



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

LUCIANA RAMALHO SANTANA MANDU

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

SÃO PAULO

2022



LUCIANA RAMALHO SANTANA MANDU

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

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

SÃO PAULO

2022

Mandu, Luciana Ramalho Santana.

A transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental: contribuições da supervisão escolar. / Luciana Ramalho Santana Mandu. 2022.

257 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Transição. 2. Educação infantil. 3. Ensino fundamental. 4. Supervisão escolar.

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Título.

CDU 372

LUCIANA RAMALHO SANTANA MANDU

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

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 21 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (UNINOVE/SP)

Membro: Rosemary Roggero, Dra. (UNINOVE/SP)

Membro: Marta Regina Paulo da Silva, Dra. (USCS)

SÃO PAULO

2022

Às minhas queridas filhas, Gabriela e Rafaela,
com todo carinho, doçura e amor do meu
coração.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido e amado Deus, que sempre me acompanha e me fortalece em todos os momentos da vida, e à Nossa Mãe do Céu, Maria, por interceder por mim e pelos sonhos que há em meu coração.

Aos meus pais Milton e Maria, que desde meus primeiros anos escolares me apoiaram e incentivaram.

À família que constituí ao lado do meu amado esposo Danilo, que sempre me compreendeu e ajudou na realização dos meus projetos de vida, e às minhas queridas filhas Gabriela e Rafaela, que entenderam minha ausência, necessária em alguns momentos.

À minha professora orientadora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, pela acolhida, incentivo e todo ensinamento ministrado.

Às professoras Dra. Rosemary Roggero e Dra. Marta Regina Paulo da Silva, pela disposição em ler meu trabalho e pelas generosas contribuições.

Às minhas amigas do coração Michele, Amanda e Ana pelo companheirismo e amizade durante todo o percurso de estudo e trabalho.

Às escolas, que prontamente abriram suas portas e aceitaram participar desta pesquisa.

Enfim, ao dom da vida a mim concedido, que me permite viver tantas experiências e alegrias.

RESUMO

MANDU, Luciana Ramalho Santana. **A transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental**: contribuições da supervisão escolar. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa-intervenção tem 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. Busca 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**? Tem por objetivo geral compreender como a supervisão escolar pode contribuir para a **articulação** no processo de transição das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental. Os objetivos específicos são os seguintes: identificar as estratégias utilizadas pela supervisão escolar que favorecem a **articulação** no processo de transição das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental e 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. A supervisão escolar, legalmente, possui várias ações, sendo que as administrativas e as pedagógicas dialogam. Nesse sentido, nossa hipótese é 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 escolas de educação infantil quanto as de ensino fundamental, que atendem as mesmas crianças em suas diferentes idades. O universo da pesquisa são 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 são 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 de 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados: versões de sentido escritas pelos participantes, registros dos encontros realizados pela supervisora/pesquisadora e entrevistas realizadas com os professores, com as coordenadoras pedagógicas e com a diretora. Os dados coletados, estudados à luz da análise de conteúdo de Bardin com foco nas categorias supervisão escolar e articulação entre as duas etapas, apontaram as seguintes subcategorias: brincadeiras, espaços, documentação pedagógica. O referencial teórico utilizado nesse estudo se pautou em autores da Pedagogia Crítica. Conclui-se que a supervisão escolar exerce um papel de articulador entre as duas etapas; que é necessário repensar a organização dos espaços nas escolas de ensino fundamental, de modo a garantir às crianças o direito à brincadeira e que, para se garantir a continuidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é necessário que os profissionais do ensino fundamental considerem a documentação pedagógica enviada pela educação infantil.

Palavras-chave: transição; educação infantil; ensino fundamental; supervisão escolar.

ABSTRACT

MANDU, Luciana Ramalho Santana. Children's transition from kindergarten to elementary school: contributions from school supervision. 2022. Dissertation (Master's) – Professional Master's Program in Management and Educational Practices, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

This intervention research has as its object of study the supervisory action in the articulation between early childhood education and fundamental education in the children's transition process between these two educational stages. It seeks to answer the following questions: Can school supervision contribute to the articulation between early childhood education and elementary education in the children's transition process? As? What strategies used in supervisory action favor this articulation? Its general objective is to understand how school supervision can contribute to the articulation in the transition process of children between kindergarten and elementary school. The specific objectives are the following: to identify the strategies used by school supervision that favor the articulation in the transition process of children between kindergarten and elementary school and to suggest possibilities for the supervisory action to contemplate aspects that can contribute to the articulation in the process transition of children between these two stages, in order to break with the discontinuity of the learning processes. School supervision, legally, has several administrative and pedagogical action. In this sense, our hypothesis is that school supervision, within its routine of monitoring the educational units and in the dialogues established with the management teams, can contemplate pedagogical actions that stimulate and promote the integration between these two levels of basic education, as it supervises both kindergarten and elementary schools, which serve the same children at different ages. The universe of the research is two units of the Municipal Network of São Paulo, being an early childhood education unit, which serves children from four to five years old, and an elementary education unit, which serves children from the 1st to the 9th grade. The participants are two pedagogical coordinators and a director of these units; four teachers who work with children aged four to five and six teachers who work with classes from the 1st to the 5th grade of elementary school. The methodology used is of a qualitative nature, having as data collection instruments: versions of meaning written by the participants, records of meetings held by the supervisor/researcher and interviews with teachers, pedagogical coordinators and the director. The collected data, studied in the light of Bardin's content analysis focusing on the categories school supervision and articulation between the two stages, pointed to the following subcategories: games, spaces, pedagogical documentation. The theoretical framework used in this study was based on authors of Critical Pedagogy. It is concluded that school supervision plays an articulating role between the two stages; that it is necessary to rethink the organization of spaces in elementary schools, in order to guarantee children the right to play and that, in order to guarantee continuity in children's learning and development processes, it is necessary that elementary school professionals consider the pedagogical documentation sent by early childhood education.

