio de audiências públicas, conferências, eventos acadêmicos, que os fizeram refletir sobre “[...] seu papel e a buscarem entender que funções têm exercido no processo educacional e/ou que papel poderiam exercer”. Todo esse movimento permitiu aos supervisores sistematizar um conhecimento que já existe sobre o cargo e a compreensão do papel social da educação na sociedade. E, já com o Plano Nacional de Educação e o Municipal aprovado em 2015, houve o acesso dos profissionais do concurso realizado em 2015, no início do ano de 2017.

Ainda no ano de 2015, após a publicação do Decreto 54.4528 em 2013, que instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino Mais Educação São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou o Subsídio 5: *A Supervisão Escolar na*

Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão numa perspectiva sistêmica, o qual trouxe a figura dos supervisores escolares como “aprendentes e ensinantes, num processo formativo que tem por objetivo fazer chegar a cada criança, adolescente, jovem, adulto e idoso matriculado na Rede Municipal de Ensino – direta ou na forma de parceria – a desejada qualidade de ensino oferecida pelo poder público” (SÃO PAULO, 2015a, p.3).

Tal subsídio demonstra a função formativa do supervisor escolar ao mesmo tempo que indica a necessidade de formação permanente para este profissional que, no exercício de sua ação supervisora, transita entre as áreas administrativas e pedagógicas.

O crescente número de escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que atualmente conta com 41.241 unidades educacionais, e, portanto, acompanhada em seus aspectos administrativos e pedagógicos pela supervisão escolar, resultou numa mobilização, por parte da categoria, pelo aumento do módulo de supervisores, o que ocorreu em 2019, passando a contar com 427 cargos, distribuídos pelas 13 DREs.

Já antes da realização do último concurso e com essa ampliação, a constituição de um grupo de supervisores escolares e a discussão sobre seu papel na educação municipal tem sido um movimento constante. Isso ocorre por meio de elaboração de planos de trabalho, anualmente, em algumas Diretorias Regionais de Educação, realização de seminários organizados por grupos de supervisores de todas as DREs, com assessoria acadêmica, e pela própria iniciativa de alguns supervisores escolares que procuram os programas de Mestrado e/ou Doutorado, tornando-se pesquisadores sobre esta função, chegando, algumas vezes, a pesquisar a própria prática.

No ano de 2019, foi realizado o 1º Foro de Debates da Supervisão Escolar Paulistana, organizado em conjunto com supervisores escolares, sob assessoria da professora Dra. Mônica Pinazza. Do Foro, foram apontados vários questionamentos sobre formação, atribuições, demanda de trabalho, ausência de participação na elaboração de políticas públicas e a diferença existente no desenvolvimento da ação supervisora em cada DRE.

Mais uma vez, dentro de um movimento de luta a partir desses apontamentos, a SME solicitou que fosse escrito um documento sobre diretrizes para a supervisão escolar. A discussão e elaboração desse documento teve início com a participação de representantes da supervisão de cada DRE, sob, novamente, a assessoria de Pinazza. O grupo começou a se reunir em 2019, com a intenção de publicar o documento em 2020.

Contudo, em virtude da pandemia de Covid-19, que se iniciou em março de 2020 no Brasil, o documento ainda não foi publicado e, desde o segundo semestre de 2020, está passando por um processo de revisão, contando, para isso, com a participação de aproximadamente cinco supervisores de cada DRE, ainda sob acompanhamento de Pinazza.

O documento preliminar, ainda sob análise, tem como objetivo trazer considerações a respeito dos fazeres cotidianos e saberes da supervisão escolar, indo além do que as publicações trazem como atribuições do cargo.

Em decorrência da pandemia, a atuação da supervisão escolar enfrentou novos desafios. As estratégias para o acompanhamento das unidades educacionais precisaram ser reorganizadas, pois as visitas presenciais foram suspensas e as diversas publicações da SME, contendo diretrizes para o trabalho administrativo e pedagógico das unidades, dentro do contexto pandêmico, exigiu da supervisão escolar uma comunicação mais ágil com as equipes gestoras, para orientação, utilizando para isso novas ferramentas, como telefone, *whatsapp* e plataformas de reuniões virtuais.

Assim, a orientação e acompanhamento dos aspectos administrativos passaram a ser feitos apenas por ligação telefônica, reuniões virtuais, *e-mail* e pelo Sistema Eletrônico de Informação (SEI). Quanto aos aspectos pedagógicos, essa orientação e acompanhamento eram feitos por meio das reuniões virtuais e pelas plataformas, onde eram postadas as propostas pedagógicas elaboradas pelo corpo docente das escolas.

Já no início de 2021, com o retorno gradativo às aulas presenciais, a supervisão escolar foi incumbida de fazer as vistorias

das unidades educacionais, para verificar e orientar quanto à necessidade do cumprimento dos protocolos de segurança para a Covid-19. Neste momento, diversos supervisores escolares, em diálogos informais, realizaram reflexões a respeito do caráter fiscalizador dessa ação e o quanto ela gerava incômodo, pois impactava em relação a não se sentirem profissionais da educação, mas apenas meros fiscais.

Todo este contexto, com estratégias de fiscalização, somado ao uso de telefones e redes sociais, constantemente, para comunicação com as escolas e as inúmeras publicações novas da SME, para se apropriar e repassar às equipes gestoras, tem gerado à supervisão escolar um grande mal-estar, levando alguns até a licenças médicas e despertado o interesse de supervisores pesquisadores sobre o tema.

É justamente dentro deste cenário que a presente pesquisa foi realizada e, por isso, pode-se dizer que a cada contato da supervisora/pesquisadora com seu tema de pesquisa e com as equipes gestoras para promover os encontros e reuniões de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, era quase como um bálsamo, um alívio, em meio a tantas demandas, tarefas burocráticas e fiscalizadoras; enfim, um ato de resistência, pois era a ação que mais fazia sentido dentro do desempenho da função.

Souza, já em 2012, apontou como “estranho” reduzir a supervisão escolar a esse papel de tarefeiro. Segundo ela,

Romper com a visão de fiscalização e controle atribuída ao supervisor escolar é atualizar o compromisso com a escola pública, qualificando o exercício da gestão democrática, conquista histórica, e hoje, determinação legal. Parece estranho que profissionais com capacidade para coordenar a ação educativa, para problematizar e avaliar o projeto pedagógico da escola com a comunidade educativa, para contribuir com a construção de possíveis políticas intersetoriais locais, **permaneçam atuando de forma restrita ao cumprimento de um papel de tarefeiro, fiscalizador de tarefas de outros profissionais** (SOUZA, 2012, p. 33, grifos nossos).

Dessa forma, ao se pensar na ação supervisora, o diálogo se faz presente, sem deixar de priorizar a história de um campo profissional que tende para dois lados: o administrativo e o pedagógico (SÃO PAULO, 2015a). Assim, resgatar o histórico da supervisão escolar, no município de São Paulo, foi um exercício necessário para compreender como se constituiu o cargo tal qual se conhece hoje, e perceber como se deu e ainda se dá a construção histórica da identidade profissional deste cargo, pois, como nos traz Salmaso (2012, p. 95), “[...] as aceleradas mudanças culturais, políticas, sociais e tecnológicas que ocorrem na sociedade causam impactos à instituição escolar, exigindo novas competências dos profissionais da educação, dentre eles, de modo mais intenso o supervisor escolar”.

2.2 A AÇÃO SUPERVISORA NA ATUALIDADE: QUESTÕES DA TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS

Para fazer a supervisão das unidades educacionais pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, as Diretorias Regionais de Educação as organizam em blocos de escolas, denominados “setores”. De acordo com a Portaria expedida pela SME nº 7.597, de 2016, os setores são definidos pelo diretor regional, nas seguintes conformidades:

Art. 2º - Os setores de supervisão serão definidos pelo Diretor Regional de Educação, mediante constituição de agrupamentos formados por Unidades Educacionais da rede direta, indireta particular ou conveniada/parceira de Educação Infantil e MOVA, que compõe o Sistema Municipal de Ensino.

I - A formação dos setores de supervisão deverá considerar, dentre outros, os seguintes fatores:

- a) número de Unidades Educacionais;
- b) número de cargos de Supervisor Escolar;
- c) complexidade das Unidades Educacionais, tais como o número de turnos, classes, turmas e agrupamentos;
- d) etapas da educação básica e modalidades de ensino.

e) proximidade territorial e distribuição geográfica das Unidades Educacionais (SÃO PAULO, 2016a, p. 13).

Observa-se nessa organização, especialmente nas alíneas “d” e “e”, a preocupação em colocar no mesmo setor escolas que atendem a diferentes etapas e modalidades de ensino, bem como considerar a proximidade e distribuição geográfica entre elas.

Deste modo, a Diretoria Regional, da qual pertencem as escolas, universo desta pesquisa, estão organizadas em setores, de acordo com esses critérios. E seguindo ainda essa Portaria, todo ano é realizada a distribuição destes setores entre os supervisores escolares, num processo chamado de “atribuição de setor”. Embora os setores da supervisão escolar sejam compostos por escolas de diferentes níveis e modalidades de ensino, não observamos nas atribuições mais recentes deste cargo, de maneira explícita, ações que contemplem a articulação e integração entre elas.

Como vimos na seção anterior, os concursos públicos realizados para o cargo de supervisor escolar no município de São Paulo, ocorreram em 1995, 2004, 2009 e 2015. Dentre os editais destes concursos, o único que traz explicitamente essa atribuição é o de 2004. Podemos verificar essa informação, no quadro 3 organizado pela pesquisadora, considerando as informações trazidas no estudo realizado por Teixeira (2014).

Quadro 3 – A transição nos diferentes editais de concurso

Edital do Concurso de 1995	Não localizado este edital
Edital do Concurso de 2004	I – Supervisionar as unidades educacionais, integrando-as às práticas e planos educacionais da União e do Município; II – Supervisionar, orientar e acompanhar a elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico das unidades educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação; III – Assessorar e estimular a elaboração de planos de ação, a serem realizados pelas unidades educacionais com o

objetivo de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com vistas a garantir a inclusão na diversidade dos alunos;

IV – Garantir a implementação dos programas e projetos sociais definidos pelo governo, assegurando a educação inclusiva;

V – Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas unidades educacionais;

VI – Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem;

VII – Articular e integrar níveis da Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;

VIII – Incentivar e desenvolver a prática de ações de coordenação junto às unidades educacionais, de forma que garanta acesso, permanência e reingresso do educando à unidade educacional;

IX - Desenvolver ações que contribuam para a formação permanente de todos os profissionais que compõem a Coordenadoria, articulando as ações locais;

X - Emitir parecer para subsidiar ou coordenar no tocante à autorização de funcionamento e supervisão de unidades privadas e conveniadas de educação infantil, bem como a renovação dos convênios;

XI - Divulgar junto às unidades educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas;

XII - Estimular a organização e participação da comunidade educacional nas diversas instâncias: conselhos de escola, grêmio estudantil, conselho regional de conselhos de escola etc.;

XIII - Participar da elaboração do projeto político-pedagógico-administrativo da coordenadoria;

XIV – Supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela Coordenadoria de Educação;

XV - Supervisionar as atividades pertinentes à documentação de vida escolar, vida funcional e de organização escolar com vistas a garantir a observância da legislação e normas vigentes;

	<p>XVI - Utilizar a legislação como um elemento facilitador da ação pedagógica e administrativa;</p> <p>XVII - Auxiliar na elaboração de critérios de avaliação institucional e na reflexão sobre práticas educativas.</p>
<p>Edital do Concurso de 2009</p>	<p>I – Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional do sistema municipal de educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;</p> <p>II - Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;</p> <p>III - Elaborar o plano de trabalho da supervisão escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das UE, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da equipe técnica docente da unidade educacional;</p> <p>IV – Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das unidades educacionais;</p> <p>V - Apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais da DRE/SME;</p> <p>VI - Acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente;</p> <p>VII - Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos;</p> <p>VIII - Orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>IX - Diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;</p> <p>X - Analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas</p>

	<p>específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e da gestão das unidades educacionais da Diretoria Regional de Educação;</p> <p>XI - Acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.</p>
<p>Edital do Concurso de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais; - Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação; - Elaborar o plano de trabalho da supervisão escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das UE, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente da UE; - Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais; - Apoiar a gestão nas unidades educacionais, indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais da DRE/SME; - Acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente; - Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos; - Orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino,

	<p>face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais; - Analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação; - Acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.
--	---

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora a partir dos estudos realizados por Teixeira (2014, grifos nossos).

A partir disso e das atribuições que regem o cargo, atualmente, as quais se encontram no Decreto nº 9.660/2020, a ação supervisora perpassa todas as etapas da educação básica que este profissional supervisiona.

Embora não apareça explicitamente a atribuição relacionada à articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, nos editais dos últimos concursos e na Portaria de 2020, publicada pela SME, essa é uma prática contemplada na ação supervisora. Como vimos no Currículo da Cidade de São Paulo da Educação Infantil, “As (os) supervisoras(es), as(os) formadoras(es) das Divisões Pedagógicas (DIPEDs) e as(os) gestoras(es), por sua competência nas regiões, são essenciais na constituição das transições” (SÃO PAULO, 2019b, p. 163).

Isso também é percebido no relato de uma supervisora escolar Claudia D’Aveledo dos Reis, sobre as reuniões setoriais realizadas

por ela, contido no documento publicado pela SME, intitulado *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Coordenação Pedagógica*:

A temática 'organização dos ambientes' é recorrente na Educação infantil. Entretanto, a proposta foi também expandir esta questão para reflexão e problematização junto ao Ensino Fundamental. Outra intenção foi promover a integração entre a Educação Infantil - CEI e EMEI - e o Ensino Fundamental com vistas a refletir sobre a existência de uma ruptura do currículo presente na passagem do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF. As reuniões tiveram os seguintes objetivos: refletir sobre a Educação Básica sem rupturas como um conjunto articulado, orgânico e sequencial; discutir sobre a cisão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando que a infância vai até os doze anos; aproximar as práticas e afinar as concepções de criança/infância/educação escolar/currículo; refletir o que é necessário saber sobre a criança que chega à nossa escola; estimular a aprendizagem de forma compartilhada com a construção de ambientes para e pela criança; refletir sobre os discursos dominantes de 'verdades universais' sobre educação de crianças pequenas e a abertura para a mudança; repensar o currículo proposto no Projeto Político Pedagógico, a partir da reorganização dos espaços (SÃO PAULO, 2019c, p. 19-20).

Na Diretoria Regional onde atua a supervisora/pesquisadora, dentre as ações previstas no plano de trabalho elaborado, anualmente, pelo grupo de supervisores, estão: as visitas mensais às unidades educacionais e as reuniões setoriais, que possuem um caráter formativo, realizadas com as equipes gestoras, geralmente em conjunto com outro colega supervisor. No entanto,

Cabe salientar que essas ações não devem ser vistas de forma estanque, uma vez que a ação supervisora se sustenta no diálogo com muitas ações, tais como a análise e a apreciação de documentos das unidades educacionais (Projeto Político Pedagógico das escolas, planos de ação/trabalho da equipe gestora, projetos de formação, projetos de recuperação e acompanhamento das aprendizagens, relatórios de bebês, crianças e alunos etc.); reuniões realizadas em

conjunto com diversos setores das Diretorias Regionais de Educação; reuniões semanais da equipe de supervisão com a supervisora técnica, entre outras (JARRA, 2018, p. 33).

Estas ações permitem ao supervisor verificar como a unidade escolar pensa sua prática pedagógica, as concepções reveladas nelas, o que podem ser pistas formativas para a supervisão organizar suas próximas ações, sempre pautadas nas diretrizes da SME e/ou articular com a Divisão Pedagógica da DRE as formações necessárias.

Desse modo, considerando as atribuições contidas na última publicação a respeito da ação supervisora, em especial as de orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino; acompanhar, orientar e avaliar as unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino nos seus aspectos pedagógicos e administrativos; e orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino, apresentaremos, no próximo capítulo, os documentos publicados pela esfera federal e pela SME-SP, que trazem questões a respeito da transição entre as duas etapas, já que o estudo e a implementação delas permeiam a ação supervisora no desenvolvimento de suas atribuições.

3. CONTINUIDADES E RUPTURAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Atravessar permanentemente a fronteira entre as lógicas infantil e adulta é uma das condições para que o diálogo entre adultos e crianças permita um real encontro das suas culturas (MOTTA, 2013, p. 14).

Este capítulo tem por objetivo apresentar as tratativas dos documentos oficiais das esferas federal e municipal de São Paulo, no que se refere ao processo de transição da educação infantil ao ensino fundamental. Junto aos documentos, também apresentamos importantes considerações sobre a criança, a infância, as culturas infantis, a brincadeira e a cultura escolar, sob a perspectiva de diferentes autores.

3.1 PENSANDO SOBRE INFÂNCIA, CULTURA INFANTIL, INTERAÇÃO, BRINCADEIRA E CULTURA ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Para abordar o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, é necessário trazer os sujeitos que o vivenciam – as crianças que são direcionadas ao 1º ano do ensino fundamental, que completam 6 anos até 31 de março de cada ano, conforme indicado pelo CNE na Resolução nº 02/2018 (BRASIL, 2018).

A criança vivencia diferentes processos de transição ao longo de sua trajetória de vida escolar, seja da creche para a pré-escola, da educação infantil ao ensino fundamental, dentro dos diferentes ciclos do ensino fundamental e deste para o ensino médio, quando já se torna adolescente.

Assim, considerar as especificidades de cada etapa nas práticas desenvolvidas com esses sujeitos é tão necessário quanto pensar em uma transição sem rupturas, para que se possa garantir a continuidade nos processos de aprendizado e desenvolvimento.

Para isso, alguns temas devem permear essa discussão, como cultura escolar, cultura infantil, infância, interação e brincadeira, já que é nas escolas, na maior parte das vezes, sejam elas de educação infantil ou de ensino fundamental, onde conseguimos observar como ocorre a interação entre as crianças e delas com os adultos, como elas produzem cultura, se têm seus direitos respeitados ou não e como se expressam por meio de diferentes linguagens.

Os limites etários para caracterizar o sujeito como criança são colocados de maneira distinta por diferentes contextos sociais. Sobre esse aspecto, Sarmiento e Pinto (1997, p. 4) afirmam:

Assim, 'ser criança' varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990, considera como criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e explicita que tanto ela como o adolescente são sujeitos de direitos:

Art. 3º: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Compactuamos com a concepção de criança trazida por Motta (2013, p. 10): "[...] sujeito atuante na sociedade, que produz cultura e é nela produzida, que brinca, que aprende, que sente, que cria,

crece e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana”.

Quinteiro (2002, p. 146), apoiando-se nas contribuições da Psicologia, ressalta que a criança, como agente da condição humana, é “[...] compreendida como sujeito histórico, social e cultural, uma vez que ela influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social onde se encontra inserida [...]”.

Friedmann (2020, p. 32), em seu livro *A vez e a voz das crianças*, também retoma o conceito de criança, mostrando que “[...] elas devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, ‘imagem-ações’”.

Assim, diversos autores e pesquisadores, de várias áreas de estudo e pesquisa, como a psicologia, a antropologia e, mais recentemente, a sociologia da infância preocupam-se em explicitar o que se entende por criança, por infância e cultura infantil. Friedmann (2020, p. 30-31) ressalta que

É nessa fase do ser humano que tudo começa, tanto o que é da natureza genética quanto o que decorre das relações e dos vínculos que cada pessoa estabelece com seu entorno: os espaços de convivência; os atores com quem cada um interage; cada olhar; cada gesto; cada atitude de empatia, antipatia ou indiferença; cada estímulo; excessos ou faltas; aconchego; frieza; rejeição; afetos ou violências; objetos; mobiliários; climas; ritmos ou falta deles; alimentação; cuidados com a higiene; culturas; músicas; costumes; vestimentas; rituais; brincadeiras; valores.

Do mesmo modo como o limite etário para se considerar a criança, o conceito de infância pode variar de acordo com a realidade de cada grupo infantil, de acordo com os costumes, classe social e cultura de cada região. E, por essa razão, é possível dizer que existem diferentes infâncias ao redor do mundo. Portanto,

A definição desse período (idade da infância) varia conforme o contexto, local geográfico, cultura e tempo histórico, de acordo com o grupo sociocultural no qual as crianças estão inseridas: se lhes é permitido brincar livremente; se brincam e têm autonomia nos primeiros anos de vida; **se bruscamente ao entrar no Ensino Fundamental o tempo livre de viver a infância é interrompido por pressões, múltiplas tarefas ou outras atividades** (FRIEDMANN, 2020, p. 31, grifos nossos).

Apesar de toda essa diversidade de concepções de criança e infância pelo mundo, há nitidamente um ponto em comum entre todas elas: o imaginário infantil, que faz a criança transformar qualquer material ou situação no que ela desejar, sem perder a ideia do que aquele objeto ou realidade são de fato. Assim, segundo Sarmiento (2002, p. 3), “[...] a condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância”.

A esse respeito, Friedmann (2020, p. 33) também afirma que,

Na infância ocorrem processos de produção e de reprodução cultural, sistemas simbólicos acionados pelas crianças, que dão sentido às suas experiências. [...] elas recriam a sociedade a todo momento, exercendo papel ativo na definição de sua própria condição.

Desse modo, vários aspectos estão ligados à cultura infantil, e as pesquisas no campo da Sociologia da Infância no Brasil, que tiveram sua origem no estudo de Florestan Fernandes, intitulado *As Trocinhas do Bom Retiro*, revelam que as crianças são produtoras de cultura, são atores sociais e que há ações que são próprias dessa fase da vida, que vão se alterando e se mantendo, de acordo com o contexto em que vivem. Nas palavras de Motta (2013, p. 108),

As culturas infantis apresentam especificidades como os modos que o lúdico e o faz de contas são incorporados. Quanto às instituições voltadas para as crianças, observa-se a ação que configura o ofício de criança, determinando padrões de ‘normalidade’ para o desempenho social.

Retomar a concepção de criança enquanto sujeito histórico que produz cultura não significa pensar na criança de modo isolado, mas em sua interação com o meio em que vive, com o grupo cultural a que pertence, pois é nesta relação, expressando-se com suas diferentes linguagens, que a criança vai se tornando, além de um ser biológico, em um ser cultural.

É nessa relação da criança com o outro, com os adultos e com outras crianças, que podemos perceber o que chamamos de culturas infantis. O que remonta à ideia de Sarmiento (2002, p. 5), quando afirma: “É no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”.

O mesmo autor, ao tratar sobre as gramáticas das culturas da infância, indica a interação e a brincadeira como princípios que dão forma a essa cultura. Em especial, a interação entre pares. Para ele,

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar, reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social (SARMENTO, 2002, p. 11).

Por essa razão, não é possível tratar a criança e as culturas infantis sem trazer o aspecto lúdico, a brincadeira, uma vez que essa é uma linguagem própria da infância. Na mesma direção, Quinteiro (2002, p. 147) ressalta que

[...] pela brincadeira a criança se tornará capaz de construir significados para as ações que realiza, utilizando-se de instrumentos e da própria fala para a organização do seu brincar. Significados, estes, construídos socialmente e apropriados pelas interações sociais que estabelece.

As brincadeiras são consideradas como expressão das culturas infantis. Sendo assim, enquanto brincam, as crianças criam e recriam as situações de seu cotidiano, imaginam, constroem, sentem, aprendem, enfim produzem cultura. Por essa razão, é comum encontrarmos pesquisas e estudos sobre a criança, a infância e culturas infantis, realizados em escolas, pois nesses espaços há uma grande concentração de crianças que se misturam e interagem umas com as outras, trazendo cada qual suas singularidades provindas de seus núcleos familiares e de outros grupos que frequentam.

Abramowicz e Oliveira (2010, p. 42) ressaltam que

Há autores que sugerem que talvez o que estamos chamando de cultura infantil exista mais nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle. É o caso dos pátios da escola, no recreio, nos parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas, pois são espaços em que geralmente as crianças estão livres do olhar adulto.

Assim, brincar faz parte da natureza humana. Como afirma Sarmiento (2002, p. 12), “Brincar não é, portanto, exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das atividades sociais mais significativas”. A diferença é que, para o adulto, há uma separação entre brincar e fazer coisas sérias, enquanto que para a criança, brincar é coisa séria.

Vemos, portanto, que interação e brincadeira são eixos consideráveis, quando se fala de cultura da infância e, portanto, devem fazer parte do cotidiano de toda criança em qualquer ambiente em que ela esteja, em especial na escola, pois, como ressaltou Sarmiento (2002, p. 12), “O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”.

Dessa forma, tratar a cultura escolar é tão relevante quanto as outras temáticas, pois é no interior do espaço escolar, muitas vezes, em tempos livres que as crianças vivenciam, que elas produzem

culturas infantis. É ainda no contexto escolar, por meio das práticas desenvolvidas com as crianças e nas normas que são estabelecidas, que são reveladas as concepções de criança e infância entendidas pelos educadores.

Considerando o conceito de cultura escolar defendido por Dominique Julia, Motta (2013) afirma que a sociedade foi influenciada pela maneira de agir e pensar criada pelas práticas escolares. Desse modo, a autora afirma que há uma cultura própria da instituição escola:

Cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única cujos principais elementos constitutivos seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (MOTTA, 2013, p. 115).

Diante do exposto, a cultura escolar engloba “[...] um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos expressos em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola” (MOTTA, 2013, p. 114).

Assim, cada instituição possui características próprias, um modo particular de estabelecer normas e práticas e de organizar seu cotidiano, o que revela suas concepções sobre criança, infância, currículo e educação – há, portanto, diferentes culturas escolares.

É no interior de cada ambiente escolar que, por diversas vezes, entramos num paradoxo para garantir o direito de a criança viver sua infância, dentro das concepções aqui apresentadas. Em especial nas escolas de ensino fundamental, onde os educadores, tão preocupados em garantir o direito à aprendizagem de conteúdos curriculares, acabam por esquecer da dimensão lúdica dessa aprendizagem – que na vida da criança passa pelos processos de interação e brincadeira.

A esse respeito, Sarmiento e Pinto (1997), citando Calvert, ao tratarem da instituição escola, identificam certas situações paradoxais da infância na escola:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz pra brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas soluções originais para os problemas (CALVERT, 1975 *apud* SARMENTO; PINTO, 1997, p. 3).

Podemos identificar ainda outro paradoxo da infância nas instituições escolares. Na tentativa de garantir o direito à segurança e bem-estar das crianças, acabam por colocar-lhes limites disciplinares que as impedem de brincar livremente e exercitarem sua criatividade e imaginação, prendendo seus corpos em mesas e cadeiras por longos períodos de tempo.

Os paradoxos, aqui identificados, talvez ocorram em virtude do que entendemos por ensino e educação. Arroyo (2000, p. 50) nos mostra que “Nos vemos mais como docentes do que como educadores e vemos a escola como tempo de ensino, mais do que como tempo de educação”.

O mesmo autor aponta a contradição que há em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que: “[...] nos fala de educação, dos princípios e fins da educação nacional, do direito à educação e do dever de educar. Entretanto o Título V nos fala dos níveis de das modalidades de **educação e ensino.**” (ARROYO, 2000, p. 50, grifo nosso). Desse modo, a própria lei maior da educação nacional divide a educação escolar em **educação** infantil, **ensino** fundamental e médio e **educação** superior.

É como se na educação infantil e na educação superior, ocorresse processo de educação e no ensino fundamental apenas

ensino. Isso, de maneira subjetiva, pode acabar influenciando a forma como enxergamos a criança e desenvolvemos nossas práticas pedagógicas com elas. Nas publicações e documentos da cidade de São Paulo, por exemplo, referimo-nos às crianças das escolas de educação infantil como “bebês e crianças” e às crianças do ensino fundamental como “estudantes”. Ora, elas deixam de ser crianças quando ingressam no 1º ano? Mas não são consideradas crianças até os 12 anos pelo ECA? Por que passam de crianças a estudantes em um espaço tão curto de tempo? Eis aqui outro paradoxo.

Arroyo (2000, p. 52) nos apresenta que: “O uso do termo ‘ensino’ e não ‘educação fundamental e média’ reflete uma longa história de destaque do papel social da escola como tempo de instrução, de aprendizado das letras e das noções elementares de ciências”. É como se ensinar fosse algo que acontecesse à parte do processo de educar e, nas escolas de ensino fundamental, é justamente esse risco que se corre, pois em geral os professores ficam tão preocupados em ensinar o conteúdo curricular, a matéria, que acabam esquecendo que todos esses ensinamentos, fora de um processo de educação, perdem todo o sentido.

Um risco que diminui na educação infantil, pois encontramos o termo cuidar e educar como ações indissociáveis, enquanto que no ensino fundamental encontramos os objetivos de aprendizagem, que consideram a educação integral das crianças, do jovem e do adolescente, mas cobram resultados conteudistas nas avaliações externas.

Isso não significa que o ensino deva ser desprezado, mas é necessário lembrar que nossa LDB, no seu artigo 1º, afirma que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Ou seja, a educação abrange todos os contextos da vida humana e por isso deve ser considerada em todas as etapas e modalidades do sistema de educação.

Neste sentido, Arroyo (2000, p. 54) nos apresenta:

A recuperação do sentido do nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício.

Por essa razão, no processo de transição da criança entre uma etapa da educação e outra, em especial entre a educação infantil e o ensino fundamental, é importante investir na formação dos educadores, para que eles tenham consciência desse processo de educação, conheçam as concepções da etapa anterior e posterior, reinterpretem a função de ensinar, e assim possam pensar em estratégias de continuidade que considerem as infâncias e as culturas infantis produzidas e reveladas pelas diversas linguagens da criança.

Desse modo, a escola estará cumprindo com seu papel educador e poderá ter mais chances de alcançar sucesso, pois, como afirma Sarmiento (2002, p. 5), “Quer a cultura escolar, quer os produtos do mercado para as crianças só se conseguem transmitir e difundir de modo sucedido quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção pelas crianças”. Ou seja, para pensar em educar/ensinar crianças, é necessário considerá-las como tal, com características e modos de viver próprios da infância, como gente, como humanos.

É necessário, portanto, pensar numa escola da infância para a infância, seja ela para atender crianças de 0 a 5 anos, seja para atender crianças de 6 a 12 anos (limite etário de ser criança no Brasil, pelo ECA), que considere o imaginário infantil, as culturas da infância, a interação e a brincadeira em todas as ações desenvolvidas, criando e desenvolvendo uma cultura escolar que seja de fato para a criança, o que coaduna com a ideia de Sarmiento (2002, p. 16), ao afirmar:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens numa palavra, firmar a educação no desenvolvimento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo.

Unido a pensar numa escola da infância para a infância, é preciso aprender “[...] que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência” (ARROYO, 2000, p. 67).

A partir dos conceitos apresentados até aqui, os quais compõem todo o processo de transição vivenciado pelas crianças na sua passagem da educação infantil para o ensino fundamental, serão apresentados, respectivamente, os documentos federais e municipais de São Paulo a respeito do processo de transição e de articulação entre as duas etapas e como essas publicações dialogam com esses conceitos e permeiam a ação supervisora.

3.2 A TRANSIÇÃO NOS DOCUMENTOS FEDERAIS

Desde a publicação da Lei federal nº 11.274, de 2006 (BRASIL, 2006), que ampliou o ensino fundamental de 8 para 9 anos, antecipando a matrícula de crianças de 6 anos no 1º ano, aumentaram-se no Brasil o debate e as pesquisas sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. No entanto, em publicações anteriores, já encontrávamos marcas da importância que deve ser dada a esse processo, como revela o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998:

Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (BRASIL, 1998, p. 84).

Nessa época, o ensino fundamental ainda era de 8 anos e as crianças chegavam, em sua maioria, com 7 anos completos ou a completar no início do ano, porém já se percebiam algumas indicações de estratégias que poderiam ser adotadas para minimizar a ansiedade e inseguranças das crianças e suas famílias.

Em 2006, antes da publicação da lei de ampliação do ensino fundamental de 9 anos, há a publicação do documento intitulado *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, que apresenta as diretrizes que deveriam nortear a política educacional voltada para meninos e meninas de até 6 anos de idade, indicando uma série de objetivos, metas e estratégias. Dentre as estratégias, encontramos: “Articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de forma que se evite o impacto da passagem de um período para o outro em respeito às culturas infantis e garantindo uma política de temporalidade da infância” (BRASIL, 2006b, p. 26).

Com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) publica o documento intitulado *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007), no qual é ressaltado que a

educação infantil não possui caráter preparatório para o ensino fundamental, tão pouco, o 1º ano para os demais dessa etapa, e indica algumas orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho a partir de estudos e reflexões de aspectos a serem considerados na prática pedagógica com crianças de 6 anos, com alguns pontos, entre outros: a infância e suas singularidades; a infância na escola e na vida; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores.

Assim, nota-se em ambas as publicações a preocupação com o respeito às culturas infantis, à infância e à brincadeira, porém, diferentemente da publicação de 2006, o documento de 2007 não aborda a transição entre as etapas.

Em 2009, no Parecer CNE nº 20, para Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), encontramos, no item 11, “O acompanhamento da continuidade do processo de educação”, indicações de como as escolas de educação infantil devem prever ações para os diferentes momentos de transição vividos pelas crianças. Aqui, destacamos o seguinte trecho:

[...] 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 (BRASIL, 2009a).

Na Resolução CNE nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, está explícito mais

uma vez que a educação infantil não possui caráter preparatório para o ensino fundamental:

Art. 11: Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b).

O aspecto da transição entre as etapas da educação básica é retomado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), publicadas em 2010:

§ 2º do Artigo 18: A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2010a).

Como anexo dessa publicação, está o Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº 7/2010, o qual aponta diversas considerações a respeito da transição entre as etapas, colocando sempre a dimensão orgânica, sequencial e de articulação:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição; [...]

IV - a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar [...] (BRASIL, 2010b).

No Parecer, verificamos, na articulação das dimensões orgânica e sequencial, como deve ser pensada a transição entre a

educação infantil e o ensino fundamental, ressaltando a importância da documentação pedagógica para esse processo.

Mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial 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 especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior (BRASIL, 2010b).

Tal consideração, trazida pelo Parecer, coaduna com a afirmação de Merli (2021, p. 115-116), ao assegurar que

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.

Em 2010, além da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, também foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, nas quais encontramos aspectos relacionados à transição, recuperando a importância do caráter lúdico, característico da infância:

Art. 29: A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação

Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. **§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização** (BRASIL, 2010c, grifos nossos).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, publicada em 2017, apresenta uma seção intitulada *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, na qual são recuperados diversos aspectos já considerados nas publicações anteriores, como a continuidade, a documentação pedagógica e as estratégias para articulação entre uma etapa e outra,

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, 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 de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar (BRASIL, 2017, p. 53).

Na BNCC do Ensino Fundamental, também encontramos considerações a respeito dessa transição, logo no início da publicação, recuperando o caráter lúdico, expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 57-58).

Nota-se, nas publicações federais, a importância de perceber a educação básica como um todo orgânico, que embora seja composta de três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) distintas e com características próprias, elas se integram e se complementam e, por isso, devem prever ações de articulação, de modo a promover a transição entre uma e outra sem ruptura, garantindo continuidade nos processos de aprendizagem.

Em especial, na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, o aspecto lúdico merece destaque, pois o que ainda se percebe, em resultados de estudos de diversos pesquisadores, é uma ruptura deste caráter nas práticas desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental. Merli (2021, p. 64) denuncia algumas falas de professores que atuam no ensino fundamental:

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.

Do mesmo modo, merece atenção dos profissionais do ensino fundamental, a documentação pedagógica, enviada pelos professores da educação infantil, também abordada em diversas publicações, uma vez que em muitas escolas são elaboradas de modo automático e repetitivo, não contemplando os percursos de aprendizagem vividos pelas crianças e, em outras, não são bem aproveitadas pelos professores que atuam no ensino fundamental. Talvez o motivo disso se dê ao fato de que esse tema é discutido e refletido com mais frequência entre os professores da educação infantil do que entre os de ensino fundamental, como afirma Merli (2021, p. 121):

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.

Não é apenas na esfera federal que encontramos publicações a respeito da importância de se considerar a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Diversos documentos e publicações da Rede Municipal de Ensino de São Paulo tratam desse tema. Estes serão apresentados no próximo tópico.

3.3 A TRANSIÇÃO NOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO

Como já mencionado, a discussão e estudo a respeito da transição da educação infantil ao ensino fundamental intensificaram-se com a implantação do ensino fundamental de 9 anos. Na cidade de São Paulo não foi diferente e, por isso, a primeira publicação oficial do município localizada, que trouxe esse tema para o debate, data de outubro de 2013 – Portaria 5.930,

que regulamentou o Decreto 54.452, que instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa: Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.

A referida Portaria, ao abordar a reorganização curricular na educação infantil, traz em seu artigo 5º, inciso I, alínea c), que deverão ser consolidadas ações de:

Articulação com o Ensino Fundamental, envolvendo os educadores das duas etapas de ensino, por meio do planejamento de ações que ressaltem a importância da brincadeira, ludicidade, expressão corporal e da imaginação como elementos integrantes do currículo (SÃO PAULO, 2013a).

A essência das ações mencionadas nessa Portaria dialoga com a afirmação de Motta (2013, p. 164): “Para a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, atenção especial deve ser dada à brincadeira e suas exigências de espaço e tempo”.

Em dezembro do mesmo ano é publicada a Orientação Normativa nº 01/2013: Avaliação da Educação Infantil Aprimorando Olhares, que foi elaborada por representantes das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P), como era chamada na época a então Divisão Pedagógica (DIPED), e representantes da supervisão escolar das Diretorias Regionais de Educação. Trata-se de uma publicação mais direcionada para a educação infantil, mas que traz a necessidade de romper com a cisão entre as instituições de educação infantil e delas com o ensino fundamental, apontando a concepção de criança/infância, currículo, perfil do educador da infância, bem como explicita, na apresentação, suas intenções. Entre elas:

Além de tratar sobre a avaliação na educação infantil, a Orientação Normativa Nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares traz subsídios para a construção de um currículo integrador que rompa com a cisão entre: o CEI e a EMEI, a EMEI e a EMEF, o brincar e o aprender, o corpo e a mente, a Unidade

Educacional e a Família, o Currículo e o Projeto Político-Pedagógico, a prática pedagógica e a avaliação, os adultos e as crianças, a cidade e as infâncias. Esse caráter integrador do currículo para a infância traz a avaliação como parte fundamental do trabalho político-pedagógico. Reafirma a relevância de considerar que a infância **não se encerra aos cinco anos e onze meses de idade, e que a criança continua potente e criativa ao ingressar no ensino fundamental** (SÃO PAULO, 2013b, grifos nossos).

O que também coaduna com Motta (2013, p. 172): “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”.

Ao abordar o perfil do educador da infância, a publicação traz princípios que devem guiar a prática docente, tais como buscar continuidade educativa da educação infantil na direção do ensino fundamental.

A Orientação Normativa possui ainda um título específico chamado *Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental*. Nele, a publicação coloca a importância de se pensar no planejamento dessa articulação, que “[...] considerem a concepção de criança/infância, a organização dos espaços e tempos, a valorização do brincar, do lúdico e da imaginação” (SÃO PAULO, 2013b).

Ressalta, também, que a transição é um processo positivo e que, nas escolas de ensino fundamental,

[...] é esperado que as propostas pedagógicas valorizem o movimento, levem em conta os saberes e fazeres dos(as) pequenos(as) e os contextos sociais e culturais em que eles(as) estão inseridos(as), reconhecendo-os(as) como atores sociais e permitindo que participem em condições de igualdade nos espaços educativos (SÃO PAULO, 2013b).

Por fim, ao tratar da expedição da documentação pedagógica, aponta a importância que esta deve ter, tanto para os professores

de educação infantil quanto para os docentes do ensino fundamental:

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, 2013b).

Percebem-se, nessa Orientação Normativa, todos os princípios trazidos pelas publicações federais: a continuidade; o aspecto lúdico da ação educativa com crianças; a necessidade de se discutir e refletir a concepção de criança; a valorização da infância e a documentação pedagógica bem elaborada pelas unidades de educação infantil a ser enviada para a escola de ensino fundamental.

O Programa Mais Educação São Paulo publicou um novo documento em janeiro de 2014, trazendo subsídios para sua implantação, contendo várias notas técnicas, com o objetivo de se tornarem referenciais para reflexão e planejamento das unidades educacionais.

No eixo *Qualidade*, constante do documento, encontramos um título denominado *Integração entre as etapas e modalidades da educação básica*, no qual é retomada a importância de se discutir a concepção de criança e infância, afirmando que estas não se devem restringir à educação infantil: “A concepção de infância não esgota seus significados na Educação Infantil, devendo ser objeto de estudo e reflexão também por parte dos educadores dos três ciclos do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2014, p. 39).

O documento ainda indica diversas estratégias para promover a integração entre as etapas da educação básica, das quais destacamos:

Realizar encontros dos profissionais da educação por região, professores e gestores, articulando as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; [...]. Realizar reuniões por polo e setoriais, com foco pedagógico e para gestores, para discutir as concepções, propor e avaliar as práticas. Essas reuniões devem ser preparadas e contar com registros sistemáticos (pautas e atas); [...]. Na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, realizar as discussões sobre as concepções de infância/criança e as demais concepções de forma ampliada, não apenas junto aos educadores da Educação Infantil; [...]. Problematicar, conhecer, dialogar, estudar coletivamente os fazeres em cada etapa e modalidade da Educação Básica (SÃO PAULO, 2014, p. 45-46).

Estes destaques são necessários nesta pesquisa, por serem ações que, geralmente, são acompanhadas pela supervisão escolar e/ou promovidas por ela, como as reuniões setoriais, discussões nas visitas mensais às unidades educacionais e acompanhamento e avaliação do PPP. No entanto, nas publicações da SME, referentes à elaboração de calendários letivos, por exemplo, não são asseguradas datas para que esses encontros entre os profissionais das duas etapas aconteçam, deixando essa ação a cargo apenas do entendimento e olhar de cada território.

A necessidade de haver uma iniciativa por parte da SME, para garantir esses momentos, é apontada por Merli (2021, p. 145), quando analisou a fala de uma formadora de DIPED que participou de sua pesquisa sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental: “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”.

A nota técnica nº 1, parte integrante do documento, intitulada *Currículo integrado para a primeira infância; articulação da educação infantil com o ensino fundamental; avaliação na educação infantil*, coloca a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental como um desafio, retomando a questão da infância, ludicidade, expressão corporal e imaginação:

Outro desafio a ser enfrentado diz respeito à articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, em que se considere que a Infância não se encerra aos cinco anos e onze meses de idade, quando a criança deixa a Educação Infantil, mas ela se estende, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, até os doze anos de idade. **Assim, a Secretaria Municipal de Educação terá ações de formação integradas envolvendo os educadores das duas modalidades**, ressaltando-se a importância de que no Ciclo da Alfabetização a brincadeira, a ludicidade, a expressão corporal e a imaginação sejam elementos integrantes do currículo (SÃO PAULO, 2014, p. 70-71, grifos nossos).

A necessidade de formação integrada envolvendo os docentes das duas etapas também foi uma questão abordada por Motta, uma ação que deveria ser promovida pelo poder público: “[...] há que se investir na formação permanente das professoras; sem políticas públicas voltadas para essa questão torna-se difícil exigir delas uma ação mais reflexiva” (MOTTA, 2013, p. 175).

Apesar dessa publicação trazer a importância da formação de maneira integrada, envolvendo os educadores das duas etapas, cabe ressaltar que, até o momento da realização desta pesquisa, não houve, por parte da SME, nenhuma ação de formação e articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. O que se pode encontrar são ações pontuais que partiram das unidades educacionais.

Ainda nesse subsídio, na Nota Técnica nº 4 – *Ciclos, conceito de alfabetização e ciclo de alfabetização; direitos e objetivos de aprendizagem e pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC*, encontramos mais uma vez a importância que é dada aos aspectos da infância no ciclo de alfabetização, que vai do 1º ao 3º ano do ensino fundamental:

Nesse ciclo é importante que as ações pedagógicas considerem as especificidades das infâncias – das crianças como sujeitos produtores de cultura – e contemplem atividades lúdicas, como o brincar, o ouvir, contar e ler histórias com/para as crianças de modo que a cognição e

ludicidade caminhem juntas e integradas para garantir os espaços de apropriação e produção de conhecimentos (SÃO PAULO, 2014, p. 76).

O Currículo Integrador da Infância Paulistana, publicado em 2015, é um documento elaborado para subsidiar os momentos de estudos coletivos de educadores da educação infantil e ensino fundamental, para promover reflexões a respeito de práticas pedagógicas, visando a um processo de transição que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas.

Durante todo o documento é retomada a importância de se discutir as concepções de criança e infância que permeiam as práticas dos docentes, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, trazendo considerações a respeito da importância de se garantir um processo de integração entre as duas etapas numa perspectiva curricular:

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 (SÃO PAULO, 2015c, p. 4).

Destaca-se, ainda, nessa publicação os princípios que devem nortear a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental:

A educação de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se organiza sem rupturas, num conjunto articulado, orgânico e sequencial que aproxima as concepções de criança/infância/educação/educação escolar/currículo e as práticas que as concretizam; A educação, como um fenômeno sociocultural e político, articula as experiências vividas e os saberes social e historicamente acumulados, integra vida cotidiana e experiências educacionais e organiza um currículo articulado à vida, aos conhecimentos produzidos na vida cotidiana sem sonegar às crianças o acesso ao conhecimento construído pela humanidade; As infâncias são singulares e múltiplas, pois existem várias formas

de ser criança. Por isso, o trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental organiza espaços, tempos e vivências para as diferentes manifestações expressivas das crianças como linguagens que anunciam suas experiências culturais; Uma relação de comunicação entre adultos e crianças, em que interesses e modos de ser e compreender o mundo por bebês e crianças sejam compreendidos e respeitados pelos adultos, as relações são cuidadosamente pensadas para superar a dominação etária, religiosa, étnica, de gênero, socioeconômica, ideológica e cultural (SÃO PAULO, 2015c, p. 4).

A respeito da documentação pedagógica, essa publicação, diferente da maioria, não a trata apenas como um elemento a ser analisado pelos docentes do ensino fundamental, mas enfatiza também que deveria ser prática dessa etapa da educação. Desse modo,

[...] trata-se de colocar em prática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental um processo cooperativo de observação e de interpretação que ajuda educadoras e educadores a escutar e observar os bebês e as crianças com quem trabalham e as vivências que propõem e realizam para e com bebês e crianças [...]. 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 (SÃO PAULO, 2015c, p. 66).

Podemos observar que, a partir da publicação de 2013 e do Currículo Integrador, em 2015, a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou e publicou diversos materiais e documentos que trouxeram a temática da transição entre educação infantil e ensino fundamental.

Em 2015, os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana apresentam alguns itens que devem compor o Projeto Político-Pedagógico das unidades de educação infantil, de

forma contextualizada, colocando entre eles a forma de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, a saber:

[...] 10. Proposta curricular e as práticas pedagógicas tendo como referência a Resolução CNE/CEB nº 5/09 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; [...] 12. Avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças observando as recomendações contidas na Indicação CME nº 17/13 e na Orientação Normativa nº 01/13 – “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, contendo: a) descrição das formas e dos instrumentos de registro que compõem a documentação pedagógica utilizada pela Unidade Educacional, inclusive controle da frequência; [...] 15. **Formas de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental** (SÃO PAULO, 2015d, p.13-15, grifos nossos).

Na Portaria SME nº 7.598, de 16 de novembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b), considerando a necessidade de assegurar a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no período de transição entre as duas etapas, a publicação apresenta como deve ser elaborada a documentação pedagógica nas escolas de educação infantil e o período em que ela deve ser enviada às escolas de ensino fundamental, indicando que é papel da supervisão escolar orientar e acompanhar todo esse processo e que os professores do ciclo de alfabetização devem, nos primeiros dias do ano, estar dedicados à organização da escola e analisar a documentação enviada.

O Currículo da Cidade de Ensino Fundamental, publicado em 2019, retoma pressupostos do Currículo Integrador na sua construção, discutindo as concepções de infância, adolescência, currículo, e enfatiza a brincadeira e integração dos saberes:

[...] o currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo (SÃO PAULO, 2019a, p. 17).

Também em 2019, o Currículo da Cidade de Educação Infantil traz um capítulo inteiro sobre a temática da transição, intitulado *Articulando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Esse documento retoma várias publicações anteriores, tanto as da esfera federal quanto as da SME.

O Currículo retoma temas como: as dimensões dessa integração; a integralidade do currículo; a importância da documentação pedagógica no processo de transição; as diferentes etapas de transição pelas quais a criança passa; a discussão sobre o lugar da leitura na educação infantil e alguns compromissos dessa transição. Assim, destaca-se:

A brincadeira e a cultura escrita são duas importantes linhas de continuidade que devem ser tratadas com respeito e com o desejo de que, havendo maior diálogo entre professoras(es) e instituições, as crianças sintam menos a ausência da brincadeira no EF e tenham uma relação planejada com a leitura e a escrita na EI, para que a transição entre essas etapas seja uma continuidade das suas perguntas e investigações sobre a língua, a linguagem e o pensamento. É importante lembrar que, nas transições, temos alguns compromissos: O acolhimento integral dos bebês, das crianças e de suas famílias/responsáveis; A organização de processos pedagógicos que incluam as transições como parte dos PPPs e das atividades docentes; As conversas e os convites para que os familiares deem suporte às crianças ao se sentirem apoiados pelas escolas; A organização de atividades entre as instituições e a valorização e o uso dos relatórios (SÃO PAULO, 2019b, p. 174-175).

No referido documento são apresentadas cenas do cotidiano que ilustram algumas situações de articulação entre as etapas. Em uma delas, as estratégias de articulações foram desenvolvidas por meio da ação supervisora, indicando o supervisor escolar como um dos atores essenciais nesse processo de transição, ao lado dos(as) formadores(as) das DIPEDs e dos(as) gestores(as):

Elas(es) podem construir espaços de interlocução entre a UEs, pois conhecem as realidades e são presença ativa no acompanhamento das transições. Algumas atividades para apoiar as transições são realizar encontros setoriais para traçar ações de implantação do Currículo da Cidade, analisar a continuidade dos PPPs, organizar projetos de transição nos territórios, fazer a articulação com as UEs Municipais e Estaduais a partir da perspectiva do pertencimento das crianças ao território. Sabe-se que é um desafio romper com práticas que historicamente estão constituídas, mas é preciso começar integrando gestoras(es), professoras(es) e educadoras(es) e elaborar um plano de transições para o território (SÃO PAULO, 2019b, p. 163).

Em junho de 2021, a SME publicou a Instrução Normativa nº 18, que complementa as normas para elaboração ou atualização do Regimento Educacional das Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, e, em seu artigo 70, aponta a importância da documentação pedagógica na garantia de um processo de transição sem rupturas:

§ 3º A análise e a reflexão sobre os registros contidos na documentação pedagógica e nos relatórios contendo a trajetória percorrida pelos bebês e pelas crianças no contexto educacional, devem fornecer aos educadores os elementos necessários para a continuidade do trabalho pedagógico, seja na própria Unidade, ou em outra Unidade de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, para transições sem rupturas (SÃO PAULO, 2021).

No resgate de todas essas publicações, é possível perceber que a figura do supervisor escolar aparece explicitamente em duas delas: a Portaria SME nº 7.598, de 16 de novembro de 2016 e o Currículo da Cidade de Educação Infantil. No entanto, implicitamente, podemos observar que, ao tratar do Projeto Político-Pedagógico e da documentação pedagógica, esse profissional exerce um papel importante, pois orienta, acompanha e avalia o PPP das unidades de educação infantil e de ensino fundamental, além de acompanhar a expedição da documentação

pedagógica que sai da educação infantil e chega no ensino fundamental.

Destaca-se, ainda, a relevância que é dada pelas publicações às concepções de infância e aos aspectos lúdicos da ação educativa que não devem ser encerrados no ensino fundamental – o que por diversas vezes, permeiam os diálogos entre o(a) supervisor(a) escolar e suas equipes, tanto em visitas às unidades quanto em reuniões setoriais.

Tanto as publicações federais como as municipais indicam ações de articulação que podem ser desenvolvidas pelas unidades educacionais de educação infantil e de ensino fundamental; no entanto, não indicam políticas públicas que garantam essa articulação.

Sem políticas públicas bem explícitas, as ações de transição tendem a ocorrer de forma isolada, em uma escola ou outra, dependendo apenas do entendimento de cada unidade ou do olhar dos gestores e educadores que ali trabalham. Em outras palavras, “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” (MERLI, 2021, p. 148, grifo da autora).

Partindo de todo este aparato legal, considerado pela supervisão escolar no exercício de sua função, o capítulo seguinte tem como foco apresentar como foi realizada a pesquisa e os resultados dela a respeito das contribuições da supervisão escolar para a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, utilizando várias ações indicadas nos documentos aqui tratados.

4. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO ESCOLAR

A pesquisa aplicada com intervenção, pauta-se na realidade cotidiana, empírica e busca evidenciar fatos específicos que levam a equipe escolar à reflexão para que se possa modificar uma dada situação por meio da perspectiva freiriana da ação-reflexão-ação (VERCELLI, 2018, p. 242).

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada, bem como explicitamos os instrumentos selecionados para coleta de dados. Em seguida, apresentamos as unidades educacionais nas quais o estudo foi realizado, suas características físicas, administrativas e pedagógicas, os participantes envolvidos e a análise dos dados, os quais revelaram as categorias supervisão escolar e transição da educação infantil ao ensino fundamental e as seguintes subcategorias: brincadeira, espaço e documentação pedagógica.

4.1 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa e o instrumento de coleta de dados foram os encontros articulados pela supervisora/pesquisadora, as versões de sentido e a entrevista semiestruturada, tendo como ambiente de pesquisa a própria prática da pesquisadora, tornando-a em supervisora/pesquisadora.

A escolha por essa metodologia coaduna com a afirmação de Stubbs e Delamont, trazida por Lüdke e André (1986, p. 15): “[...] a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”.

A pesquisa qualitativa possui algumas características básicas: sua fonte direta de dados é um ambiente natural e o seu principal

instrumento é o pesquisador; a preocupação maior não é com o produto, mas sim com o processo; a predominância dos dados coletados é de dados descritivos; há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, saber como pensam e que significado dão às coisas; e, por fim, para se analisar os dados, a tendência é seguir um processo indutivo, em que não há preocupação em buscar evidências para comprovar as hipóteses colocadas no início da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Considerando as características expostas, o estudo foi realizado tendo como ambiente natural a ação supervisora realizada pela pesquisadora na unidade educacional de ensino fundamental (EMEF), pertencente ao seu setor de supervisão na DRE Campo Limpo, e em uma unidade de educação infantil (EMEI), pertencente ao setor de supervisão de outra supervisora escolar, em parceria com ela, chamada nesta pesquisa de supervisora parceira, pois diversas crianças dessa EMEI são encaminhadas para a EMEF.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 2),

Nossa posição situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc. [...]. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho.

Assim, a pesquisadora, que também é supervisora escolar nas unidades educacionais, universo desta pesquisa, buscou utilizar a própria ação como objeto de reflexão, trazendo assim uma preocupação maior com o processo.

Na tentativa de trazer as perspectivas dos participantes da pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos até chegar às entrevistas semiestruturadas: diálogo com as coordenadoras pedagógicas durante reunião de setor; visitas das professoras de ensino fundamental à EMEI e das professoras de educação infantil

à EMEF; escrita de versão de sentido pelas professoras após cada visita; participação da supervisora/pesquisadora, como formadora, no horário coletivo de estudos da EMEF, para apresentar-lhes os documentos oficiais que tratam sobre a transição da educação infantil ao ensino fundamental; visita de um grupo de professoras da EMEF à EMEI para interagir com as crianças e apresentar a elas (por vídeo) os espaços da futura escola; reunião articulada pela supervisora/pesquisadora, em parceria com a DIPED, com um grupo de docentes e coordenadoras pedagógicas das duas unidades educacionais (universo desta pesquisa), e, por fim, entrevista com professoras, coordenadoras pedagógicas e diretora da EMEF envolvidas na pesquisa, para reflexão a respeito das ações realizadas e possíveis efeitos na prática com as crianças a partir delas. Dessa forma, os estudos de cunho qualitativo consentem iluminar o dinamismo interno das situações, que geralmente não são acessíveis ao observador externo, pois consideram os diferentes pontos de vista dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção, pois, ao mesmo tempo que estudamos, pesquisamos, tomamos atitudes que interferem em nossa própria prática e na realidade em que atuamos. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 8) apontam que: “[...] é aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação”.

De acordo com Vercelli (2018, p. 241), dentro de uma pesquisa-intervenção,

[...] pesquisador e membros da equipe escolar aprendem e ensinam em comunhão, pois os saberes adquiridos com a experiência são primordiais para o exercício profissional. Tais saberes servirão de mola propulsora para que novos conhecimentos ocorram.

Neste estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada, para colher informações a respeito da ação de intervenção realizada pela pesquisadora, se esta impactou o entendimento sobre a

transição das crianças que saem da educação infantil e vão para o ensino fundamental e o modo de trabalho dos participantes frente a essa questão.

Desta forma, a pesquisa-intervenção contribuiu para que houvesse reflexão e diálogo entre os participantes e a supervisora/pesquisadora. Nas palavras de Vercelli (2018, p. 242), “[...] ocorre a profissionalização docente, uma vez que a pesquisa aplicada com intervenção possibilita o diálogo, a reflexão e discussões para possíveis mudanças”.

Sobre este instrumento de pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 34) asseveram que: “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Ainda sobre este instrumento de coleta de dados, cabe destacar a interação que existiu entre a entrevistadora/pesquisadora e os entrevistados, que, num diálogo aberto e flexível, deu vida às informações levantadas. Assim:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Segundo as autoras, o registro de entrevistas tanto pode ser feito por gravação direta ou por anotação durante a entrevista, e ambas as formas possuem seus limites e possibilidades. É permitido, ainda, o registro pelas duas maneiras, ao mesmo tempo. Nesta pesquisa, optou-se por realizar o registro por meio de gravações diretas, que posteriormente foram transcritas. Tal escolha se deu na tentativa de deixar a pesquisadora livre para

prestar toda sua atenção ao entrevistado, o que contribuiu para que a interação entre a pesquisadora e o entrevistado se tornasse mais confiável, tornando o clima da entrevista mais leve e o diálogo mais fluído e flexível.

Além das entrevistas, foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a versão de sentido. Trata-se de um instrumento muito utilizado em pesquisas no campo da Psicologia, mas que também pode ser aplicado na área educacional. Vercelli (2006, p. 194) aponta que “[...] a VS como instrumento metodológico [...] retrata essencialmente o presente, visto que somente aquilo que faz sentido aos sujeitos da pesquisa é relatado, na medida em que buscam apenas o momento presente, vivido logo após um encontro”.

Todo o material coletado (o registro dos encontros articulados pela supervisora/pesquisadora, versões de sentido e entrevistas semiestruturadas) foi estudado à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 47), a qual significa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a autora, a análise de conteúdo ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A pré-análise é a fase de organização, da leitura flutuante, ou seja, um primeiro contato com o material, que deve obedecer às seguintes regras: *exaustividade* (nada deve ser omitido); *representatividade* (a amostra deve representar o universo); *homogeneidade* (os dados devem referir-se ao mesmo tema); *pertinência* (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). Nessa fase, os temas repetidos com frequência são recortados “[...] do texto em unidades

comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 100).

Na segunda fase, de exploração do material, são escolhidas as categorias, para, em seguida, realizar a classificação em blocos.

A terceira fase, de análise do conteúdo, é também denominada tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Baseando-se nos resultados, o pesquisador deve se ater não somente ao conteúdo manifesto, mas também ao conteúdo latente do material, isto é, àquilo que se encontra oculto.

Dessa forma, ao fazer a leitura flutuante de todo material coletado, foram levantados os conteúdos que se repetiam nas falas da maioria dos participantes, tanto nos encontros quanto nas versões de sentido e nas entrevistas, revelando assim as categorias de análise desta pesquisa.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS – UNIVERSO DA PESQUISA

Os dados que seguem foram retirados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do ano de 2021 das unidades, universos desta pesquisa: a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), denominada neste estudo EMEI Canteiro² e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que recebeu o nome de EMEF Jardim³, nesta pesquisa.

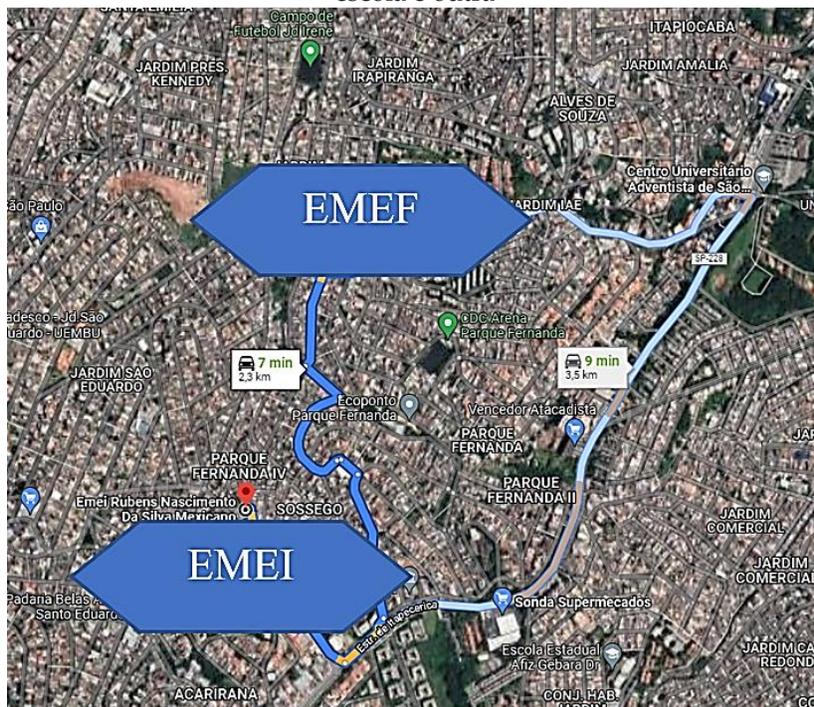
As duas unidades educacionais estão localizadas na zona sul da cidade de São Paulo, no distrito de Capão Redondo, em bairros distintos, porém vizinhos, separadas por uma distância de aproximadamente 2,3 km, para rota de carro. Já na rota a pé a distância diminui para 1,7 km.

² Escolhemos o nome Canteiro. A escolha deste nome remete à memória que a pesquisadora tem de sua infância quando morava ao lado da casa da sua avó, que era repleta de flores e canteiros de ervas para chá.

³ Escolhemos o nome Jardim, pelo mesmo motivo da escolha de Canteiro.

A EMEF Jardim foi criada através de decreto publicado em 1º de fevereiro de 1991, pela então prefeita Luiza Erundina. Está inserida numa comunidade de periferia, situada entre dois bairros, onde o primeiro, no município de São Paulo, já conta com um arruamento organizado e os benefícios do saneamento básico, com moradores migrantes (ou descendentes), na sua maioria nordestina, com uma maioria empregada e com relativa renda, enquanto que o segundo, dividido entre os municípios de São Paulo e Embu das Artes, caracteriza-se pela precarização da moradia (cortiços e barracos), apoiados nas margens do córrego Pirajuçara, com moradores de baixa renda e um elevado índice de violência e comércio ilícito de drogas. A imensa maioria da comunidade escolar provém destes dois bairros.

Figura 1 – Imagem de satélite que demonstra a distância entre uma escola e outra



Fonte: Google Maps.

A Unidade conta com uma média de aproximadamente 1.000 alunos, divididos em dois turnos diurnos e um noturno, atendendo do 1º ao 5º ano no período da manhã, do 6º ao 9º ano no período da tarde e educação de jovens e adultos no período noturno. E com um número de aproximadamente 63 professores, 12 funcionários administrativos e seis terceirizados. O prédio da unidade está dividido em dois módulos: um administrativo e com as salas dedicadas (laboratório de informática educativa, sala de JEIF/Coordenação, sala da Direção/Assistente, sala de artes, sala de leitura e sala de apoio pedagógico), e outro com as 12 salas de aulas, divididas em número de quatro por pavimento. Conta também com uma brinquedoteca, um parque, duas quadras e um pátio.

No entorno da EMEF, encontra-se uma organização não governamental (ONG), onde são atendidos crianças e adolescentes da comunidade, inclusive alunos da EMEF. Há também uma Unidade Básica de Saúde (UBS) na mesma rua da unidade escolar, clubes de futebol e grupos de capoeira, que atendem os alunos e utilizam a quadra da escola aos fins de semana para treino.

A organização dos tempos na EMEF Jardim ocorre por meio de divisão em horas/aula de 45 minutos cada. No quadro a seguir é demonstrada a divisão das horas/aula por componente curricular de cada ano do ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Quadro 4 – Organização dos tempos de aula na EMEF

Componente	1º ao 5º ano	Profissional responsável	Espaço utilizado
Educação Física	2 aulas por semana	Professor especialista com habilitação específica	Quadra
Artes	2 aulas por semana	Professor especialista com habilitação específica	Sala de artes
Leitura	1 aula por semana	Professor designado para a função	Sala de Leitura
Educação Digital	1 aula por semana	Professor especialista com habilitação específica	Laboratório de Educação Digital
Língua Portuguesa	7 aulas por semana	Professor regente da turma	Sala de aula ou outro espaço escolhido pelo profissional
Matemática	7 aulas por semana	Professor regente da turma	Sala de aula ou outro espaço escolhido pelo profissional

Ciências	3 aulas por semana	Professor regente da turma	Sala de aula ou outro espaço escolhido pelo profissional
História	3 aulas por semana	Professor regente da turma	Sala de aula ou outro espaço escolhido pelo profissional
Geografia	3 aulas por semana	Professor regente da turma	Sala de aula ou outro espaço escolhido pelo profissional
Inglês	3 aulas por semana	Professor especialista com habilitação específica em dupla regência com o professor regente da turma	Sala de aula ou outro espaço escolhido pelo profissional
Dentro deste horário previsto para o professor regente da turma, são reservadas 4 horas/aula por semana para uso do parque e 2 horas/aula por semana para o uso da brinquedoteca, porém, no ano de 2021, o uso foi interrompido em virtude na pandemia de Covid-19.			

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

No que se refere à EMEI Canteiro, salientamos que a construção e a criação desta escola surgiram por meio das reivindicações do movimento popular “Pró-moradia”, que, desde o início da década de 1980, lutava pela ocupação e desapropriação de áreas para construção de moradias populares, as quais geralmente eram construídas por meio do processo de autoconstrução ou por mutirões. Foi por meio de Decreto, publicado em 12 de junho de 1991, que houve a criação desta unidade educacional.

A EMEI está dividida em dois pavimentos ligados por uma escada interna e área externa, sendo o primeiro composto por pátio/refeitório; banheiro – diretoria; sala – diretoria; sala –

secretaria; sala – brinquedoteca; sala – professores; sala – coordenador pedagógico; ateliê; banheiro – professores; banheiro para alunos: masculino, feminino; bebedouro; cozinha; banheiro – operacionais e banheiro – vigias. O segundo pavimento conta com cinco salas de aula; banheiro – professores; banheiro para alunos: masculino, feminino; bebedouro e almoxarifado. A área externa é bem espaçosa, sendo composta por três parques diferentes; tanque de areia; miniquadra; jardim e estacionamento.

O bairro é constituído de casas e apartamentos da Companhia de Habitação Popular, (COHAB). Nas suas imediações, estão alguns supermercados e um pequeno centro comercial próximo à Estrada de Itapeberica, com doceria, açougue, farmácia, padaria, lanchonete, granja, papelaria, loja hospitalar, loja de reparos em aparelhos celulares, chaveiro, sacolão e onde acontece a feira livre aos domingos, com famílias que atuam nesses comércios e tiram deles a renda familiar. Há ainda uma UBS do bairro, que atende à demanda local, em conjunto com o outro Posto de São Paulo e um de Embu, isto pelo fato de o bairro ser limítrofe com o município do Embu das Artes.

A escola fica próxima à divisa das cidades de São Paulo e Embu das Artes e, apesar de “escondida” em meio às construções irregulares nos terrenos públicos, o acesso é fácil, devido ao trânsito de ônibus intermunicipais e municipais (Embu e São Paulo).

Próximos à EMEI, universo da pesquisa, há outras três EMEIs; quatro EMEFs; dois CEIs da rede direta e cinco CEIs da rede parceira. Nas imediações, há a Universidade Adventista de São Paulo (UNASP), e próximo à Universidade localiza-se a 47ª Delegacia Civil. Situado nas imediações da EMEI, temos a Associação Amigos do Bairro, que se encarrega de levar aos políticos ou às subprefeituras os problemas e necessidades enfrentados pelo bairro.

Quanto à comunidade escolar, a EMEI é composta por 32 funcionários diretos e seis de empresas terceirizadas nos serviços de limpeza e cozinha, cada um com seu perfil sociocultural que potencializa o fazer educacional.

A organização dos tempos ocorre por meio da utilização dos diferentes espaços da escola, compartilhado com os momentos de alimentação e higiene (sala de referência, parque, campo dirigido, brinquedoteca, tanque de areia, vídeo, ateliê) sendo um horário reservado para cada turma. As salas de referência e o parque são utilizados pelas turmas todos os dias da semana.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Diversos profissionais participaram das ações de transição desenvolvidas nesta pesquisa. No entanto, foram selecionados apenas 13 para serem entrevistados. Essa seleção se justifica, considerando a participação das pessoas nas ações e as turmas com as quais trabalham.

São profissionais que atuam na educação infantil e no ensino fundamental I. No entanto, vale destacar que a maior parte dos participantes entrevistados é do ensino fundamental, pelo fato de a supervisora/pesquisadora acompanhar mais de perto as ações dessa etapa, enquanto que a escola de educação infantil, localizada no mesmo território geográfico é acompanhada por outra supervisora.

Considerando o exposto, os participantes deste estudo foram os seguintes profissionais, conforme quadro 5:

Quadro 5 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome	Cargo Função	Turmas que trabalha	Idade	Formação	Tempo de magistério	Tempo na educação infantil	Tempo no ensino fundamental
CP 1	CP EMEI	Acompanha o trabalho pedagógico de turma da educação infantil (4-5 anos)	45 anos	Matemática, Pedagogia e Pós-graduação Lato sensu em Tecnologias no Ensino de Matemática	26 anos	6 anos	20 anos
Professora Camomila	PEIF/ PEIF	Turma de educação infantil (4-5 anos)	48 anos	Pedagogia e Letras	24 anos	24 anos	7 anos
Professora Hibisco	PEIF/ PEIF	Turma de educação infantil (4-5 anos)	38 anos	Pedagogia	10 anos	7 anos	1 ano
Professora Lavanda	PEIF/ PEIF	Turma de educação infantil (4-5 anos)	58 anos	Pedagogia	09 anos	05 anos	-----

Professora Alecrim	PEIF/ PEIF	Turma de educação infantil (4-5 anos)	40 anos	Pedagogia	12 anos	7 anos	4 anos
Diretora EMEF	PEIF/Diretora de Escola EMEF	-----	35 anos	Pedagogia	17 anos	16 anos	1 ano
Professora Lírio	PEIF/ PAP	Turma de Recuperação Paralela (4º a 6º anos)	48 anos	Pedagogia/ Filosofia Pós-graduação em Deficiência Intelectual	22 anos	4 anos	13 anos
Professora Orquídea	PEIF/ PEIF	Turma de 3º ano	60 anos	Pedagogia	35 anos	-----	35 anos
Professora Cravina	PEF II/ POSL	Turmas de 1º a 5º anos	50 anos	Ciências Sociais e Pós-graduação Stricto Sensu em Sociologia	32 anos	3 anos	20 anos
Professora Margarida	PEIF/ POA	Turma de 4º ano e orienta os professores alfabetizadores	51 anos	Comunicação Social/ Pedagogia e Letras com pós-graduação Lato Sensu em	32 anos	-----	32 anos

				Direito da Educação e Docência do Ensino Superior			
Professor Ciclame	PEF II /POED	Turmas de 1º a 9º anos	45 anos	Ciências Biológicas	26 anos	-----	26 anos
Professora Magnólia	PEIF/ PEIF	Turma de 1º ano	36 anos	Pedagogia e Artes com Pós-graduação Lato Sensu em Formação Docente e Alfabetização e Letramento	9 anos	2 anos	7 anos
CP 2	CP EMEF	Acompanha o trabalho pedagógico das turmas de 1º a 9º anos	34 anos	Pedagogia com Pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento	14 anos	-----	14 anos

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora a partir de formulário preenchido pelos participantes.

Diante desses dados, pode-se observar que oito participantes transitaram entre a educação infantil e o ensino fundamental ao longo da trajetória profissional, assim como a supervisora/pesquisadora – o que, de certa medida, veremos que influencia no entendimento sobre a importância desse processo de transição da criança da educação infantil ao ensino fundamental.

Quatro docentes lecionam na educação infantil, com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, e seis com crianças de ensino fundamental I, na faixa etária de 6 a 12 anos. O tempo dedicado ao magistério varia de 9 a 32 anos. Apenas dois participantes não possuem graduação em Pedagogia, embora trabalhem com crianças na sala de leitura e no laboratório de educação digital.

Trazer a perspectiva dos profissionais das duas etapas foi bastante relevante para compreender o objeto desta pesquisa e dar sentido à temática tratada. Nesse sentido, Motta (2013, p. 63) afirma que: “O sujeito da pesquisa em ciências humanas fala, e falando, produz sentidos. A pesquisa adquire uma dimensão necessariamente dialógica na qual os textos produzidos farão sentido num dado contexto”.

A seguir apresentamos o passo a passo do estudo.

4.4 O PASSO A PASSO DA PESQUISA

A primeira reunião entre as supervisoras escolares e as coordenadoras da EMEF e da EMEI foi marcada para o final do mês de setembro de 2021, no espaço da EMEI. A intenção era fazer a reunião com a supervisora da EMEI, porém no dia marcado ela teve um imprevisto e, por essa razão, a reunião foi conduzida apenas pela supervisora/pesquisadora. Para dar início ao encontro, a coordenadora pedagógica da EMEI percorreu os espaços da escola, junto à coordenadora da EMEF, para apresentar os espaços e contar como as educadoras organizam os tempos e espaços da EMEI. Na sequência, tratamos sobre o tema da transição da educação infantil ao ensino fundamental, utilizando, para isso, leituras de poemas que remetem à infância, exibição do vídeo sobre transição e

apresentação de documentos federais e municipais que tratam desse assunto.

Cada participante da reunião leu um poema e logo surgiram reflexões sobre as memórias da infância de cada uma e das brincadeiras que costumavam fazer, levando à discussão temáticas sobre concepção de infância, criança, currículo e sobre o caráter lúdico das ações desenvolvidas nas unidades de educação infantil que, por vezes, fica ausente no ensino fundamental.

Em seguida, a supervisora/pesquisadora apresentou o vídeo *Currículo da Cidade EMEI-EMEF*, publicado pela SME, refletindo sobre as ações de articulação apresentadas e diversas legislações federais e documentos publicados pela SME-SP, que tratam o tema da transição entre as etapas da educação básica, especialmente entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Durante a apresentação, foram surgindo várias reflexões, tais como: os tipos de práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças que chegam na EMEF; a forma de utilização, por parte das professoras do 1º ano, da documentação pedagógica das crianças que chegam na EMEF; a maneira como os relatórios descritivos são elaborados e a importância de ambas as unidades educacionais conhecerem o trabalho desenvolvido pela etapa anterior e subsequente, para promover a integração e garantir a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois não é possível integrar e articular algo que não se conhece.

Ao final, a supervisora/pesquisadora apresentou a proposta de organizarmos um encontro entre as professoras das duas unidades, para que um grupo apresente ao outro as concepções de criança, infância, currículo que defendem, a maneira como desenvolvem a ação pedagógica com as crianças e como são pensados os tempos, os espaços e a materialidade em cada etapa. As coordenadoras presentes aceitaram a ideia; no entanto, apresentaram a proposta de, anteriormente a esse encontro, levarem suas professoras para uma visita pelos espaços da outra unidade, visto que muitas professoras da EMEF não conhecem o

espaço de uma EMEI, sendo a mesma situação percebida entre as professoras da EMEI, que não conhecem o espaço da EMEF.

Lüdke e André (1986) afirmam que, na pesquisa, a preocupação maior não é com o produto, mas sim com o processo; assim, a pesquisadora alterou o cronograma da pesquisa e finalizamos o encontro com as visitas dos grupos agendadas para ocorrerem nos momentos reservados ao horário de estudo coletivo de cada escola, mas que, anteriormente à visita, cada coordenadora pedagógica deveria conduzir a discussão com seu grupo e para isso poderiam utilizar a estratégia da leitura de poemas, vivenciado nesta reunião, com posterior reflexão e apresentação do vídeo publicado pela SME, também utilizado no encontro.

Num segundo momento, um grupo de professoras e professores da EMEF, junto com sua coordenadora pedagógica, foram visitar a EMEI, durante o horário reservado para estudo coletivo. Alguns docentes, não tendo este horário em suas jornadas de trabalho, prontificaram-se a participar da atividade proposta pela coordenadora, por trabalharem com turmas de 1º ano. Durante a visita, percorreram todo o espaço da EMEI, acompanhados pela coordenadora pedagógica que lhes apresentou a escola. Ouviram também o relato de uma professora que contou como desenvolve sua prática junto às crianças.

No dia seguinte a essa visita, foi a vez das professoras da EMEI e a coordenadora visitarem a EMEF. Foram acompanhadas pela diretora e coordenadora pedagógica da escola, as quais apresentaram todas as salas e os espaços internos e externos da EMEF.

Ao final de cada visita, as professoras e professores foram convidados pela supervisora/pesquisadora a escreverem uma versão de sentido (VS), que expressasse livremente o que consideraram mais essencial e relevante na visita, ao que aceitaram prontamente. Essa VS foi lida pela supervisora junto à coordenadora pedagógica da escola que recebeu o grupo.

Desse modo, a VS foi escolhida para capturar o sentido dessas visitas, pois, ao ser solicitado pela supervisora/pesquisadora, os participantes da pesquisa não tiveram tempo de formular ou

pensar em respostas, mas escreveram o que de fato sentiram e guardaram daquele momento vivido. Nesse sentido, Vercelli (2006, p. 194) aponta que:

Como produto, teremos um texto expressivo da experiência imediata, escrito ou gravado por iniciativa da própria pessoa ou solicitado por outro; como produção, obteremos uma fala autêntica, expressiva, da experiência imediata. Esse texto assim produzido é denominado VS, pois constitui um indicador do sentido do encontro.

Com a leitura da VS, escrita pelas professoras que visitaram a EMEF, a coordenadora pedagógica e a diretora convidaram a supervisora escolar/pesquisadora para participar da reunião pedagógica prevista para a terceira semana de outubro, com o intuito de contribuir com uma fala, ao grupo de professores, a respeito dos documentos que tratam do tema *transição da educação infantil para o ensino fundamental*.

O convite foi aceito, no entanto, a supervisora/pesquisadora ressaltou que a condução da reunião deveria ser feita pela coordenadora pedagógica, já que seu cargo deve ser entendido como sendo um dos principais responsáveis pelos processos de formação continuada dentro da escola.

Como se percebe, os caminhos da pesquisa foram se alterando a cada etapa desenvolvida. A intenção inicial da supervisora/pesquisadora era realizar uma reunião conjunta entre as professoras e professores das duas etapas, mas, logo no primeiro encontro com as coordenadoras pedagógicas, essas sugeriram a ideia das visitas, que tiveram um resultado interessante, verificado nas VS escritas pelos visitantes e apresentadas na subseção 4.6.3 desta pesquisa. A leitura da VS pela equipe da EMEF gerou um convite à supervisora/pesquisadora, que imediatamente aceitou, mudando mais uma vez o percurso na coleta de dados.

Assim, em meados do mês de outubro de 2021, a supervisora/pesquisadora participou da reunião pedagógica da EMEF, que contou com a participação de 11 professores e

professoras, sendo duas regentes de turmas de 1º ano; uma professora de Educação Física e um professor de Informática Educativa (ambos atuantes em turmas de 1º ano); uma professora de 2º ano; uma professora de 5º ano; uma de 3º ano; uma professora de Língua Portuguesa e uma de Matemática (ambas atuantes em turmas de 6º e 7º anos); uma professora de Apoio Pedagógico; uma professora orientadora de alfabetização; duas coordenadoras pedagógicas e a diretora da escola.

A reunião foi iniciada pela coordenadora pedagógica, que levou os mesmos poemas utilizados pela supervisora no primeiro encontro realizado, para que os professores e professoras fizessem a leitura. Tal dinâmica suscitou muitas reflexões por parte do grupo, a respeito da infância que tiveram, das brincadeiras, do tempo da escola e, em seguida, a supervisora apresentou as publicações federais e municipais de São Paulo, que abordam o tema da transição entre as duas etapas.

Durante a apresentação da supervisão, o grupo de professores e professoras participou ativamente, trazendo reflexões a respeito de como organizam os espaços da EMEF, os tempos, especialmente as atividades lúdicas, e ainda questões referentes até mesmo à transição entre os diferentes ciclos do ensino fundamental, trazendo sugestões de como poderiam efetivar ações de articulação com a EMEI.

Para finalizar, a supervisora/pesquisadora sugeriu que, a partir das reflexões realizadas, a coordenação pedagógica, em conjunto com a diretora, retomasse a discussão sobre concepções de infância, criança, brincadeira, culturas infantis e, com isso, planejassem, em conjunto com o grupo docente, ações de articulação com a EMEI. Acrescentou que tal movimento de formação necessita estar refletido no PPP da unidade, que deve ser redimensionado ao longo do ano.

Após este encontro com as professoras da EMEF, a coordenadora pedagógica retomou o assunto com elas em horário coletivo de estudo, e juntas planejaram uma ação de interação com as crianças da EMEI. Assim, em 23 de novembro de 2021, um grupo

de professoras da EMEF, junto com a coordenadora pedagógica e a diretora, estiveram na EMEI para uma conversa com as crianças das turmas de infantil II.

No grupo, estavam presentes a professora da sala de leitura, a professora orientadora de alfabetização, a professora de apoio pedagógico e uma professora de Matemática do ensino fundamental II. As professoras que ministram aulas para as turmas de 1º ano em 2021 não puderam estar presentes, mas participaram do planejamento da ação.

Para iniciar, a diretora da EMEF contou às crianças que elas estavam ali para mostrar-lhes um pouco como era a escola para onde poderiam ir em 2022; na sequência, as professoras cantaram uma música acompanhada de um instrumento chamado Ukulelê, tocado pela professora de apoio pedagógico; em seguida, essa cantoria se transformou numa brincadeira de estátua que consistia em paralisar o movimento quando a música pausava; logo após, a professora de sala de leitura contou como era esse espaço na EMEF e fez uma contação de história, interagindo com as crianças e prometendo a elas que continuaria aquela atividade quando elas chegassem na instituição; para finalizar, a coordenadora pedagógica exibiu um vídeo com imagens dos diversos espaços da EMEF, apresentando-os para as crianças e explicando-lhes que, caso alguma criança não fosse para aquela escola, poderiam encontrar espaços semelhantes àqueles na EMEF para onde iriam.

Todo esse encontro foi acompanhado pela supervisora/pesquisadora que, anteriormente a esse dia, contactou a coordenadora da EMEI, para combinar a data e o horário, a partir das informações repassadas pela coordenadora da EMEF.

No término desta ação, a supervisora/pesquisadora retomou com a coordenadora da EMEF a necessidade de avaliar a ação realizada, para redimensionar o PPP da escola e planejar estratégias para acolhimento das crianças que chegarão na EMEF no próximo ano. Para além disso, a supervisora/pesquisadora sugeriu que a coordenadora da EMEI planejasse, com seu grupo de professoras, uma visita à EMEF, para contar um pouco sobre o trabalho

realizado por elas com as crianças e os procedimentos utilizados para a elaboração da documentação pedagógica que é enviada ao ensino fundamental, ao que a coordenadora aceitou, mas ressaltou que, devido às demandas de trabalho decorrentes do final do semestre, poderia realizar esta ação apenas no início do próximo ano. A supervisora/pesquisadora, então, combinou que retomaria esse assunto com a supervisora escolar da unidade e que faria essa ponte entre as duas escolas no início do ano de 2022.

Assim, em fevereiro de 2022, antes de as professoras de 1º ano iniciarem a leitura dos relatórios descritivos das crianças, elaborados e enviados pelas EMEIs do entorno, a supervisora/pesquisadora articulou um encontro virtual entre o grupo de docentes e coordenadores pedagógicos da EMEF e da EMEI, convidando, ainda, para fazer parte do encontro, uma professora que compõe a DIPED da DRE, pesquisadora e especialista no tema de transição, e a supervisora escolar que acompanha a EMEI.

A formação iniciou com uma rodada de apresentações dos participantes e, na sequência, a coordenadora pedagógica da EMEI fez uma apresentação, utilizando slides, que demonstrava o percurso formativo que sua equipe docente vivenciou sobre registro e documentação pedagógica, juntamente com imagens de algumas experiências propostas às crianças na EMEI, apresentando ao final como é elaborado o relatório descritivo que é enviado à EMEF todo início de ano.

Após esta explanação, a professora representante da DIPED fez uma conversa abordando o tema da transição que as crianças vivenciam da educação infantil ao ensino fundamental, trazendo reflexões pautadas nas seguintes perguntas: o que os docentes esperam da criança quando ela chega no ensino fundamental? Quais os espaços que as EMEFs possuem para acolher essas crianças? Como são discutidas as experiências que as crianças vivenciaram na educação infantil? O Currículo Integrador da Infância Paulistana, como um documento que pode e deve nortear as ações pedagógicas na EMEI e na EMEF, é discutido?

Durante a conversa, várias reflexões foram surgindo por parte dos participantes, que levantaram temas sobre a importância da brincadeira para as crianças, seja na educação infantil ou no ensino fundamental; sobre a leitura dos relatórios descritivos que chegam na EMEF, levantando a importância dela para garantir uma continuidade do processo de aprendizagem da criança; sobre a relevância de encontros entre as professoras das duas etapas para a transição da criança e as ações que realizaram no ano de 2021, quando discutiram esse tema.

No término desta ação, esta supervisão retomou a importância de, a partir dessa reunião, todos os docentes (regentes e professores especialistas) que trabalham com o 1º ano fazerem a leitura dos relatórios descritivos que chegaram na EMEF no início deste ano e contemplarem no PPP da unidade as ações de articulação com a educação infantil.

Concluídas essas ações, a supervisora/pesquisadora seguiu com a pesquisa, realizando a entrevista semiestruturada com as coordenadoras pedagógicas da EMEI e da EMEF; a diretora da EMEF; quatro professoras de educação infantil, cinco professores que trabalham com o ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) e uma professora que trabalha com turmas de recuperação na EMEF.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Todas as reuniões realizadas e entrevistas foram gravadas e transcritas, com exceção das visitas realizadas pelas professoras às unidades educacionais, que contaram com o registro por meio das versões de sentido (VS).

O material gerado foi estudado com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), pautando-nos na grande categoria supervisão escolar e transição da educação infantil ao ensino fundamental, da qual emergiram as seguintes subcategorias: brincadeira; espaço e documentação pedagógica.

4.5.1 Avaliando a própria prática: a supervisão escolar e a transição da educação infantil ao ensino fundamental

A supervisão escolar é o último cargo da carreira do magistério na Rede Municipal de Educação de São Paulo e, como pré-requisito para assumir a função, exige-se que este profissional tenha passado três anos em algum cargo de gestão escolar (direção, assistente de direção ou coordenação pedagógica). O mesmo ocorre com os cargos de gestão, para os quais a exigência é que se tenha passado um tempo como professor.

Assim, o profissional, até chegar à supervisão escolar, passa por algumas transições de cargos e funções, que tem seu início na docência. Essas transições permitem ao profissional carregar uma bagagem de saberes e experiências que o auxiliam no desempenho da função, em especial na orientação que realiza às equipes escolares, que ocorre dentro de um processo de educação.

Concordamos com Dowbor (2008, p. 87), quando afirma:

É no exercício das diferentes funções que podemos desempenhar ao longo de nossa trajetória de vida que nos enriquecemos como ser social. Dessa forma, função e papel se articulam, andam juntos, fazem parte integrante da estrutura do sujeito e da sua construção como ser social.

Portanto, podemos afirmar que diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, embora sejam gestores escolares com funções específicas, são, na verdade, sempre **educadores**, e por isso a essência de toda ação educativa deve permear a sua prática: o respeito, o diálogo, a escuta, exercendo a função de modo democrático, que permita, incentive e promova a participação de todos os atores educativos na busca de qualidade da educação.

Nas palavras de Jarra (2018, p. 33),

Todo educador, independente da função ou cargo que ocupe, deve ser pesquisador do seu fazer, deve se perguntar sobre sua própria

experiência, deve se comportar como um intelectual que investiga sua prática transformando-a em práxis, porque refletida, pensada, retomada no diálogo com os outros e com o mundo.

Considerando a afirmação de Jarra, as entrevistas realizadas pela supervisora/pesquisadora apresentaram dados interessantes que avaliaram a ação supervisora e o papel deste profissional na transição das crianças que saem da educação infantil e ingressam no ensino fundamental, fazendo-o olhar para sua própria prática, além de apresentar o grau de importância das ações de articulação realizadas durante esta pesquisa, o impacto delas na prática dos participantes e a relevância para o PPP de cada unidade educacional.

A prática de avaliar a própria ação não poderia ter sido deixada de lado nesta pesquisa, pois, como educadora, “[...] essa postura é fundamental no exercício da supervisão escolar” (JARRA, 2018, p. 33).

Na primeira pergunta da entrevista, foram revelados os seguintes dados: seis participantes declararam que nunca haviam participado de ações de articulação entre as duas etapas:

Não. Foi a primeira vez [...]. (Professora Orquídea).

Não, foi a primeira vez que eu participei de uma ação desse tipo [...]. (Professor Ciclame).

Não, nunca tinha participado de algum evento que fizesse a transição, não. (Professora Magnólia).

Não [...] foi a primeira vez. (Professora Hibisco).

Não. (Professora Alecrim).

Só essa do ano passado. (Professora Cravina).

Sete participantes afirmaram que já haviam participado de ações como essas, sendo que dois deles vivenciaram essa experiência quando trabalharam na educação infantil, três ainda trabalham nessa etapa e duas sempre atuaram no ensino fundamental, mostrando assim que profissionais que trabalham na educação infantil vivem essa experiência da transição com mais frequência:

Já, desde que eu trabalhava no estado, que houve um ano em que nós recebemos alunos de EMEI na nossa escola [...]. (Professora Margarida).

Sim, na verdade, quando eu entrei na rede de São Paulo [...]. (Professora Lírio).

[...] houve um tempo que a CP 1 EMEI chegou, cogitou de fazer essa intenção de observar essa transição com a EMEF próxima, elas vieram uma vez, mas na época eu não entendo ainda o porquê que não deu certo [...]. (Professora Camomila).

Eu havia participado de ações que não eram ações da escola, eram ações pontuais. (Diretora EMEF).

Então, como eu sou da EMEF também, eu trabalho como professora, eu via que alguns projetos eu conseguia fazer esse intercâmbio. (CP 1 EMEI).

A única ação de articulação que acontecia na escola que eu participava era a leitura ao recebimento dos relatórios e a leitura deles em momentos diversos quando a gente tinha um tempo para ler. (CP 2 EMEF).

Aqui em São Paulo, não, só no Embu. (Professora Lavanda).

As respostas confirmaram que, de fato, as ações de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, embora previstas em diversas publicações federais e municipais, ainda ocorrem de maneira pontual, em uma ou outra rede de ensino, em escolas específicas, dependendo sempre do entendimento dos profissionais que ali trabalham, revelando a necessidade de políticas públicas que assegurem a realização destas ações. O que durante outros momentos das entrevistas foi apontado por alguns participantes:

Eu acho e acho que para elas (ações) terem o impacto que elas deveriam ter, elas têm que ser uma coisa coletiva, uma coisa mais estrutural. (Professora Cravina).

Verdade e expandir, porque tem... para todas as escolas. (Professora Hibisco).

[...] sistematizado, olha, é assim que acontece, a criança sai da EMEI, é assim que acontece a comunicação com a professora da EMEF com

a EMEI. Então, quem vai trabalhar primeiro ano? Então já sabe que você tem que ter essa troca com o pessoal que vai vir da EMEI para fazer parte da prática, não depender de quem está na gestão, de quem é o supervisor, quem é o professor, se o professor tem interesse ou não. (Professora Magnólia).

Eu acho que a gente precisa ampliar essa possibilidade de interação com as escolas vizinhas, porque você é supervisora dessa escola, então você conseguiu fazer esse trabalho, mas quantas outras escolas têm ao entorno, que a gente poderia fazer essa integração [...] eu acho que se a gente conseguisse fazer isso com as demais escolas do entorno, a gente tem um trabalho mais integrado. (CP 1 EMEI).

[...] eu acho que esse tipo de trabalho deveria ser uma coisa para acontecer com todas as unidades. Tipo, se os alunos vêm daquelas unidades para cá, tem que **ter o contato entre os professores**, eu acho que se toda rede fizesse isso, isso seria sobremaneira proveitoso para as crianças e até para o trabalho, porque o nosso trabalho quer queira, quer não queira, acaba complementando o trabalho que vem de lá, é uma continuação do trabalho delas e a partir desse contato a gente consegue ter um entrosamento melhor. (Professor Ciclame).

A esse respeito, Motta (2013) já apontava a necessidade de haver políticas públicas que favorecessem essa articulação e Merli (2021, p. 143) indicou o mesmo:

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.

Se houvesse uma política de transição explícita pela SME de São Paulo, indicando o período em que deveriam ocorrer as ações,

por exemplo, ela entraria automaticamente nas estratégias de acompanhamento de todos(as) os(as) supervisores(as) escolares, pois uma de suas atribuições consiste em orientar, acompanhar e avaliar a **implementação das diretrizes da política educacional** nas unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino.

Há necessidade ainda, por parte da SME, de considerar a participação ativa dos supervisores escolares na elaboração de políticas públicas educacionais, uma vez que este profissional possui uma visão do todo, além de atuar como ponte entre as demandas das unidades educacionais e o órgão regional de educação. Assim,

A própria palavra ‘supervisão’ pode nos levar a compreender o supervisor escolar como um grande telescópio, capaz de observar, captar e compreender a educação de forma sistêmica – aquele que tem uma ‘super visão’. Atuar em nível de Diretoria Regional de Educação, acompanhando um grupo de escolas, certamente exige do supervisor um olhar abrangente (JARRA, 2018, p. 32).

Para além deste olhar abrangente, a supervisão escolar, fazendo a escuta atenta das demandas que surgem no interior das unidades educacionais e no território onde se situam, contribuiria para a elaboração dessas políticas, pois levaria ao órgão central as necessidades reais dos profissionais que ali atuam:

Esse movimento contribui para ações formativas, assim como mobiliza os órgãos centrais em direção às demandas trazidas pelos Supervisores Escolares, que precisam ser atendidas pelos gestores da Educação Municipal com a elaboração de políticas públicas (SÃO PAULO, 2015a, p. 58).

A importância de haver uma política pública de transição garantiria meios para participação de todos os atores educativos envolvidos no processo. Isso ficou evidente na pergunta a respeito da participação nas ações de articulação desenvolvidas, pois nem todos conseguiram estar presentes em todos os momentos. As

coordenadoras pedagógicas participaram de todas as ações e a direção da EMEF participou da maioria, além de dar apoio e incentivo:

A minha participação, primeira, foi como incentivadora mesmo do grupo, talvez por ter vindo da EMEI e ter sentido essa necessidade também [...]. Então, a minha participação foi de acolher essas... de acolher isso tudo que eles viram, as angústias daqui que eles acreditavam que nós podíamos melhorar na nossa escola para garantir essa ludicidade das crianças, [...] eu acho que esse foi um papel, uma ação muito relevante para que o olhar fosse positivo (Diretora EMEF).

De seis professores da EMEF, dois participaram de todas e quatro de algumas, devido a questões de horário; as quatro professoras da EMEI participaram de algumas ações, também em virtude do horário, com exceção de uma que se ausentou por questões de saúde.

Nesta situação, fica claro como as questões administrativas, como o ⁴horário, interfeririam na participação dos docentes nas duas escolas. Embora a gestão escolar tenha incentivado e apoiado, os profissionais acabaram esbarrando em dificuldades que não eram possíveis de serem resolvidas, pois a ausência deles num determinado local e horário para participar das ações de articulação prejudicaria o andamento do trabalho cotidiano de outra escola ou turno.

Ainda assim, as ações desenvolvidas contribuíram para a prática pedagógica de cada um dos participantes de maneira diferente, mostrando que as experiências provocaram reflexões a respeito da importância da brincadeira, da documentação

⁴ O horário refere-se à jornada de trabalho dos professores, pois nem todos participam dos horários coletivos de estudo – momento em que foram realizadas a maior parte das ações de articulação desta pesquisa. A Jornada de Trabalho do docente na prefeitura de São Paulo e conseqüentemente sua participação nos grupos de estudo coletivo das escolas depende do número de aulas atribuídas – o que corresponde ao caráter administrativo de organização.

pedagógica, da formação e do próprio processo de transição entre as duas etapas.

[...] a partir daquelas práticas lá, eu estou pegando... não é pegando outros caminhos, mas eu estou com estratégias diferentes, eu brinco mais com eles, na verdade. (Professor Ciclame).

Foi essa visita. (Professora Cravina).

Eu acho assim, na forma de relatar mesmo, de registrar, é uma coisa que eu sinto falta, mas eu acho que o interessante é registrar mesmo, fotografando os momentos e você vai revendo o que deu certo, o que não deu certo e que pode melhorar. (Professora Orquídea).

[...] me fez pensar sobre e pensar o quanto isso (processo de transição) é importante. (Professora Hibisco).

Contribui para ter um olhar mais aprimorado dessa fase que eles estão. (Professora Camomila).

Então, mais na questão de que eu tenho mais tranquilidade em entender e continuar ofertando o que eu oferto para as crianças e não ter que antecipar nada [...]. (Professora Alecrim).

Principalmente para que eu pudesse refletir mais sobre esse registro que vem da EMEI. (Professora Magnólia).

Ela me deu forças, ela sensibilizou o grupo [...]. (Diretora EMEF).

Eu acho que tudo que a gente vivencia faz refletir um pouquinho [...]. (Professora Margarida).

Essas ações, primeiro, ação de estudar com mais profundidade a legislação, eu acho que isso traz um know-how para a gente fazer em segurança essa questão do trabalho, a formação também [...]. (CP EMEI).

Para a minha prática, porque até então eu nunca tinha pensado na possibilidade de fazer uma diagnóstica com aluno. (Professora Lírio).

Olha, contribuíram muito em experiência para eu entender o que deve ser feito, como deve ser feito, acredito que é muito relevante esse momento, é de extrema relevância. (CP 2 EMEF).

Contribuíram muito, que eu aprendi... na verdade, eu brinco muito com eles, mas eu aprendi a respirar, ter o tempo deles. (Professora Lavanda).

Os diferentes impactos na prática pedagógica de cada participante demonstram como a supervisão escolar, ao promover e articular essas ações, conseguiu provocar reflexões acerca de variados

aspectos da transição, o que a certa medida colabora para autoria e qualificação das ações pedagógicas dos educadores. Dessa forma, “[...] a ação supervisora deve estar voltada para a emancipação das ações e propostas pedagógicas, contribuindo com a autoria e o protagonismo das instituições de ensino” (JARRA, 2018, p. 35).

Assim, pode-se dizer que as ações foram também formativas, pois contribuíram para a prática dos educadores, revelando o caráter formativo que permeia a ação supervisora. Nas palavras de Rangel (2013, p. 17-18), “Em favor da aprendizagem do conhecimento, o supervisor estimulará o estudo, a formação continuada dos professores, com atenção a todos os componentes do processo didático”.

Ao trazer o caráter formativo da ação supervisora não significa que este profissional será o responsável por todos os processos formativos da rede municipal de ensino – afinal, temos as DIPEDs, que são responsáveis diretamente por isso –, mas significa que, em parceria com a coordenação pedagógica das unidades, estimulará e potencializará as formações que já ocorrem no interior de cada escola, pois

O trabalho de formação da Supervisão Escolar deve potencializar os fluxos formativos já existentes na RME, a partir das Unidades Educacionais, tendo na Coordenação Pedagógica uma parceira, posto que ela está em contato contínuo com os profissionais que atuam na construção das aulas e produzem demandas que não se esgotam nos horários coletivos semanais (SÃO PAULO, 2015a, p. 57).

Para potencializar ainda mais esses fluxos formativos, é necessário que a supervisão escolar busque, nos profissionais da DIPED, apoio e parceria, especialmente no planejamento dos encontros setoriais, pois nestes momentos tais profissionais podem também perceber as demandas formativas que aquele território necessita e podem assim planejar ações de formação em nível de DRE.

Ao serem questionados a respeito das ações desenvolvidas, se estas, de fato, favoreceram a integração entre as duas etapas, a maior parte dos entrevistados afirmou que sim, à medida que elas promoveram a troca de experiências entre os professores e oportunizaram conhecer como é desenvolvido o trabalho na educação infantil, para que este possa ser continuado quando a criança chega no ensino fundamental.

Favoreceu. (Professor Ciclame).

[...] eu acho que aquilo é um start, é um start realmente para gerar esse incômodo, esse desconforto e você falar [...]. (Professora Cravina).

Sim. (Professora Orquídea).

Eu acho que começa a favorecer. (Professora Hibisco).

Essa parceria mesmo de reflexão sobre a prática e como receber essas crianças, como continuar esse trabalho já que vieram... a reflexão e a parceria. (Professora Camomila).

Muito, acho que sim, com certeza. (Professora Alecrim).

Eu acho que está começando. (Professora Magnólia).

Com certeza, absoluta. (Diretora EMEF).

Com certeza. (Professora Margarida).

Sem dúvida, acho que sim. (CP 1 EMEI).

Eu acho que sim. (Professora Lírio).

Com certeza, principalmente quando a gente ouve as falas dos professores da nossa escola, da outra escola também, mas eu acredito que favoreceu demais [...]. (CP 2 EMEF).

Eu acho... eu não acho, eu tenho certeza. (Professora Lavanda).

Apesar de reconhecerem que as ações favoreceram a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, alguns participantes apontaram que elas foram uma espécie de “pontapé inicial”, um começo, pois é necessário pensar e promover outras ações além de intensificar a discussão sobre as concepções de criança, educação, tempos e espaços:

[...] não é só o nosso modo de ver, é uma coisa grande, é uma coisa de mudar a forma de ver a criança, de ver a educação e isso implica

no uso dos espaços, implica, sobretudo, no uso dos tempos, eu acho que a questão do tempo na EMEF, na EMEI é muito diferente [...]. (Professora Cravina).

[...] eu acho que ir visitar e conversar, mas eu acho que precisa começar a pôr em prática. (Professora Hibisco).

[...] porque a gente nunca... eu nunca vivi isso daqui a gente teve esse contato com o pessoal da EMEI, saber o que acontecia lá, de onde que está vindo essas crianças [...]. (Professora Magnólia).

Neste sentido, a supervisão escolar, nos diálogos que estabelece com as equipes gestoras das unidades educacionais, especialmente com a coordenação pedagógica, pode contribuir para garantia de espaços de discussão sobre essas concepções, como ocorreu no terceiro momento desta pesquisa, quando a coordenadora pedagógica da EMEF convidou a supervisora/pesquisadora para participar de uma reunião com professores para apresentar os documentos oficiais que tratam da transição – o que levou, automaticamente à discussão sobre essas concepções. Cabe dizer aqui que não se trata de a supervisão escolar assumir o papel formativo dentro da escola, mas sim contribuir para que a coordenação conduza essa formação de maneira autônoma.

Nesta direção, durante a entrevista feita com a diretora da EMEF, ela deixou claro que a participação da supervisão escolar nessas ações de articulação foi fundamental, incluindo este aspecto de trabalhar primeiro a formação do formador (coordenador pedagógico):

[...] trabalhou na formação do formador primeiro que eu acho que é muito importante, deu instrumentos para esse formador poder direcionar o grupo, eu acho que foi fundamental. (Diretora EMEF).

Encontramos aqui, mais uma vez, o aspecto formativo na ação supervisora, que sofre influência de sua carreira no magistério:

Pensar a Supervisão Escolar como formadora é trazer para a cena educacional um profissional com um percurso considerável no

campo da educação, que carrega a experiência da docência, da gestão escolar no campo pedagógico/administrativo como Coordenador Pedagógico, como Diretor de Escola e ou Assistente de Direção (SÃO PAULO, 2015a, p. 57).

Deste modo, o supervisor escolar, em alguns momentos dentro e em outros fora da escola, estará trazendo a sua essência de educador, pois “É no exercício do viver esse estar presente/ausente que o educador vai aprendendo a dosar a intensidade de sua presença ou de sua ausência” (DOWBOR, 2008, p. 71).

Assim, ao opinarem a respeito de qual ação a supervisora/pesquisadora mais contribuiu, alguns participantes responderam que a maior contribuição foi para que ocorressem as visitas e o encontro entre as escolas:

Foi o encontro dos professores das unidades diferentes, essa foi fantástica também. (Professor Ciclame).

[...] eu acho que foi a visita dos professores da EMEF na EMEI (Professora Magnólia).

Contribuiu em todas, mas eu acho que nessa parte de... da visita entre as escolas, porque senão a gente não ia... acho que ia ficar mais difícil [...]. (Professora Orquídea).

Quando disponibiliza as pessoas para virem aqui e convida as pessoas para irem lá. (Professora Lavanda).

Eu acho que foi a da integração entre as duas... da EMEF e da EMEI, no último encontro. (Professora Alecrim).

Outros apontaram que a maior contribuição foi ter iniciado esse processo de articulação ente a EMEI e a EMEF:

Acho que facilitar o processo, eu acho que... eu acho que iniciar isso que é tão importante, dar um pontapé inicial, porque tem que começar. (Professora Hibisco).

Eu acredito que foi na questão de ter tomado a atitude de iniciar, de articular tudo. (Professora Margarida).

Eu acho que fazer ambas as escolas refletir sobre [...] foi instigar para que ambos os coordenadores têm de refletir sobre isso, porque há

essa necessidade de integração. Se a supervisão não tivesse provocado isso não teria acontecido. (Professora Lírio).

Os demais participantes afirmaram que não houve uma ação em que notaram maior contribuição da supervisora/pesquisadora, mas na verdade a contribuição foi em todas, apontando o papel articulador da supervisão escolar:

[...] você articulou, você ligou uma coisa na outra, todas foram muito importantes. (Diretora EMEF).

[...] eu acho que é isso, o fato de você estar lá presente, eu não sei, eu acho que pelo que eu entendi, a gente aqui teve muita liberdade para pensar o que a gente queria fazer lá e eu não sei se haverá espaço para isso, mas você sabe que eu sou um pouco... (Professora Cravina).

É o link com as escolas. (Professora Camomila).

[...] primeira ação é a questão da articulação entre os dois espaços, segundo é trazer a legislação, é de trazer a teoria para a gente ler e verificar na prática o que a gente está conseguindo e o que não está conseguindo e o terceiro são as boas perguntas que vocês fazem que é essa questão de você olhar para ensino fundamental e falar: "O que você espera dessa avaliação? (CP 1 EMEI).

Não tem uma área, uma parte que você ajudou mais, você foi essencial em todas as partes do nosso processo. (CP 2 EMEF).

As respostas demonstram que a visão que se tem a respeito da supervisão escolar é de um profissional que consegue, no exercício de sua função, articular diferentes atores educativos e contextos escolares distintos, além de promover iniciativas para que processos de articulação entre as etapas aconteçam.

Acompanhar e orientar as equipes, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, permitem ao supervisor ter uma visão ampla, global dos processos de educação que ocorrem nas duas etapas e por isso dá a este profissional condições para promover ações de articulação. Nesse sentido, concordamos com Rangel (2013, p. 17):

A 'visão sobre' o processo auxilia a vê-lo no seu aspecto global, nas suas relações, no seu contexto. Desse modo, o supervisor pode contribuir para a integração de programas, métodos e procedimentos de ensino-aprendizagem, avaliação e recuperação, auxiliando os estudos, o diálogo, as aproximações tanto em um mesmo ano ou ciclo escolar quanto na sua sequência, nos diversos anos ou ciclos.

Na questão relacionada ao papel da supervisão escolar na transição das crianças que saem da EMEI e vão para a EMEF, cinco participantes apresentaram, mais uma vez em suas respostas, o papel articulador deste profissional:

Eu acho que o papel deveria ser exatamente esse, de propiciar esse contato da mudança... (Professor Ciclame).

[...] ter o poder mesmo de estar articulando esses atores. Eu acho que outro articulador encontraria, talvez, resistências. (Professora Cravina).

Eu acho que é isso mesmo, você fazer essa ligação, para que a gente possa conhecer um pouquinho deles lá e eles também estão conhecendo aqui. (Professora Orquídea).

Seria garantir que as duas gestões da escola estejam nessa comunicação, eu acho que é isso. (Professora Magnólia).

Eu creio que é essa articulação, fazer esse link... fazer com que esse diálogo aconteça entre EMEIs e EMEFs, fazer com que esse diálogo aconteça e instigar, continuar instigando a reflexão. (Professora Lírio).

Promover a articulação entre os níveis escolares requer da supervisão escolar conhecimento e atenção às especificidades de cada etapa da educação e acompanhar as diferentes escolas que compõem seu setor de atribuição permite a ele uma visão sobre tais especificidades e por isso pensar em estratégias de articulação. Nas palavras de Rangel (2002, p. 76 *apud* POSSANI; ALMEIDA; SALMASO, 2012, p. 93):

[...] na Supervisão, o prefixo 'super' une-se à 'visão' para designar o ato de 'ver' o geral, que se constitui pela articulação das atividades

específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla é preciso 'ver sobre'; e é este o sentido de 'super', superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o Supervisor possa 'olhar' o conjunto de elementos e seus elos articuladores.

Os participantes trouxeram ainda o papel de controle e fiscalização que deu origem ao cargo de supervisor escolar, não no sentido de autoritarismo, mas para garantia de que os processos de transição e articulação entre as etapas ocorram de fato:

É executar e **verificar mesmo** se está tendo esse respeito, se está tendo essa prática, se está tendo o respeito com as crianças nesse momento de adaptação. (Professora Camomila, grifos nossos)

É **de garantir** que seja respeitado a primeira infância, a infância, a cultura da infância, o respeito pela criança, pela individualidade de cada uma, entender que cada uma tem um tempo e isso a gente só vai garantir se tiver **alguém que fiscalize**, porque, infelizmente ou felizmente, às vezes a gente está lá no dia a dia e acaba esquecendo uma coisa pode passar e quem vem e está de fora olhando, ela consegue trazer, puxar você, a sua realidade, do que está acontecendo que precisa melhorar. (Professora Alecrim, grifo nosso). Eu acho que a sensibilização para essa importância dos registros dos processos das crianças, da caminhada das crianças... então eu acho que essa sensibilização, **seria essa cobrança**, na mesma forma que eu cobro alguma coisa e já apresentar os registros, como foi, todos os registros das EMEIs chegaram aqui, chegaram os registros de todos os seus alunos, todos os professores estão tendo acesso a isso e é claro que conseguir fazer... (Diretora EMEF, grifos nossos).

Nota-se, nas falas das professoras Camomila e Alecrim e da Diretora da EMEF, que esta função de fiscalização e controle não está alinhada ao apontamento de aspectos que estão incorretos ou ainda de punição à escola, mas sim ao respeito aos direitos das crianças e à sensibilização sobre a importância dos processos que garantam a transição delas, de uma etapa à outra, de maneira menos brusca.

Para que a supervisão desenvolva esse papel de forma não autoritária é necessário trazer para sua prática a capacidade de diálogo e escuta, presente em toda ação educativa – já que este profissional é na sua essência um educador, pois “É por meio da escuta da fala do outro que o educador realiza sua intervenção. Sem processo de intervenção no processo do outro, o ato de educar perde seu sentido e cai no vazio” (DOWBOR, 2008, p. 36).

Quando o supervisor escolar orienta e acompanha os processos de transição e articulação entre as etapas de educação, a ele é atribuída esta capacidade de intervir na realidade da escola dentro de uma relação de parceria – o que também foi apontado pelos participantes ao falar do papel da supervisão:

Viabilizar esses espaços, essas formações ... (Professora Hibisco).

Orienta e acompanha essa transição... (Professora Margarida).

Eu acho que o papel, não está de fiscalizar, é de orientar como a gente faz uma transição mais humana, uma transição que respeite as crianças, que respeite os profissionais e que a partir daí siga trabalhando na melhor forma possível com as crianças e os seus educadores lá na unidade onde elas estão. (CP 1 EMEI).

Eu acho que é orientar, ser um elo entre as duas unidades de ensino, eu acho que vocês têm que ser o elo para nos auxiliar... importe a auxiliar na formação também, na informação, eu acho que esse é o papel do supervisor, nos ajudar a refletir, entender. (CP2 EMEF).

Do jeito que você está fazendo é um começo. (Professora Lavanda).

Mais uma vez, especialmente nas respostas da professora Hibisco e da CP 1 EMEI, notamos o caráter formativo presente na ação supervisora e como os diferentes atores educativos percebem essa necessidade. Tal caráter permite que a intervenção seja realizada de maneira democrática, não dizendo ao outro o que se deve fazer, mas mostrando a ele a importância de se fazer – o que em certa medida favorece a autonomia e a liberdade da escola. Desta forma, o supervisor escolar se torna um “modelo” libertador de educador porque “[...] faz com o outro e não pelo outro,

comprometendo-se, dessa forma, com o processo de ambos, educador e educando” (DOWBOR, 2008, p. 66).

Assim, pelas respostas dos participantes, o papel da supervisão escolar dentro do processo de transição das crianças que saem da EMEI e vão para a EMEF passa pela orientação, acompanhamento, formação, articulação e fiscalização, para garantia dessas ações. Nesta direção, Salmaso (2012, p. 94) nos apresenta:

[...] o termo supervisão sugere o dirigir, orientar, assessorar ou fiscalizar a realização de uma obra ou atividade e acha-se carregado de impasses e ambivalências, já que pode sugerir, grosso modo, tanto uma ação estritamente fiscalizadora e controladora de uma ação, pautada rigidamente na hierarquia, quanto uma prática da função coordenadora e articuladora de ações, enquanto parceira, colaboradora e coautora de um trabalho coletivo.

Todas as ações de articulação entre a EMEI e a EMEF desenvolvidas nesta pesquisa partiram da leitura e análise do PPP da EMEF e, por essa razão, na última pergunta da entrevista, os participantes puderam opinar sobre quais aspectos deveriam ser discutidos e refletidos no PPP da sua unidade educacional após essas ações:

[...] essa integração para a gente conversar, discutir, sobre essa mudança que não é só uma mudança de ciclo, é uma mudança para a vida da criança também, para a gente conseguir integrar os diferentes níveis que a criança está, eu acho que essa integração deveria ser primordial no PPP do colégio... eu também eu até sugeri que isso fosse feito também entre os professores dos ciclos diferentes que tem aqui, dos horários diferentes que a gente tem. (Professor Ciclame).

Eu acho que esse uso dos espaços e do tempo, eu acho que com essa estrutura, os espaços eu acho que é mais fácil e acho que a gente já vem caminhando, o parque, a brinquedoteca, mas com essa estrutura de tempo... (Professora Cravina).

[...] a gente estar colocando sobre o acolhimento realmente, de como vamos acolher essas crianças aqui, para que eles não sintam tanto essa ruptura... e uma coisa que eu também acho importante, é esse registro que a gente recebe de lá e nós aqui também podemos continuar... (Professora Orquídea).

Eu acho que seria interessante falar sobre essa transição... (Professora Hibisco).

Então, eu acho que a gente tem que rever sempre a concepção de infância, mas também na prática... (Professora Camomila).

[...] que a gente coloque isso como uma prática que seja realizada de fato, porque a gente comenta com as crianças, a gente fala sobre isso com as crianças da transição que vai acontecer, mas eu acho que a gente poderia colocar como mini projeto ou uma sequência ou um momento de... (Professora Alecrim).

[...] mas dar uma continuidade melhor nesses relatórios dessa criança que vem da EMEI, EMEF, quando ela chegasse ali na transição para o fundamental II, a gente ter um registro mais encorpado. (Professora Magnólia).

[...] deixar claras as ações de continuidade, deixar claro, de repente, essa questão do recebimento do acompanhamento dos registros das crianças, dessa escola, de que essa escola tem o respeito à criança, à história dessa criança, um período de leitura desse registro, de entrevista desses pais... E é isso que a gente tem de espaços onde a criança possa brincar, garantido no PPP... Da concepção de infância clara e de como essa escola busca respeitar isso criando espaços, espaço físico e espaço tempo, para que essa criança possa brincar. (Diretora EMEF).

Eu acho que a gente tem que repensar a questão dessa recepção, as questões de como trabalhar esse currículo. (Professora Margarida).

Eu acho que a gente precisa olhar para transição e verificar, de fato, como que está acontecendo essas transições. (CP 1 EMEI).

“Nós fizemos a primeira aqui e agora? Como é que nós vamos fazer do quinto para o sexto e será que vale a pena a gente fazer lá do nono para o primeiro colegial?”, nós pensamos em todas essas nuances, a gente refletindo na JEIF para montar o PPP. (Professora Lírio).

Então, a questão da infância, do brincar, do lúdico, isso ainda é bem, a gente precisa trabalhar muito para a nossa escola. (CP 2 EMEF).

O que a gente faz realmente que não é pouco. (Professora Lavanda).

As respostas das professoras Cravina, Hibisco, Camomila, Alecrim, Margarida, Lavanda e das Coordenadoras CP 1 EMEI e CP 2 EMEF, ressaltam que os processos de transição devem aparecer no PPP, de fato, como eles ocorrem, o que já fazem na prática, além da necessidade de continuarem a discussão a respeito das concepções de criança, infância e de pensarem na organização dos espaços e tempos nas práticas desenvolvidas com as crianças que chegam no ensino fundamental, de modo a garantir o direito à brincadeira.

Neste sentido, concordamos como o afirmado no Currículo da Cidade - Educação Infantil:

É preciso construir um currículo que possibilite relacionar a educação de bebês e crianças com aquela das crianças maiores de forma integrada, a partir do compartilhamento de ideias e do debate de concepções e práticas que permitam traçar as linhas de continuidade para pensar os PPPs (SÃO PAULO, 2019b, p. 160).

Notamos, nas respostas do professor Ciclame e das professoras Magnólia e Lírio, a necessidade de se trabalhar a transição não apenas entre as duas etapas tratadas neste estudo, mas, também entre os ciclos do ensino fundamental, revelando que estes participantes reconheceram a importância de se garantir processos de transição sem rupturas, de modo a tratar toda a educação básica como um todo orgânico e articulado – o que é previsto nas legislações municipais e federais.

À documentação pedagógica que chega na EMEI também foi dada importância, de modo que seja refletida no PPP da unidade – percebemos isso nas falas da diretora da EMEF e das professoras Magnólia e Orquídea. Ao notarem essa importância, os participantes validam o que já foi afirmado pelo Currículo da Cidade Educação Infantil, em 2019:

A identificação dos relatórios das crianças como documentos de grande valor pedagógico e a disponibilidade das(os) professoras(es) e/ou coordenadoras(es) pedagógicas(os) de participar de reuniões

para tecer comentários e esclarecer dúvidas sobre o grupo são uma importante mudança institucional, que certamente terá efeitos na inserção da criança na escola. A(O) professora(or) do primeiro ano terá maior conhecimento sobre as crianças e certamente poderá acolhê-las de modo mais personalizado e efetivo (SÃO PAULO, 2019b, p.168).

Arakaki (2018), em seu estudo, indica possíveis proposições para que a supervisão escolar no exercício de um papel articulador e formador das equipes escolares contribua para qualificação dos relatórios descritivos produzidos na educação infantil e, posteriormente enviados às EMEFs. Uma delas é: “[...] conhecer os Projetos Políticos-Pedagógicos das Unidades Educacionais que compõem o setor de atuação do supervisor escolar e o que dizem sobre a avaliação das aprendizagens” (ARAKAKI, 2018, p. 138).

Ao conhecer e analisar o PPP de uma unidade educacional, é possibilitado ao supervisor escolar reconhecer como essa documentação é produzida, enviada, recebida e tratada pela unidade que atenderá a criança na etapa posterior, inclusive se está sendo considerada pelos professores de 1º ano para receberem as crianças, acolhê-las naquilo que já trazem da educação infantil. Desse modo, “O supervisor escolar é um articulador e problematizador do Projeto Político Pedagógico da unidade educacional [...]” (JARRA, 2018, p. 34).

No que se refere ainda ao PPP, a questão de acolhimento também foi trazida pelas professoras Orquídea e Margarida, o que coaduna com afirmação de Merli (2021, p. 150):

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 adultos/os, com as propostas, espaços e tempos educativos.

Nesta direção, concordamos ainda com Motta (2013, p. 175), que indica:

Os Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades de ensino precisam contemplar as transições, reconhecendo sua importância para a vida das crianças. Os Projetos Políticos-Pedagógicos deveriam se constituir em elemento efetivamente norteador das práticas escolares, resguardando alguma autonomia de ação para as escolas.

Por fim, em todo material coletado nesta pesquisa, percebeu-se, por parte de alguns participantes, a necessidade de incluir as famílias nas ações de articulação entre as duas etapas:

Acho que isso tem que estar claro lá no PPP [...] de busca de entrevistas com as famílias se fizerem necessárias, se não der para ser com todas, que pelo menos com algumas, o ideal seria com todas que estão chegando, mas de busca de espaços para ouvir essa família, para acolher, que seria essa anamnese. (Diretora EMEF).

[...] ela **[falando das ações de articulação]** ajuda para você acolher a comunidade, a família, para você ajudar a conversar com essa família, o que é importante da educação infantil? E depois quando ele vai para EMEF? Então, eu acho que de certa forma você instrumentaliza tanto as crianças, como as famílias, como os professores a fazer um trabalho com uma qualidade melhor. (CP 1 EMEI).

[Sugerindo o que se poderia fazer na EMEF] A primeira semana escutar, notar, fazer muita anotação, conversar com os pais. Eu sei que é difícil. Em uma sala que tem 35 crianças diferentes, famílias diferentes, educação formal diferente. (Professora Lavanda).

A importância de incluir as famílias nas ações de articulação também foi indicada nos documentos oficiais, como por exemplo no Currículo da Cidade:

O compromisso das famílias/responsáveis e das escolas é ter atenção a essas situações de transição e apoiar as crianças para que não se sintam sós ou pouco reconhecidas em seus saberes. Na articulação entre esses dois níveis (EI e EF), cabe aos adultos propiciar às crianças confiança, segurança, boas expectativas para enfrentar os desafios que são colocados pelo crescimento e pelas mudanças

educacionais que esse desenvolvimento propicia. Estabelecer um plano de trabalho no território e com as famílias/responsáveis é imprescindível [...] (SÃO PAULO, 2019b, p. 168).

Não apenas as famílias, mas contemplar especialmente as próprias crianças nas ações de articulação é fundamental, pois são as protagonistas de todo esse processo:

[...] é fundamental encorajá-las a enfrentar as mudanças e a crescer. As instituições podem favorecer a integração a partir da realização de encontros, nos quais as crianças possam visitar a nova escola para fazer um piquenique, sejam convidadas a brincar na praça com demais crianças da nova escola, visitem a biblioteca para escutar um conto ou até mesmo passem um dia na escola nova. Vale também realizar jogos dramáticos nos quais as crianças representem situações futuras como de ingresso, ir ao refeitório, ao banheiro, às salas; imaginar que coisas vão levar na mochila, como será o lanche, o que farão no recreio; escutar histórias nas quais essa temática esteja presente, para poder externar os medos; perguntar o que sabem de sua nova escola e debater as opiniões que têm sobre as instituições. Esses são alguns modos de apoiar as crianças nas suas transições escolares (SÃO PAULO, 2019b, p. 165).

Neste sentido, a supervisora/pesquisadora, ao propor as ações de articulação desenvolvidas nesta pesquisa, não contemplou estratégias que envolvessem a participação das famílias, porque antes de tudo era necessário sensibilizar toda a equipe escolar a respeito da importância dessa transição para as crianças.

A partir disso, surgiram reflexões a respeito da importância da brincadeira para a criança, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, do uso e da preparação dos espaços no ensino fundamental e sobre a relevância da documentação pedagógica enviada pela EMEI à EMEF, as quais trataremos nas próximas seções.

4.5.2 Brincadeira: entre a educação infantil e o ensino fundamental

O brincar é uma atividade própria da infância, mas não somente dela, pois está presente ao longo da vida de todo ser humano. Franceschini e Silva (2019, p. 220) nos mostram que “A brincadeira é a atividade central na vida das crianças, sendo uma das maneiras pelas quais elas leem e dizem o mundo”.

Talvez seja essa a razão de este tema emergir nas diversas pesquisas realizadas no campo da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, sob diferentes aspectos, revelando que, de fato, é um ponto que merece atenção nas práticas pedagógicas realizadas pelas duas etapas, pois é uma linguagem inerente à criança.

Borba (2007, p. 40) ressalta, a respeito da infância e da brincadeira, que: “Pintores, poetas, escritores, cineastas, teatrólogos costumam utilizar o tema da infância e dos brinquedos e brincadeiras em suas obras, oferecendo-nos, por meio do olhar artístico, interpretações sensíveis”. Por essa razão, a supervisora/pesquisadora levou para a abertura da primeira reunião com as coordenadoras pedagógicas a leitura de poemas que remetem às culturas da infância, estratégia também replicada pela CP 2 EMEF na reunião de formação com o grupo de docentes na escola de ensino fundamental. Foram eles: “Infância” (Manuel de Barros), “Evocação do Recife” (Manuel Bandeira), “Quando as crianças brincam” (Fernando Pessoa), “Para ir à lua (Cecília Meireles), “Infância” (Carlos Drummond de Andrade) e “Meus oito anos” (Casimiro de Abreu).

A leitura dos poemas trouxe aos participantes das duas reuniões muitas memórias da infância, revelando, em suas falas, a importância da brincadeira e da escola na trajetória de vida e na constituição do ser humano. Vejamos algumas:

Mas a maioria de nós, e a nossa infância, o que a gente lembra, eu quando fecho os olhos e lembro da minha infância no interior, eu

lembro das brincadeiras na rua, no jardim, na pracinha, pula elástico. (CP 1 EMEI).

Reunião com professores:

Gente, eu também, quando eu ouço esses poemas, eu fico lembrando da minha infância, das minhas brincadeiras na rua, brincava de elástico. [...] Pé descalço, corria para pegar a bolinha, que jogava longe na casa do vizinho, e minha mãe, quando estava escurecendo, ela gritava, se eu não fosse, na hora que ela gritava, eu chegava em casa e apanhava. (CP 2 EMEF).

Essas memórias nos remetem ao que Borba (2007) afirma a respeito da brincadeira como fenômeno cultural e pilar da constituição de culturas da infância, pois elas mostram como, onde e com que material essas pessoas brincavam, e revelam a cultura daquele tempo e as relações que se estabeleciam ali. Desse modo,

Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo (BORBA, 2007, p. 39).

As memórias de brincadeiras de rua, em grupos, foram se misturando às escolares, revelando que “[...] a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança” (BORBA, 2007, p. 33).

Assim, alguns participantes trouxeram à tona situações de brincadeiras vivenciadas por eles dentro do ambiente escolar, que ora era tida como proibida neste espaço, ora era utilizada como fins didáticos. Isto ficou nítido nas seguintes falas:

Brincar proibido

Vocês lembram de brincadeira na escola? (Supervisora/Pesquisadora).

Na escola eu lembro da gente ultrapassando e brincando, às vezes sem poder, eu lembro que tinha eu, Elaine e o Michel, um menino. A

gente brincou em um momento que não podia, aí eu lembro que a diretora chamou, aí fez a Elaine escrever uma carta que não podia brincar no horário da aula. (CP 1 EMEI).

Eu lembro disso, lembro da punição da professora. Eu lembro até hoje, porque a gente estava brincando também, só que de gritar, quem grita mais alto e a professora tinha saído, e aí ela chegou bem na hora que eu estava gritando. E a professora fez o que, me colocou no meio do pátio, sozinha para eu gritar, e os alunos em volta e eu gritando. No pré, me lembro até hoje, e só isso que eu lembro da escola. (CP 2 EMEF).

É interessante porque quando eu estava na quarta série, era maiorzinha, eu tenho memória de visitar uma sala de pré, e chegou uns brinquedos lógicos coloridos de madeira. Nossa, eu adorava, era de outra sala e adorava entrar naquela sala só pra ver aqueles brinquedos coloridos, aquilo me chamava atenção, e é aquela sensação de não poder brincar. Então isso me marcou quando era um pouco maior, e ver que na outra sala tinha e eu era um pouco maior e não podia brincar. Mas é uma memória que eu tenho também, de lembrar de brinquedos da escola. (CP 1 EMEI).

Brincar com fins didáticos

E logo que comecei a trabalhar aqui no quinto ano, eu lembrei que quando eu era criança eu tinha uma professora que fazia a chamada com o nome dos estados da capital, e isso era muito legal, era uma memória da escola que eu adorava, então eu fazia com meus alunos aqui, eu não chamava o nome, eu chamava o nome do estado e tinha que responder com a capital, aí, de tempo em tempo, eu ia trocando e as crianças iam decorando. (Professora Magnólia).

O relato trazido pela CP 1 a respeito deste brincar proibido pode nos remeter à ideia de resistência da criança, que, ainda hoje, luta em suas cadeiras e mesas, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, por tempos de brincar, transformando suas borrachas e lápis em carrinhos ou dobrando a blusa e carregando em seu colo como bonecas.

Um ato de resistência que existe em todo processo disciplinar. A respeito da disciplina, Foucault (1987, p. 164) nos apresenta como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do

corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”.

Assim, dentro do espaço escolar, em nome da disciplina, das normas, ou da preocupação em garantir às crianças o acesso aos conteúdos curriculares, corremos o risco de suprimir o tempo de brincar ou, pior, penalizar a criança, que num ato de resistência, busca seu direito à brincadeira, como aconteceu com a CP 2 em sua infância.

Ou, ainda, utilizar a brincadeira como forma de disciplinar o corpo, como Franceschini e Silva (2019) revelam no estudo sobre brinquedos e brincadeiras na educação infantil, afirmando que as instituições de ensino, desta etapa da educação, utilizam, muitas vezes, as brincadeiras como práticas de controle e disciplina:

Mesmo sendo um espaço rico no que tange às aprendizagens, evidencia-se que, muitas vezes, as brincadeiras são utilizadas como práticas disciplinadoras, como, por exemplo, para organizar filas nos diferentes momentos da rotina, de modo a controlar as crianças e manter o silêncio. Percebe-se que a brincadeira cumpre, nestes casos, **a função de ser um recurso pedagógico para disciplinar os corpos de meninos(as)** (FRANCESCHINI; SILVA, 2019, p. 220, grifos nossos).

Deste modo,

[...] na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento (FOUCAULT, 1987, p. 202).

A proibição da brincadeira e a didatização dela, não são assuntos novos, nem tão pouco deixados no passado, nos tempos em que os participantes desta pesquisa eram crianças. A questão da brincadeira, como instrumento didático, é apresentada como uma necessidade por Neves (2010), no estudo que realizou sobre

um grupo de crianças na transição de uma escola de educação infantil para uma de ensino fundamental em Belo Horizonte:

Nesse sentido, a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil na transição entre os dois segmentos evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais da infância contemporânea. Talvez fosse possível pensar em práticas educativas organizadas em torno de um 'brincar letrando' ou 'letrar brincando', a partir da perspectiva da experiência da criança com o lúdico e com a linguagem escrita (NEVES, 2010, p. 260).

Em 2019, em sua pesquisa sobre a gestão da transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, Machado (2019, p. 74), também associa a brincadeira às práticas pedagógicas de alfabetização, afirmando que "A alfabetização pode ser significativa para a criança, articulada com jogos, brincadeiras e interações, características da educação infantil que podem fazer parte do ensino fundamental".

Em contrapartida, ainda em 2019, Cavalcante apresenta uma crítica, a respeito do brincar para fins pedagógicos. Nas palavras da pesquisadora,

Brinca-se para aprender algum conteúdo, e não propriamente pelo potencial lúdico, expressivo e estético da brincadeira. A escola, por vezes, interpreta o brincar como 'perda de tempo', conferindo descrédito a uma prática infantil que parece permeada pela intencionalidade marcante de um adulto e acaba por não reconhecer o potencial para o desenvolvimento e especialmente a sociabilidade, bem como a subjetividade do brincar. Uma das justificativas para essa forma de 'conduzir' o brincar é pensar que a condução é premissa condicional para o desenvolvimento e que a experiência deve apresentar intenção e direção claras, além da ideia de que o desenvolvimento de habilidades deve ser o foco de toda e qualquer experiência da criança na escola. Assim, o foco da escola está na emissão de estímulos. Pelo brincar, a criança, sem qualquer

intencionalidade aparente, estimula uma série de elementos que contribuem tanto para o seu desenvolvimento individual quanto para o social (CAVALCANTE, 2019, p. 32).

Já em 2007, Borba, na publicação do documento que traz orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, publicado pelo Ministério da Educação, apontou o perigo que corremos de nos distanciarmos das concepções de brincadeira, quando a utilizamos apenas como recurso didático, pois desta forma ela pode perder o seu sentido, servindo apenas para treinar e sistematizar conhecimentos. No entanto, ela também ressalta:

Isso não significa que não possamos colocar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura (BORBA, 2007, p. 43).

Diante disso, é necessário que haja uma reflexão profunda por parte dos professores das duas etapas, especialmente no ensino fundamental, para não se correr o risco de pensarmos que, ao utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, estamos garantindo à criança o direito de brincar enquanto linguagem, forma de expressão e maneira de produzir cultura.

Tratando ainda sobre esse brincar proibido, percebemos, nas falas da CP1 e CP2, que as situações lembradas por elas ocorreram na escola de ensino fundamental e no pré (hoje educação infantil), revelando que o lugar da brincadeira na escola, nas duas etapas pode ser visto como perda de tempo, contrário ao trabalho. O que nos remonta à afirmação de Borba (2007, p. 35):

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. [...] essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso

menos importante, uma vez não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados [...]. Mas a brincadeira é coisa séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos.

Borba (2007) traz a visão de Vygotsky sobre o brincar, como uma atividade criadora do ser humano em que a imaginação, realidade e fantasia interagem, produzindo possibilidades novas de expressão, interpretação e de ação pelas crianças, bem como de maneiras diferentes de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. É algo indispensável para romper com essa ideia de “tempo perdido”, pois é justamente “[...] essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos de brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental” (BORBA, 2007, p. 34).

A discussão a respeito da brincadeira trouxe ainda reflexões por parte de alguns docentes do ensino fundamental, que demonstraram preocupação com as crianças atualmente, no que se refere à redução dos espaços de brincadeira nas cidades, ao avanço de certas tecnologias e ao confinamento provocado pela pandemia de Covid-19, que acabam deixando as crianças contarem, muitas vezes, apenas com o espaço da escola para brincarem:

Os sentimentos, aqui, quando eu escuto tudo isso aí e leio isso aqui, primeiro é de saudade daquela época, e o segundo, que é o sentimento um pouquinho ruim, de inveja dos alunos que nós temos aqui, eles estão passando por tudo isso, agora, não é? E eles não têm aquilo que a gente tinha, porque hoje está todo mundo preso. (Professor Ciclame).

É verdade. (CP 2 EMEF).

As crianças estão dentro de casa presas, com medo de sair na rua, ficam presas no celular, ficam presas no notebook. A gente teve uma infância brincante. (Professor Ciclame).

E muitos deles não têm a rua como nós tínhamos, não é? (Professora Lírio).

Exatamente, onde é o refúgio deles, já que não podem ir para a rua? Aqui. (Professor Ciclame).

Na escola. (CP 2 EMEF).

Para brincar aqui. (Professor Ciclame).

Tal preocupação ainda foi percebida na fala da CP 2, logo no primeiro encontro realizado pela supervisora/pesquisadora, a qual nos remete às constatações de alguns pesquisadores a respeito da diminuição do tempo de brincar no ensino fundamental:

Eu não conheci EMEI, nunca nem entrei numa EMEI, não sabia como era, quando a Lu chegou, quando você foi falar eu falei: “Luciana, eu estou feliz, mas estou triste ao mesmo tempo. Porque eu estou com dó das crianças, **elas chegam lá, elas não brincam, elas ficam sentadas na sala de aula**, principalmente nesse momento de pandemia”. O parque está interditado, a brinquedoteca está interditada, a princípio a sala de leitura, informática, sala de artes, tudo estava interditado, então era sala de aula o tempo todo, lição na folhinha, não podia chegar perto, sabe? Desde o início do ano assim, agora que nós estamos começando a utilizar os espaços da escola, mas eles não saem para brincar, não saem para desenhar no chão com giz, sabe? (CP 2 EMEF, grifos nossos).

Essa mesma preocupação é acompanhada por outra quando a coordenadora também destaca a didatização da brincadeira no ensino fundamental, como percebemos na fala da CP 2, ao comentar o vídeo publicado por SME, o qual trata da transição entre a EI e o EF:

E, antes de responder sua pergunta, ali me vem à mente a fala daquela coordenadora no começo dizendo que é importante a gente garantir para a criança o direito de brincar, e quando chega lá na EMEF, como é complicado garantir esse direito para as crianças, como é difícil. (CP 2 EMEF).

Por quê? (Supervisora/Pesquisadora).

Porque os professores estão muito focados na alfabetização, preocupados com a alfabetização da criança, sabe? E o brincar dele é muito voltado à alfabetização. Então a brincadeira passando em cima da letra, é uma brincadeira, sabe? Brincadeiras voltadas para

alfabetização. Esse brincar de correr como ele falou, de pega-pega, esse tipo de brincar é quase escasso lá no Ensino Fundamental. (CP 2 EMEF).

A partir dessa constatação, faz-se urgente e necessário que as escolas, que atendem crianças, repensem sua forma de organizar os tempos e espaços de modo a garantir a brincadeira livre, entre pares, onde as crianças possam imaginar, correr, pular, sonhar, enfim brincar, trazendo assim seu real significado de experiência cultural. O que remete à ideia de Borba, (2007, p. 42), quando indica que a observação de crianças e adolescentes brincando é uma excelente fonte de conhecimentos sobre o brincar, na qual: 'Perceberemos, também, com mais profundidade, **que a escola**, como espaço de encontro de crianças e dos adolescentes e com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, **assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar**' (grifos nossos).

Com a fala da CP 2, fica clara a preocupação com o processo de alfabetização, que muitas vezes acaba impedindo a criança de viver sua infância. Garantir a alfabetização é um direito defendido por todos os atores educativos. A própria Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) também traz a alfabetização como um direito fundamental do ser humano para que este possa aprender a aprender. No entanto, é necessário pensar que:

Considerando que a infância é, por excelência, o momento do lúdico, da brincadeira livre, da criatividade, da imaginação, do faz de conta, do desenvolvimento de atividades de expressão como o desenho, pintura, dança, poesia, teatro, fala e se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem, tornando-se verdadeiros leitores e produtores de texto, a alfabetização, a aprendizagem da leitura e escrita, deve-se configurar para as crianças, como mais uma forma de expressar o mundo (PERES, 2012, p. 66).

Justamente, por perceber essa preocupação em sua pesquisa e nas transições de cargos nas diferentes escolas de educação infantil e ensino fundamental pelas quais passou a professora

representante da DIPED, foi trazida por ela a seguinte fala na reunião articulada pela supervisora/pesquisadora com as equipes da EMEF Jardim e da EMEI Canteiro:

Por que eu ouvia professoras na coordenação, quando eu estava na coordenação da EMEF, e eu como professora de ensino fundamental também, com certeza, fiz e falei tudo isso, diminuía o tempo do brincar das crianças, porque eu preciso alfabetizar e se elas ficarem brincando, eu não vou conseguir. Quem disse isso? Quem disse? Eu acho que a gente precisa rever também. Inclusive até olhando para os índices de alfabetização mesmo, já que a gente se prende muito a eles no ensino fundamental, são tão cobradas as metas, a gente está fazendo há muito tempo dessa forma de não dar para as crianças brincarem tanto no fundamental, porque elas têm que ser alfabetizadas. E a gente tem sérios problemas de alfabetização. Eu não estou nem falando agora na pandemia, estou falando de antes da pandemia já. Lógico que agora piorou. (Professora representante da DIPED).

Neste mesmo encontro, a CP 1 da EMEI traz uma importante consideração a respeito deste tempo de brincar e da cultura da escrita presentes na educação infantil, revelando ao grupo da EMEF como ocorrem estas práticas nesta etapa da educação:

Brincar e interagir é o eixo norteador, mas não é abandonar as crianças e deixar elas brincando e interagindo sem nenhuma intervenção. Tem um adulto ali que é capaz de olhar para aquelas situações e ampliar as possibilidades daquelas crianças, seja, por exemplo, trazendo outras brincadeiras que elas não conhecem, fazendo oficinas que você sabe que elas gostam, mas que você dá um tom para ampliar o desenvolvimento das crianças. (CP 1 EMEI). A escrita não pode fugir da educação infantil, principalmente de quatro e cinco anos. Ela é uma função social importante. Quando eles vão fazer. Que brinquedos nós trouxemos? A professora vai escrever aqui para a gente não esquecer. Você está dando uma marca de que escreve para lembrar. As crianças ficam curiosas, olham os

brinquedos que elas trouxeram: boneca. Ela faz com as crianças e mostra essa função social. (CP 1 EMEI).

Essa discussão a respeito das práticas lúdicas desenvolvidas na educação infantil, que não desconsidera a cultura da escrita e a brincadeira associadas, remonta-nos ao que Peres (2012, p. 66) afirma:

O ensino fundamental, assim, tem muito que aprender com a educação infantil para que de direito e de fato nossas crianças possam alfabetizar-se com prazer, emoção e diversão. A ludicidade, aliás, como princípio pedagógico, aplica-se a qualquer idade, não pode e não deve ser uma prerrogativa das crianças de 6 anos. A ludicidade é mais um direito da infância para além dos 6 anos.

Compactuando com essa ideia de Peres, a representante da DIPED, mais uma vez, traz um ponto importante para reflexão de ambas as unidades educacionais:

Eu costumo falar que os eixos de interações e de brincadeiras deveriam ser os eixos também postos nos nossos documentos do ensino fundamental, porque deveriam ter a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, que também está posta muito fortemente na educação infantil, também existe no ensino fundamental. Nós trabalhamos com seres humanos, nós somos seres humanos. (Professora representante da DIPED).

A questão relativa à brincadeira também foi apontada em alguns trabalhos selecionados em levantamento realizado e apresentado no início deste livro. Abrão (2011) concluiu em sua pesquisa que, na educação infantil, o lúdico é uma dimensão da linguagem, enquanto que, no ensino fundamental, a dimensão é a escrita, sendo o lúdico poucas vezes associado às práticas.

Marcondes (2012) apontou que o tempo de brincar diminui quando a criança entra no ensino fundamental e Zambelli (2014) verificou que a ruptura com o aspecto lúdico, encontrada na

transição da EI para o EF, ocorre devido às concepções que os professores têm e por isso precisam repensá-las.

Ferrão (2016) indicou o brincar como caminho da aprendizagem na infância, e que os professores devem reconhecer esse caminho como direito da criança, e Corrêa (2016) indicou uma série de percepções que devem ser ponderadas para se garantir a continuidade dos processos de aprendizagem na passagem da criança da EI ao EF, entre elas a de perceber o lugar e o espaço da ludicidade nas duas etapas.

Zanatta (2017) identificou que a presença da brincadeira é atividade principal na EI, em contraposição às atividades de estudo no EF; Fusco (2017) e Oliveira (2019) concluíram que a brincadeira é essencial na prática pedagógica na EI e no EF.

Diante de toda essa discussão, cabe-nos destacar que a brincadeira deve estar presente tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental; que ela pode ser utilizada como instrumento metodológico no ensino fundamental, inclusive nas práticas de alfabetização, mas não pode ser vista apenas com este fim; o brincar faz parte e está presente ao longo da vida de todo ser humano; é preciso garantir às crianças tempos e espaços para o brincar livre, entre pares, para que possam ser de fato produtoras de culturas.

Neste sentido, a subcategoria seguinte, identificada na análise das VS escritas pelos participantes, na ocasião da visita aos espaços da EMEI e da EMEF, indica a importância do ambiente, enquanto educador e meio para garantir o direito à brincadeira, ao desenvolvimento, à aprendizagem das crianças na transição da educação infantil ao ensino fundamental.

4.5.3 Espaço

Um dos maiores estranhamentos vividos pela criança que sai da educação infantil e vai para o 1º ano do ensino fundamental é a diferença de espaço que existe entre as duas realidades de escola. Nas escolas de educação infantil, encontramos espaços coloridos,

repletos de possibilidades, que remetem à ludicidade, diversidade de brinquedos, parques, salas menores com mesas em que as crianças sentam em grupo, banheiros e mobiliários adequados ao tamanho das crianças, enquanto que, geralmente, nas escolas de ensino fundamental, o próprio tamanho do prédio é maior, com uma grande quantidade de salas com mesas e carteiras individuais, pátio, quadra, laboratórios, enfim, uma infinidade de diferenças.

Barbosa e Delgado (2012, p. 143) apontam que a diferença na organização dos espaços das escolas de educação infantil das de ensino fundamental é histórica: “As salas de aula de educação infantil historicamente foram organizadas de forma diferenciada do ensino fundamental. Há muitos anos a pobreza de equipamentos das salas dos anos iniciais deixa as/os professoras/es mais próximos ao século XIX do que ao XXI”.

De início, toda essa diferença pode assustar, gerar insegurança em crianças e suas famílias, e por isso demorar um tempo maior para adaptação a essa nova realidade. Por essa razão, a questão dos espaços foi também tratada em estudos anteriores que trataram sobre a transição entre as duas etapas. Destacamos a seguir os achados de alguns pesquisadores.

Abrão (2011), Marcondes (2012) e Garcia (2012) concluíram que os espaços da escola de educação infantil estão muito mais adaptados às crianças, com mobiliário adequado, variedades de ambientes, inclusive ao ar livre, enquanto que as escolas de ensino fundamental não estão com seus espaços adequados para receber as crianças no primeiro ano, com mobiliários, bebedouros, banheiros, espaços para atividades livres para crianças grandes.

Marcondes (2012) concluiu ainda que o uso dos espaços depende das práticas pedagógicas dos docentes, que refletem a formação acadêmica que tiveram, a política pública, as concepções de criança e de educação que possuem e o entendimento sobre o processo de alfabetização.

Garcia (2012) e Zambelli (2014) indicam a necessidade de preparo dos espaços das escolas de ensino fundamental para receber as crianças advindas da educação infantil e que o

acolhimento é fundamental para minimizar as diferenças no processo de transição.

Há a necessidade de propostas ajustadas ao próximo nível, pois são as mesmas crianças que são inseridas em objetivos, estruturas e currículos que exigem competências tão desiguais. Para que as adaptações e adequações aconteçam, é de extrema importância o conhecimento do processo de desenvolvimento, juntamente com as possibilidades de contexto de aprendizagem, aliando tais aspectos a um ambiente acolhedor e inclusivo (ZAMBELLI, 2014, p. 52).

Souza (2018) indica que a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos deveria provocar nos gestores e educadores a preocupação em garantir tempos e espaços para a criança continuar num processo de educação da infância. Para Machado (2019, p. 70-71), é preciso

Pensar em tempos e espaços, materiais e atribuições de cada profissional da escola, visto que são aspectos fundamentais para garantir a qualidade de ensino no processo de adaptação das crianças e permitir que esse espaço novo tenha significado para elas.

Não apenas os pesquisadores abordaram a questão referente ao espaço, mas também algumas publicações da SME. Como exemplo, temos o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015c), já apresentado nesta pesquisa. Ele é todo pensado para a educação da infância, que ocorre tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e nele o espaço é compreendido “[...] como o segundo educador da turma, pois é, como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens dos bebês e das crianças e de seu desenvolvimento [...]”.

Neste sentido, os educadores e educadoras

[...] são responsáveis por repensar os tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, questionando as organizações convencionais que tendem a posicionar as crianças umas atrás das outras, executando as mesmas tarefas ao mesmo tempo num disciplinamento de mentes e corpos. Em seu lugar, cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de inteligências plenas e personalidades solidárias (SÃO PAULO, 2015c, p. 41).

Assim, as versões de sentido escritas pelos participantes desta pesquisa, após a visita que fizeram na EMEI e na EMEF, revelaram o encantamento pelo espaço da escola do outro, ao mesmo tempo que os fizeram refletir sobre os espaços que possuem para trabalhar em sua própria realidade. Vejamos algumas:

Gostei muito da visita, principalmente os parques. Creio que essa experiência irá ajudar muito para organizarmos os espaços da EMEF. E pensar espaços de brincar e aprender com mais qualidade. (Professora Lírio).

O espaço organizado, iluminado, sem grades, arejado, limpo, com cores, parques e pelo que vi atendendo as necessidades do brincar das crianças. (Professora Margarida).

Estou encantada com a escola, senti que há um trabalho respeitoso e de grandes atitudes [...]. (Professora Camomila).

No entanto, a percepção dos participantes foi além do espaço físico ou da estrutura predial da escola. A visita permitiu que eles visualizassem, através do espaço, as relações e as concepções presentes em cada ambiente visitado:

Também observei o comprometimento dos profissionais da escola. (Professora Margarida).

O que mais achei relevante foi a concepção de infância impressa em cada detalhe da EMEI. Os parques, salas, atividades dos alunos pensadas pelos professores a partir de projetos e conversas; a consideração que cada um remete ao ensino infantil. (CP 2 EMEF).

[...] Pessoas entusiasmadas com a Educação. Isso faz toda a diferença. (Professor Ciclame).

Essas percepções coadunam com Schmitz (2012, p. 44), ao afirmar que a escola “[...] possui uma arquitetura física que a caracteriza, mas é, igualmente, marcada pelas relações sociais das pessoas que convivem neste espaço”. Para essa autora, a escola é, ao mesmo tempo, espaço e lugar:

Ela é *espaço* de conviver, interagir e superar os conflitos. É também *lugar*, ao ser marcada pela identidade dos sujeitos que interagem neste espaço e que, por estarem inebriados nessa convivência-aprendência, nem percebem que o tempo está passando ou, em outros casos, procuram conter suas emoções e pensamentos de forma a tornar enfadonha a convivência naquele ambiente (SCHMITZ, 2012, p. 44, grifos da autora).

No tocante às relações e à convivência que se estabelecem dentro do espaço escolar, encontramos a fala da professora Camomila, que, após sua visita à EMEF, relatou:

Sinto também uma conexão entre todos os funcionários e cada olhar amoroso. Imaginei quantas lutas esse espaço trilhou. E a professora que trabalha há 28 anos na escola, deu para perceber o quanto faz parte com amor deste lugar e trabalha com respeito.

O que também nos remete ao que Schmitz (2012, p. 42) afirma: “A organização espacial é marcada pelas relações sociais, afetivas e culturais dos sujeitos que nela (con)vivem e por isso constitui uma identidade própria daquele grupo”. Nesta direção, trazemos a contribuição de Formosinho, quando apresenta o espaço como contexto físico, dizendo que o espaço físico tem uma pedagogicidade indiscutível, porém somente o espaço físico não basta para caracterizar um contexto. Nesse contexto, ela questiona:

[...] por que um conjunto de salas de aula não é (necessariamente) uma escola? Por que uma sala não é (necessariamente) um ambiente?

Por que uma escola não é (necessariamente) um contexto educativo? É que uma escola articula atores que mantêm **relações com outros atores**, desenvolvendo atividade intencional, criando memória da presença no contexto. Um contexto físico, por si só, não faz uma escola; para que um edifício escolar seja uma escola, são necessárias diversas condições. Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa (FORMOSINHO, 2007, p. 23, grifos da autora).

A partir disso, podemos afirmar que a organização e as relações que se estabelecem no ambiente podem proporcionar acolhimento, minimizando as rupturas que existem na passagem da criança de uma etapa à outra. O professor Ciclame percebeu essa importância, quando visitou a EMEI:

Apenas posso pensar em uma única palavra: Felicidade. Acho que é isso, esse sentimento que as crianças absorvem daqui. Um ambiente acolhedor e confortável. Pessoas entusiasmadas com a Educação. Isso faz toda a diferença.

O acolhimento dessa criança que chega no 1º ano é fundamental para que as relações se estabeleçam. A CP 1 da EMEI também menciona essa necessidade quando visitou a EMEF, ao enxergar uma escola com uma diversidade considerável de espaços que podem garantir acolhimento às crianças: “Assim, neste novo espaço as crianças podem ser acolhidas, respeitadas e aprenderem sem rupturas e sem práticas fragmentadas” (CP 1 EMEI).

As percepções a respeito do acolhimento identificadas nas falas destes participantes dialogam com Barbosa e Delgado (2012, p. 140-141, grifos nossos), quando afirmam que:

As crianças ao ingressarem na escola aos 6 anos (no ensino fundamental) **entram também em um novo universo**, onde irão estabelecer relações com adultos que não serão mais familiares, e a professora precisará ter condições de compreender as expectativas,

os temores, as ansiedades das crianças e das famílias, **acolhê-las e conversar sobre as mudanças no ensino ora em andamento.**

Além de visualizar as concepções presentes nos espaços visitados, alguns participantes revelaram suas próprias concepções a respeito de uma educação de crianças, enxergando a potencialidade do ambiente a partir do que entendem:

Todos os espaços são extremamente importantes, todos muito amplos e é possível criar inúmeras propostas. Na brinquedoteca é possível utilizar vários cantinhos que vão proporcionar o desenvolvimento da imaginação e vivenciar situações relacionadas ao nosso cotidiano. O parque, a sala de leitura são maravilhosos e as crianças poderão criar, utilizar diferentes tipos de materiais. A escola é maravilhosa, tem potencial para realização de um trabalho contínuo com a educação infantil, se houver parceria de ambas. Se houver profissionais comprometidos e com boas propostas, este ambiente tem condições de desenvolver inúmeras habilidades e potencialidades. (Professora Hibisco).

Hoje percebi o espaço da EMEF como um terceiro educador. Observei vários lugares que permitem as crianças brincarem, interagirem e se desenvolverem de forma lúdica. [...] (CP 1 EMEI).

Na sala de leitura me imaginei lá, quantas oportunidades para o pensar, aprender e imaginar, a professora demonstra uma preocupação em reinventar e proporcionar não mais que um livro [...]. (Professora Camomila).

Como podemos perceber, as falas das três educadoras da EMEI revelam como elas enxergam o espaço visitado e as possibilidades que vislumbram a partir do que acreditam. Por isso, podemos dizer que, para além da organização física da escola, seja ela de educação infantil ou de ensino fundamental, é necessário trabalhar as concepções sobre criança, infância, culturas infantis e escolares com todos os atores educativos envolvidos no processo de educação das crianças. Não basta ter uma escola organizada, com diferentes espaços, ricos em potencialidades, se nossos educadores não acreditarem que as crianças continuam sendo

crianças, quando chegam no ensino fundamental. É preciso romper com a ideia de que elas passam a ser alunos quando ingressam no 1º ano. A respeito das concepções, Barbosa e Delgado (2012), ao tratarem da ampliação do ensino fundamental para 9 anos, também apontam a necessidade de repensar a concepção. Segundo elas,

Quem sabe esse 1º ano do ensino fundamental, atendendo crianças pequenas, possa propiciar uma alteração na concepção de aprendizagem dessas crianças, pois os conhecimentos delas advêm da interação direta – corporal, experimental, sensorial – com elementos que agucem a curiosidade e que permitam experimentar, desenvolver, sistematizar, conectar (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 141).

Uma das professoras da EMEF e a CP 1 da EMEI identificaram a necessidade de repensar as concepções para utilização dos diferentes espaços no ensino fundamental, e que a organização deles talvez possa ajudar nessa mudança de concepção. Para essas profissionais:

A ruptura é na concepção de educação. Na EMEI centrada na criança e seus interesses. Na EMEF centrada em um currículo pré-definido. Podemos fazer adaptações no espaço, adotar um ou outro procedimento, mas seria uma mudança de fora pra dentro. Entretanto, pensando bem, talvez estas mudanças práticas: escola mais colorida, mobiliário mais adequado, brinquedoteca, parque, rotina diária e semanal que mantenha as coisas que são feitas na EMEI (leitura deleite, roda de conversa...) talvez isso vá desestabilizando nossas concepções de educação. (Professora Cravina).

Vejo que é apenas uma concepção essa transição da EMEI para a EMEF. (CP 1 EMEI).

Essas falas remontam ao que Barbosa e Delgado (2012) trazem a respeito de como deveria ser compreendido o espaço de sala de aula de um 1º ano, ao mesmo tempo que indicam que não basta o espaço adequado se o professor não sabe utilizá-lo, se não muda sua concepção:

Assim, seria incompreensível colocar as crianças de 6 anos em salas com mobiliário inadequado (em altura e peso), sem materiais básicos como lápis de cor, lápis de cera, tintas, pinceis, gravador, brinquedos, livros de literatura infantil de boa qualidade, revistas (assinaturas), jogos estruturados, equipamento para reproduzir imagens, textos... Porém, não adianta enviar em setembro ou para um educador que não sabe o que fazer com ele (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 143).

Trabalhar as concepções por este caminho nos leva ao conceito da pedagogia da participação, que envolve entender a criança como protagonista, ativa e competente no processo de educação, de aprendizagem, inclusive participando da organização dos diferentes espaços, contribuindo para que se tornem ambientes educativos. Não estamos falando de uma criança passiva, numa perspectiva de pedagogia transmissiva, tradicional, mas de uma pedagogia da participação. Assim,

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (FORMOSINHO, 2007, p. 18-19).

Convidar as crianças, propiciar condições para que elas participem da organização dos tempos e espaços na escola pode ser uma boa estratégia para minimizar as situações de ansiedade delas ao adentrarem num espaço grande, tão diferente do que estavam habituadas na educação infantil, além de contribuir para a construção da identidade daquele grupo.

Verifica-se, assim, a importância do debate sobre a organização espacial da sala de aula, para que o professor possa construir, com

seu grupo de crianças, a identidade coletiva e de cada uma em sua singularidade, gerando o sentimento de pertencer e poder transformar o espaço (SCHMITZ, 2012, p. 42).

Neste sentido, a supervisão escolar, percorrendo os espaços das unidades educacionais nas visitas de ação supervisora, enxerga e dialoga com a equipe sobre as concepções reveladas naquelas organizações; sugere modificações e promove reflexões de como os espaços podem ser organizados com e para as crianças, de modo a promover de fato um aprendizado significativo e um sentimento de pertencimento àquele grupo e ambiente. Concordamos com Jarra (2018, p. 34), quando ela afirma que

Quem pratica a supervisão escolar nesta perspectiva sabe que, ao adentrar a escola, o espaço vai dando pistas e oferecendo informações sobre as formas de pensar e viver a educação dentro das instituições. Muitas questões e concepções vão se revelando na forma como as unidades organizam os espaços, os tempos, os materiais.

Quando a supervisão escolar problematiza essas questões em sua ação, ela mostra o que é importante, o motivo de sua luta:

A luta é por uma escola de ensino fundamental que tenha brinquedos, mesas coletivas, paredes coloridas pelas produções das crianças, animais de estimação, roda de conversa, móveis de papel laminado, teatro de fantoches e marionetes, espelhos, livros de histórias, revistas e figurinhas, tatuagens; onde as tintas e pincéis, o tapete, colorido e o teto com o céu e as estrelas douradas possam entrar, sem restrições no 1º ano do ensino fundamental, construindo outras possibilidades de pensar e viver a educação com as crianças (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 142).

Isso significa que as questões referentes à infância não devem ser pensadas e discutidas apenas nas visitas de ação supervisora às escolas de educação infantil, pois embora não exista, na Rede Municipal de Educação de São Paulo, um documento que explicita

como deve ser cada espaço das EMEFs, como temos os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana ou Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana ou ainda a Resolução CME nº 05/2019, que trata dos ambientes educativos das escolas de educação infantil, as escolas de ensino fundamental recebem crianças pequenas e permanecem com elas até chegarem à adolescência e por isso necessitam pensar que,

Além da sala de aula, outros espaços do ensino fundamental devem ser modificados, banheiros, adaptados à altura das crianças, salas com biblioteca, pátios com equipamentos e jogos que, em geral, os gestores apenas designam para as crianças menores. Isso talvez signifique construir um contágio da educação infantil no ensino fundamental e a defesa da infância nesse nível educativo (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 142).

Uma das maneiras para que esse contágio aconteça pode ser por meio da documentação pedagógica que as EMEIs enviam às EMEFs todo início de ano (ação que é acompanhada pela supervisão escolar) pois nela são contadas as experiências vividas pelas crianças, dando pistas de como eram organizados os tempos e os espaços naquela instituição, além de narrar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento da criança, para que haja, então, uma continuidade neste processo – é sobre esta subcategoria que trataremos na próxima seção.

4.5.4 Continuidade a partir da documentação pedagógica

Uma das ações de articulação entre as duas etapas tratadas nesta pesquisa, prevista na legislação federal e municipal, é o envio da documentação pedagógica, elaborada pelas professoras da educação infantil, às escolas de ensino fundamental. Essa é uma ação que permite aos profissionais que recebem as crianças na nova escola conhecerem a trajetória de aprendizagem de cada uma, além

de perceberem como é desenvolvido o trabalho na educação infantil, pois, nessa documentação,

As jornadas documentadas não são apenas aquelas vividas pelas crianças, mas também as que professores/as vivenciam, registra-se, portanto, as aprendizagens e também as propostas pedagógicas, ou seja, o que se ensina e como se ensina (MERLI, 2018, p. 2).

Essa temática foi trazida pelas coordenadoras pedagógicas das duas unidades, universo desta pesquisa, logo no primeiro encontro de articulação promovido pela supervisora/pesquisadora, quando a CP 1 EMEI questionou a CP 2 EMEF a respeito da qualidade dos relatórios descritivos que recebem todo ano da EMEI e acabou ouvindo que, algumas vezes, as professoras não leem essa documentação ou fazem a leitura apenas de uma ou outra:

Aí eu pergunto, por exemplo, os relatórios que a gente faz aqui, que a gente encaminha, quando você tem conhecimento através do que está lá, do que foi escrito, das fotos, vocês conseguem entender um pouquinho do que a gente faz aqui, ou vocês acham que faltam algumas coisas? Eu acho que é interessante a gente perguntar para poder, até porque assim, é muito do que eu espero, o que eu espero das crianças da EMEI, e aí quando chega na EMEF, tem uma expectativa também, não é? Aí quando vocês conhecem o documento que a gente envia, vocês percebem, conseguem dar continuidade, ou tá faltando? Acho que tem que ter uma conversa franca até para a gente: "olha, falta isso". É, não sei, acho que talvez seria legal, a gente está sempre querendo melhorar. (CP 1 EMEI).

E quanto aos relatórios que vocês enviam, eu vou falar como professora, porque eu sou coordenadora há pouco tempo e eu praticamente só trabalhei no ciclo de alfabetização na EMEF, peguei por dois anos o primeiro ano, em alguns casos a gente vai até os relatórios que vocês mandam para saber como era aquela criança na EMEI, em outros casos a gente, em alguns momentos a gente acaba nem lendo, vou ser bem sincera para você [...]. (CP 2 EMEF).

A resposta da CP 2 EMEF revela que, muitas vezes, os profissionais que recebem essa documentação na EMEF, não atribuem a ela o valor que realmente tem, pois não a leem antes de receberem as crianças vindas da educação infantil, ora por não entenderem como ela é produzida, ora por não conseguirem tempo para essa leitura. Na continuação da sua resposta, ela deixa isso ainda mais claro:

Eu fui perguntar para as professoras esses dias atrás sobre os relatórios também, e falei assim para uma das professoras, eu falei assim: "você tem utilizado os relatórios que vem?", ela falou assim: "olha CP 2 EMEF, eu já li alguns desses relatórios e percebi que quando chegou, que a criança não era aquilo que estava escrito, que ela era diferente daquilo que estava escrito, então em alguns momentos eu nem recorro aos relatórios para saber o que a criança aprendeu lá ou fez, eu gosto de pegar ela e saber como ela é aqui", entendeu? Então eu como professora eu lia alguns relatórios, mas nem todos, eu lia como professora. Alguns eram bem sucintos, outros com muitas páginas e **o tempo que a gente tinha na escola ali para ler também não era um tempo muito grande para parar e fazer a leitura de todos aqueles relatórios**, alguns eram enormes, muitas e muitas páginas, de dez páginas de cada aluno, entendeu? **Então o tempo era pequeno para a gente parar para ler aqueles relatórios, mas alguns a gente recorria sim à leitura.** Em alguns a gente percebia que parecia uma cópia, copia e cola do outro. (CP 2 EMEF, grifos nossos).

Na verdade, os professores nem sabiam o que fazer com os relatórios, aí eu perguntei para a professora do primeiro ano: "o que você tem feito?", "entrego para os pais no dia da reunião", aí depois alguém falou para mim, não sei se foi a Supervisora, falou assim: "olha, eles já entregam na reunião para os pais uma cópia e a outra vem para escola, não precisava entregar de novo para os pais", **a gente não sabia nem o que fazer com eles.** (CP 2 EMEF, grifos nossos).

Essas falas exemplificam o que Merli (2018, p. 2, grifos nossos) afirma:

Profissionais da EI, por vezes, denunciam que dispendem grande parte de seu trabalho na elaboração de tais registros e que estes são ignorados pelas famílias e por professores/as das turmas de primeiro ano. Por outro lado, professores/as de primeiro ano, por vezes, nem mesmo recebem esses registros, que se ‘perdem’ em gavetas e mesas quando entregues nas escolas de EF. Nos casos em que professores/as do primeiro ano têm acesso aos registros, há aqueles que os arquivam em seus armários e os **consultam apenas quando querem saber mais sobre crianças que demonstram comportamentos ‘atípicos’**; e há também aqueles/as que leem os registros, mas parece não encontrar o que procuram neles.

Quando a CP 2 EMEF afirma que a criança muda e que ela é diferente do que está escrito no relatório, é revelado o não entendimento a respeito da finalidade da documentação pedagógica, que não é classificar as crianças, mas sim descrever seu processo de aprendizagem, sua trajetória. Nas palavras de Merli (2018, p. 5), “É notório o caráter processual dado à avaliação a ser realizada na Educação Infantil, por meio da qual se busca acompanhar e registrar aprendizagens e práticas, evidenciando o trabalho realizado e os avanços conquistados pelas crianças [...]”.

Assim, a CP 1 EMEI esclareceu que a documentação serve para conhecer o percurso da criança e planejar a partir do que elas já conhecem.

[...] a questão da leitura, ela fica muito naquilo que eu quero conhecer do aluno, aí eu estou com problema eu vou ler para conhecer, e aí não vai para conhecer o potencial que foi desenvolvido, destravado, porque tem o parecer, tem o percurso que a criança viveu com imagem, com foto, tem o parecer do professor que vai mostrando quais os projetos que foram realizados, e aí a gente percebe também que tem uma demanda que também nem olham para essa demanda, não é? **De pensar, poxa, eles já conheceram tais e tais pintores, tais e tais artistas, o que eu posso fazer, puxar para alfabetização e trabalhar?** Eu posso fazer esse, já que o foco está tão na alfabetização e que é preciso alfabetizar até o terceiro ano, agora não sei se é até o segundo porque mudou, até o segundo ano, **então não é mais**

produtivo eu já ver alguma coisa que já estão trabalhando, que eles tenham conhecimento prévio, um repertório e usar isso, e aí dar uma continuidade? (CP 1 EMEI, grifos nossos).

Partir de algum conhecimento prévio da criança, para planejar a prática pedagógica com e para elas, significa respeitá-la, considerá-la de fato como protagonista de todo processo de aprendizagem, o que nos remete a uma das exigências do ato de ensinar defendido por Freire (1996, p. 33): “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

A questão da continuidade que pode ser garantida a partir do tratamento que é dado à documentação pedagógica coaduna com a afirmação de Merli (2018, p. 8, grifos nossos):

A documentação pedagógica composta por registros elaborados na EI, pode ser instrumento potencializador da articulação com o EF, pois parte-se do pressuposto de que esta documentação comunica o trabalho realizado e os percursos vividos pelas crianças, **o que permite a professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental dar continuidade às jornadas educativas vividas por meninos e meninas que ingressam no primeiro ano.**

A partir da temática levantada nessa reunião, foi planejado um encontro formativo entre os profissionais das duas unidades educacionais, no qual a CP 1 EMEI apresentou ao grupo da EMEF como foi o processo formativo de suas professoras na elaboração da documentação pedagógica e o que podem esperar desses relatórios quando eles chegarem na EMEF:

O registro que chega é o percurso que ele viveu aqui. Não tem como eu fazer outro tipo de registro. A vida que eles tiveram aqui, os projetos que fizeram aqui, como ele sentia essas experiências, então a gente. Porque quando a gente conversou, era meio que ele era silábico, se ele sabia isso ou aquilo. A educação infantil nem pode trabalhar essa perspectiva. A gente trabalha a questão da oralidade, da escrita, do corpo, do som, do movimento, da arte, de tudo isso junto. Quando a gente vai escrever, a gente escreve sobre isso [...]. É

sobre esse aspecto que eu quero que vocês leiam os relatórios que chegam aí. (CP 1 EMEI).

Vale destacar que, durante essa reunião, veio à tona o contexto pandêmico que o país ainda enfrentava durante a realização desta pesquisa e como esse momento influenciou na expedição da documentação pedagógica enviada para as escolas de ensino fundamental. A professora Alecrim fez questão de explicar aos profissionais da EMEF que

Seria importante a gente refletir sobre uma questão que a gente não pode esquecer em nenhum momento. A gente tem dois anos de pandemia praticamente, e o primeiro ano a gente ficou online e o relatório foi um desafio gigantesco. [...] No ano passado foi um outro desafio, porque nós tivemos diversos recomeços: fecha sala, abre sala por causa de COVID em professor, por causa de COVID nas crianças. No começo era uma quantidade de criança, depois retornou com mais crianças e depois com mais ainda. No final do ano foi 100%. A gente ficou de cabelo em pé de como fazer esse relatório ser o mais próximo do que a criança é de verdade [...]. O relatório que vai chegar para vocês, provavelmente, das nossas crianças, não vai ser nesse corpo que a CP 1 mostrou agora – aquilo era em outro momento. Mas a gente tem muita chance, nesse ano, de que tudo vai ser muito melhor. (Professora Alecrim).

Durante a realização das ações de articulação, ficou claro que vários profissionais do ensino fundamental não tinham total entendimento da finalidade da documentação pedagógica, entendendo-a como um simples documento para conhecer aspectos comportamentais das crianças. Vejamos algumas falas que demonstram essa constatação:

[...] esse relatório nunca alterou nada do meu planejamento, por mais que ele existisse, ele nunca influenciou no meu planejamento, porque eu pegava um relatório e falava assim, “Eu acho que eu tenho que adaptar isso daqui, porque eu tenho uma turma x ou y”. (Professora Magnólia).

[...] eu me lembro de uma coisa que era mais por parte da EMEI enviavam aqueles relatórios das crianças e houve alguns momentos em que nas organizações escolares havia uma certa socialização de alguns casos, de algumas crianças desse documento com o grupo grande. (Professora Cravina).

[...] e outros eram bem ricos em detalhes, contava que a criança chorava em alguns momentos, sabe? Que a criança, ela tinha dificuldades no relacionamento com os colegas na sala. (CP 2 EMEF).

Essa falta de entendimento talvez se dê em virtude do próprio processo e registro da avaliação, que ocorrem de maneiras diferentes na educação infantil e no ensino fundamental. Por isso, “[...] a transição da EI para o EF é marcada por rupturas e uma delas refere-se às formas de avaliação das crianças, de suas aprendizagens, de suas construções” (MERLI, 2018, p. 3).

Para que os professores do ensino fundamental passem a considerar a trajetória das crianças expressa na documentação pedagógica que recebem da educação infantil e entendam que há diferença no processo de avaliação desta etapa, é necessário investir na formação destes profissionais, pois, assim,

[...] o processo de documentar práticas e aprendizagens, tão presente na Educação Infantil, contribuirá com a transição das crianças para o primeiro ano, de forma a garantir continuidades, apenas se os registros enviados às escolas de EF servirem como elementos de reflexão e conscientização acerca das jornadas vividas pelas crianças; o que exige **a criação de espaços formativos não apenas para professores/as da EI, mas também para aqueles/as que recebem as crianças no EF** (MERLI, 2018, p. 7, grifos nossos).

Durante a entrevista, os participantes relataram suas percepções sobre as ações de articulação que foram realizadas durante a pesquisa, enfatizando aspectos sobre a importância da documentação pedagógica:

Eu sempre acompanhava, sempre achei interessantes os relatórios que vêm da EMEI, quando chega aqui do primeiro, pelo relatório

porque ali já dá para você ter uma ideia de como é a criança, para a gente desenvolver o trabalho com eles, mas agora conhecendo mais, pessoalmente, com essa visita que nós fomos lá e com essas reuniões, fico bem mais claro para gente estar... quando eles chegam aqui, acolhendo-os aqui. Achei bem interessante. [...] aqui e uma coisa que eu também acho importante, é esse registro que a gente recebe de lá e nós aqui também podemos continuar. (Professora Orquídea).

Eu percebi que o registro que eles fazem lá, que eles mandam para a gente aqui, é uma coisa que é bem trabalhosa e para a gente conseguir compreender realmente de onde partir com aquela criança quando ela chega aqui tem que ler aquele registro, senão a gente não consegue ter uma noção daquilo que realmente... as crianças que estão vindo para cá, elas aprenderam. (Professor Ciclame).

[...] me senti muito à vontade de realmente contar como eu trabalho aqui na escola e também acolher um pouquinho das curiosidades que as professoras tinham, porque esse diálogo, essa conversa, eu acho que é importante porque ele dá... ele instrumentaliza as professoras a entenderem o que é importante eu saber das crianças que estão chegando da educação infantil aqui na minha unidade? (CP 1 EMEI).

[...] o relatório mostra o que a gente faz, porque a gente mostra as brincadeiras, a gente fala o que realiza e o que as crianças apresentam para nós. Então, acaba que ela já vai ter a oportunidade e isso foi um cutucão até para mim, às vezes a gente deixa para depois o relatório, a gente não lê logo de cara, a gente vai lendo depois, porque tudo vai, como eu disse, vai consumindo, quando você conduz para que isso seja feito com primordial, aí vai acontecer. (Professora Alecrim).

[...] elas passaram bem a parte minuciosa do que elas fazem no registro que a gente recebe mesmo aqui aquelas pastas, mas eu acho que o nosso olhar vai mudar um pouquinho, porque dá uma sensação de que era sempre o mesmo, você vai ler a mesma coisa e a gente viu que está sendo feito um trabalho para fazer esse registro ser efetivo, ser uma coisa mais direcionada para essa transição mesmo. [...] não sei se isso é possível, mas que eles deveriam chegar antes, inclusive, para que a gente tivesse acesso a esses relatórios naquelas semanas do nosso planejamento que a gente vai fazer a acolhida das crianças. Então, a gente já sabe quem são essas crianças, as vivências delas da EMEI [...]. (Professora Magnólia).

A importância dada à leitura e apropriação da documentação pedagógica, após as ações realizadas, revela uma postura democrática e amorosa destes educadores, pois, a partir do momento que entenderam como ela é elaborada, sentem a necessidade de se prepararem para receber as crianças na EMEF, conhecendo o processo de aprendizagem pelo qual passaram antes de chegarem na nova escola. Nas palavras de Dowbor (2008, p. 68), “O ato de se preparar para receber o outro requer da parte daquele que se prepara postura amorosa. Revela certo querer bem pelo outro que anuncia/denuncia uma forma generosa de estar no mundo”.

Para além de ser uma postura amorosa,

Esse processo de transição entre EI e EF, de maneira articulada, também pode ser favorecido por meio da documentação pedagógica, que possibilita a tomada de consciência sobre a própria prática, bem como a discussão dos registros em espaços formativos, nos quais se torna possível ouvir opiniões de outras pessoas sobre o que fazemos (MERLI, 2018, p. 8).

Desse modo, pode-se afirmar que promover encontros entre os educadores das duas etapas, para discussão a respeito do trabalho que é realizado em cada uma, e a forma como concebem a avaliação na educação infantil, contribui para que haja um acolhimento dos saberes que as crianças trazem da EMEI e assim deem continuidade a eles.

Concordamos com Arakaki (2018, p. 138-139), quando afirma:

Nesse contexto, o supervisor escolar ocupa um importante papel no processo educativo como ator que pode possibilitar a integração entre as Unidades Educacionais [...] buscando a reflexão sobre a documentação pedagógica enviada de uma UE para outra.

Diligenciar para que essa documentação chegue até a EMEF e orientar que ela seja de fato considerada pelos profissionais no ensino fundamental faz parte das ações realizadas pela supervisão escolar – o que confere a este profissional um importante papel.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando da ação supervisora na escola de educação básica, a ‘visão sobre’ perpassa tudo o que concerne às relações entre educandos, educadores, conteúdos, métodos, processos formativos, enfim, a todo contexto em que ocorre a ação educativa e as relações que daí são estabelecidas, tanto no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, como no âmbito do sistema em que se situa a instituição escolar (SALMASO, 2012, p. 94).

Considerando a “visão sobre”, apresentada por Salmaso, a presente pesquisa-intervenção teve por objeto a ação supervisora na articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental no processo de transição das crianças entre essas duas etapas da educação, procurando responder se a supervisão escolar pode contribuir para a **articulação** entre a educação infantil e o ensino fundamental no processo de transição das crianças, além de indagar sobre quais estratégias são utilizadas na ação supervisora que favorecem essa **articulação**.

Deste modo, o objetivo geral foi compreender como a supervisão escolar pode contribuir para a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental no processo de transição das crianças.

A pesquisa de campo foi iniciada no segundo semestre de 2021 e se estendeu até fevereiro de 2022, período em que as escolas municipais de São Paulo estavam retomando gradativamente o atendimento presencial de 100% às crianças, em virtude da pandemia de Covid-19. Por essa razão, algumas ações de articulação desenvolvidas contaram com meios virtuais para a sua realização.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário fazer um estudo sobre a constituição do cargo de supervisão escolar ao longo

do tempo e quais as suas atribuições na atualidade – o que revelou que a construção da identidade deste profissional está em constante movimento e que a atribuição de articular as diferentes etapas e níveis da educação, embora não esteja presente no rol de atribuições do cargo, apresenta-se em alguns documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME), na ação de alguns supervisores escolares, indicando que é possível a este profissional contemplar o aspecto da transição em sua prática.

Pesquisando, tanto nos documentos oficiais federais quanto nos municipais de São Paulo, as questões relacionadas à articulação das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, constatamos que as duas esferas tratam deste tema, trazendo a educação básica como um todo orgânico, e alguns deles indicam ações que podem ser realizadas pelas escolas para garantir a passagem da criança de uma etapa a outra sem rupturas, mas garantindo continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Verificamos que tais documentos trazem a importância da discussão a respeito das concepções de criança, infância, culturas infantis e escolar, e do aspecto lúdico que deve permear toda a educação de crianças, sejam elas da educação infantil ou do ensino fundamental.

Algumas ações indicadas nestas publicações oficiais foram articuladas pela supervisora/pesquisadora nesta pesquisa e, a partir da análise dos dados obtidos, por meio dos registros dos encontros realizados, das versões de sentido e das entrevistas, chegamos a confirmar a hipótese de que a supervisão escolar, dentro de sua rotina de acompanhamento às unidades educacionais e nos diálogos estabelecidos com as equipes gestoras, pode contemplar ações pedagógicas que estimulam e promovam a integração entre esses dois níveis da educação básica, pois supervisiona tanto as escolas de educação infantil quanto as de ensino fundamental, as quais atendem as mesmas crianças em suas diferentes idades.

A partir disso, constatamos que a supervisão escolar, ao contribuir para a transição das crianças que saem da educação infantil e são direcionadas ao ensino fundamental, exerce diferentes papéis, com possibilidades para:

a) Articulação: pois consegue articular os diferentes profissionais das duas etapas, como uma ponte, um elo, facilitando a comunicação, estimulando e promovendo encontro entre eles;

b) Formação: uma vez que, percebendo as demandas formativas das unidades educacionais, trabalha na formação da coordenação pedagógica, tanto durante as visitas à escola quanto nas reuniões setoriais e em parceria com a Divisão Pedagógica (DIPED);

c) Orientação e acompanhamento: pois deve orientar as equipes quanto às ações de articulação entre as etapas e acompanhar a expedição e o tratamento que é dado à documentação pedagógica que é enviada à EMEF pela EM EI; além de verificar se a criança tem o direito de viver a sua infância garantido, por meio de um processo de transição sem rupturas.

Para além disso, problematizar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade educacional é uma das estratégias que a supervisão escolar pode desenvolver para articular uma etapa à outra, promovendo reflexões com as equipes gestoras a respeito de: Como a escola pensa e planeja estratégias de articulação com outras escolas do território? De que maneira a escola de ensino fundamental acolhe as crianças e famílias que chegam para o 1º ano? Como são tratados os relatórios que chegam da educação infantil à EMEF? Estes são considerados para iniciar o planejamento de acolhida e trabalho com as crianças, respeitando o que elas viveram na educação infantil? E quais as concepções de criança e infância que são consideradas nas práticas desenvolvidas com as crianças?

Durante as visitas, também é possível à supervisão escolar, percorrendo os espaços da escola, especialmente os da EMEF, perceber o que se revela na organização deles, nos materiais que são utilizados e nas práticas que são realizadas com as crianças de

1º ano, dialogando com a equipe sobre se tudo isso garante o aspecto lúdico e o respeito à infância, pois afinal ainda são crianças.

As reuniões setoriais são ainda mais uma oportunidade para que a supervisão escolar trabalhe o tema da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, pois, por meio delas, pode promover o encontro entre as diferentes equipes escolares, para juntas elaborarem um plano de transição das escolas do território, como indicado no Currículo da Cidade - Educação Infantil, pensando coletivamente em estratégias para que essa articulação aconteça.

Tal plano pode contar com estratégias, como as desenvolvidas nesta pesquisa: visitas dos profissionais da EMEF à EMEI e vice-versa; encontros formativos em parceria com a DIPED para discussão a respeito da importância da documentação pedagógica, da brincadeira, e reflexão sobre infância, criança e culturas infantis; interação entre os profissionais da EMEF com as crianças da EMEI; além de outras, pensadas e planejadas pelas unidades educacionais, que envolvam as famílias e as crianças, contando com o apoio e a articulação da supervisão escolar.

O presente estudo revelou ainda que, apesar de a supervisão escolar conseguir, no exercício de sua função, contribuir para a transição das crianças que saem da educação infantil e vão para a EMEF e de os documentos oficiais trazerem esta temática, indicando estratégias de articulação, ainda não há uma política pública que garanta meios para que essas ações ocorram, pois, por diversas vezes, questões burocráticas, como o horário, impediram a participação de vários profissionais das duas escolas nas ações realizadas nesta pesquisa.

Assim, para além da necessidade de haver políticas públicas que garantam as ações de articulação, a pesquisa revelou outras necessidades, como:

- a) Garantia de indicação de um período do ano, no calendário letivo, para que ações de articulação aconteçam;
- b) Elaboração de documento oficial pela SME de São Paulo, de forma coletiva, envolvendo os profissionais da rede municipal de

educação, que indique como devem ser organizados os espaços das escolas de ensino fundamental, pois há apenas documentos indicando como devem ser os ambientes educativos da educação infantil;

c) Realização de formação conjunta entre os professores de educação infantil e de ensino fundamental, promovida pela SME/SP;

d) Participação de todos os profissionais de educação, incluindo os supervisores escolares, na elaboração de políticas públicas de transição.

Portanto, nos é permitido afirmar que a supervisão escolar pode contribuir para a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, não apenas porque supervisiona escolas que atendem essas duas etapas, mas sim porque, antes de tudo, é um profissional da educação, um educador em sua essência, e por isso exerce sua prática buscando sempre a melhoria da qualidade da educação, a qual passa pela continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, garantindo que a educação básica seja, de fato, um todo orgânico que respeita a criança em todas as etapas.

O principal potencial deste estudo é contribuir para que a supervisão escolar, no desenvolvimento de sua ação supervisora, construa, junto às unidades educacionais que supervisiona, um plano de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, com estratégias que promovam reflexão, estudo e a articulação entre essas duas etapas, de modo a garantir a continuidade do processo de educação, seja por meio das visitas às escolas, das reuniões setoriais ou da análise e problematização do PPP.

Considerando os achados desta pesquisa, a supervisora/pesquisadora continuou a discussão sobre o processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental durante todo o ano de 2022 e, no segundo semestre do presente ano, iniciou a construção coletiva do plano de transição junto às unidades educacionais do seu setor de supervisão, que permaneceram as mesmas de 2021.

A elaboração de tal plano tem ocorrido simultaneamente às ações de articulação e tem confirmado o papel articulador,

orientador e formador da ação supervisora, pois a supervisora/pesquisadora problematiza e dispara essa temática e as educadoras das unidades, coletivamente, vêm construindo estratégias e desenvolvido ações de articulação de maneira autônoma, envolvendo as crianças e suas famílias, contando sempre com o apoio e incentivo da supervisora escolar.

Neste momento, a elaboração e registro deste plano de transição está em andamento e há a intenção de publicizá-lo para que, simultaneamente aos dados produzidos nesta pesquisa, possa servir como sugestão e apoio para estudos e reflexões a respeito dos processos de transição das crianças que saem da educação infantil e são direcionadas ao ensino fundamental e subsidiar a ação supervisora na articulação, orientação, acompanhamento e formação das ações de transição entre as etapas de educação tratadas neste estudo.

No entanto, esta pesquisa não tem a pretensão de apontar todos os caminhos para a supervisão escolar articular a transição das crianças que saem da EMEI e vão para a EMEF, pois, para que tal articulação ocorra de maneira exitosa, é necessária a participação de muitos outros atores educativos, que não foram profundamente tratados neste estudo, além da continuidade na investigação a respeito da elaboração de políticas públicas de transição, de como a criança vive sua infância no ensino fundamental e de como garantir a continuidade, não somente da educação infantil para o 1º ano, mas também quando a criança sai do 5º para o 6º ano e quando o adolescente do 9º ano é encaminhado para o ensino médio, de maneira a contribuir para a organicidade de toda a educação básica.

Desse modo, ainda há muito para prosseguir, pois não basta apenas a supervisão escolar articular as diferentes escolas ou tratar o tema da transição nos documentos oficiais; é necessário que o governo municipal invista em políticas públicas de transição, ouvindo e envolvendo os diferentes atores educativos e garantindo que as diversas transições pelas quais a criança passa no sistema educacional ocorram de maneira contínua e sem rupturas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2010.

ABRÃO, Ruhena K. **O espaço e o tempo da infância no período da Educação Infantil para os anos iniciais**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ARAKAKI, Letícia A. **Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21954>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Maria C.; DELGADO, Ana C. C. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, Ângela M. O Brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2007. p. 33-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://epsinfo.com.br/DCNEI_Rev.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26view%3Ddownload%26alias%3D13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf%26Itemid%3D30192&clen=4338200&chunk=true. Acesso em: 10 out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 10 out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Frceb007_10.pdf&clen=160056&chunk=true. Acesso em 10 out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fbasenacionalcomum.mec.gov.br%2Fimages%2FBNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf&clen=3058884&chunk=true. Acesso em 10 out.2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino

Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44709546. Acesso em: 10 out. 2021.

CABRAL, Cristina F. B. **A atuação profissional da supervisão escolar na educação infantil: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAVALCANTE, Larisse V. C. **Dinâmicas das significações de si e transições de desenvolvimento de uma criança da educação infantil para o ensino fundamental**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CORRÊA, Lílian R. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição**. 2016. 109 p. Relatório crítico-reflexivo (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2016.

CORREIA, Filomena S.; LEMOS, Fátima; COSME, Augusta; MOURA, Rosalino. Supervisão pedagógica num modelo de avaliação participativa. **Revista de Estudos e Investigación em Psicología y Educación**, v. extr., n. 10, p. 62-65, 2017.

DOWBOR, Fátima F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FORMOSINHO, Júlia O. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tisuko M.; PINAZZA, Mônica A. (org.).

Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCESCHINI, Luciene; SILVA, Marta R. P. Apenas brincando? Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil: O que dizem as educadoras? **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 218-232, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/15412/7852>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FUSCO, Janaina F. G. **Aprendizagem cooperativa:** práticas inclusivas da educação infantil ao ensino fundamental. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

GARCIA, Yuska N. B. F. **Uma criança pequena em uma escola de grandes:** sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

JARRA, Silvana L. A supervisão em formação. **Revista Magistério**, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, n. 5, p. 30-37, 2018.

LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Joiceane. S. **O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais.** 2019. 160 p.

Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MARCONDES, Keila H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos.** 2012. 373 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MERLI, Angélica A. Documentar jornada na Educação Infantil: ampliar diálogos com o ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 5., 2018, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: Unesp, 2018. Disponível em: <https://conave.fc.unesp.br/anais/index.php?t=TC2018101350286>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MERLI, Angélica A. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental:** reflexões em encontros formativos integrados. 2021. 205 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27082021-120807/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MOTTA, Flávia M. N. **De criança a alunos:** a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

NEVES, Vanessa F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** um estudo de caso. 2010. 271 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Sonara M. L. **Articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental:** uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

PASTORE, Silmara S. **(Re) pensando o trabalho da supervisão escolar na contemporaneidade:** do histórico à escola pública em

movimento. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2020.

PERES, Eliane. A infância para além da Educação Infantil. In: BARBOSA, Maria C.; DELGADO, Ana C. C. (org.). **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 59-68.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; ALMEIDA, Júlio Gomes; SALMASO, José Luís (org.). **Ação supervisora: tendências e práticas**. Curitiba: CRV, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

RANGEL, Mary. Supervisão e Orientação Educacional: Concepções e Práticas Conjuntas. In: Mary Rangel (org.). **Supervisão e Gestão na Escola: Conceitos e práticas de mediação**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 11-23.

SALMASO, José L. 2011. **A ação supervisora na educação básica: o estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo**. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_jose_luis_salmaso.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

SALMASO, José L. A ação Supervisora em Formação. In: POSSANI, Lourdes F. P.; ALMEIDA, Júlio G.; SALMASO, Jose L. (org.). **Ação Supervisora: Tendências e Práticas**. Curitiba: CRV, 2012. p. 93-101.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Portaria 5.930, de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto 54.452 que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa,

Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo. São Paulo, 2013a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5930-de-15-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 20 out. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Orientação Normativa nº 01**. Avaliação da Educação Infantil: Aprimorando Olhares. São Paulo, 2013b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-infantil/publicacoes-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 20 out. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídio para implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Subsídio 5. São Paulo, 2015a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/14893.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO. Edital do Concurso de Acesso nº 02/2015 para provimento de cargos de Diretor de Escola e Supervisor Escolar. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 27 ago. 2015, p. 46-48, 2015b. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=FUIDCEFM097DVeESMTPI1V1RHQF>. Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015c.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil**: Orientação nº01/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015d.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Portaria SME nº 7.597, de 12 de novembro de 2016**. Dispõe sobre

critérios e procedimentos de classificação dos Supervisores Escolares efetivos para escolha/atribuição de setores de supervisão nas Diretorias Regionais de Educação, e dá outras providências. São Paulo, 2016a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-7597-de-12-de-novembro-de-2016>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Portaria SME nº 7.598, de 17 de novembro de 2016**. Dispõe sobre orientações, procedimentos e períodos para elaboração de documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo, 2016b. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-7598-de-17-de-novembro-de-2016/detalhe>. Acesso em: 21 out. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, Língua Portuguesa**. São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo, 2019b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Coordenação Pedagógica**. São Paulo, 2019c. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/50729.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 59.660, de 4 de agosto de 2020**. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59660-de-4-de-agosto-de-2020>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 18, de 14 de junho de 2021**. Complementa as normas para elaboração ou atualização do Regimento Educacional das Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-18-de-4-de-junho-de-2021>. Acesso em: 20 out. 2021.

SARMENTO, Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmiento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SARMENTO, Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. In: BRAGA. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. **As Marcas do Tempo**: a Interculturalidade nas Culturas da infância. Projecto POCTI/CED/49186. Braga, 2002. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SCHMITZ, Lenir Luft. **Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**: Uma análise das vivências espaço-temporal das infâncias. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, João B. P. **A formação do supervisor escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais**. 2012. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Teresa R. N. Formação do educador: aspectos teóricos. In: ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão**: o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-32.

SOUZA, Marívia P. S. Ação supervisora no acompanhamento do trabalho escolar: uma discussão necessária. In: POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; ALMEIDA, Júlio Gomes; SALMASO, José

Luís (org.). **Ação supervisora: tendências e práticas**. Curitiba: CRV, 2012. p. 27-38.

SOUZA, Taís L. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TEIXEIRA, Angeli M. **A supervisão escolar no município de São Paulo: da função à profissão**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

TOSTEI, Simone Correia. Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, p. 197-218, 2013.

VALADÃO, Mônica S. **Desafios e contradições nas visitas escolares: pode o termo de visitas configurar-se como dispositivo de possibilidade formativa para as unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo?** 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VERCELLI, Lígia C. A. Versões de Sentido: um instrumento metodológico. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 191-195, 2006.

VERCELLI, Lígia C. A. A pesquisa aplicada com intervenção em um programa de mestrado profissional em educação: implicações na profissionalidade docente. **Rev. Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 232-244, jul./dez. 2018.

ZAMBELLI, Orlando C. **O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2014. 92 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

ZANATTA, Joana. **Transição da educação infantil para o ensino fundamental**: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. 2017. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

Reconhecendo a importância de promover a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, a pesquisa-intervenção apresentada neste livro, traz à tona a ação supervisora na articulação entre essas duas etapas, de modo a garantir continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças, envolvendo os diversos atores da ação educativa.