Keywords: transition; child education; elementary school; school supervision.

RESUMEN

MANDU, Luciana Ramalho Santana. La transición de los niños del jardín de infancia a la escuela primaria: aportes desde la supervisión escolar. 2022. Disertación (Maestría) - Programa de Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

Esta investigación de intervención tiene como objeto de estudio la acción supervisora en la articulación entre la educación infantil y la educación primaria en el proceso de transición de los niños entre estas dos etapas educativas. Busca responder a las siguientes preguntas: ¿Puede la supervisión escolar contribuir a la articulación entre la educación inicial y la educación básica en el proceso de transición de los niños? Como? ¿Qué estrategias utilizadas en la acción supervisora favorecen esta articulación? Tiene como objetivo general comprender cómo la supervisión escolar puede contribuir a la articulación en el proceso de transición de los niños entre el jardín de infancia y la escuela primaria. Los objetivos específicos son los siguientes: identificar las estrategias utilizadas por la supervisión escolar que favorecen la articulación en el proceso de transición de los niños entre el jardín de infantes y la escuela primaria y sugerir posibilidades para que la acción supervisora contemple aspectos que pueden contribuir a la articulación en el proceso de transición de niños entre estas dos etapas, para romper con la discontinuidad de los procesos de aprendizaje. La supervisión escolar, legalmente, tiene varias acciones administrativas y pedagógicas. En este sentido, nuestra hipótesis es que la supervisión escolar, dentro de su rutina de seguimiento a las unidades educativas y en los diálogos que establece con los equipos directivos, puede contemplar acciones pedagógicas que estimulen y promuevan la integración entre estos dos niveles de la educación básica, en tanto supervisa tanto en jardines de infancia como en escuelas primarias, que atienden a los mismos niños de diferentes edades. El universo de investigación son dos unidades de la Red Municipal de São Paulo, siendo una unidad de educación infantil, que atiende a niños de cuatro a cinco años, y una unidad de educación primaria, que atiende a niños de 1° a 9° grado. Los participantes son dos coordinadores pedagógicos y un director de estas unidades; cuatro docentes que trabajan con niños de cuatro a cinco años y seis docentes que trabajan con clases de 1° a 5° grado de primaria. La metodología utilizada es de carácter cualitativo, teniendo como instrumentos de recolección de datos: versiones de sentido escritas por los participantes, actas de reuniones realizadas por el supervisor/investigador y entrevistas con docentes, coordinadores pedagógicos y el director. Los datos recolectados, estudiados a la luz del análisis de contenido de Bardin con foco en las categorías supervisión escolar y articulación entre las dos etapas, apuntaron para las siguientes subcategorías: juegos, espacios, documentación pedagógica. El marco teórico utilizado en este estudio se basó en autores de la Pedagogía Crítica. Se concluye que la supervisión escolar juega un papel articulador entre las dos etapas; que es necesario repensar la organización de los espacios en las escuelas primarias, para garantizar a los niños el derecho al juego y que para garantizar la continuidad en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños, es necesario que los profesionales de la educación primaria consideren la documentación pedagógica enviada por educación infantil.

Palabras clave: transición; educación infantil; enseñanza fundamental; supervisión escolar.

LISTA DE QUADROS E FIGURA

QUADRO 1 – Diferentes nomenclaturas do cargo ao longo da história.....	23
QUADRO 2 – Atribuições para supervisão escolar nas duas últimas publicações.....	26
QUADRO 3 – A transição nos diferentes editais de concurso.....	33
QUADRO 4 – Organização dos tempos de aula na EMEF.....	63
QUADRO 5 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	65
FIGURA 1 – Imagem de satélite que demonstra distância entre uma escola e outra	62

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COHAB	Companhia de Habitação Popular
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DIPED	Divisão Pedagógica
DOT-P	Divisão de Orientação Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GRUPEIFORP	Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPIEI	Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização da Sociedade Civil
PAP	Professora de Apoio Pedagógico
PEA	Projeto Especial de Ação
PEIF	Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental
POA	Professor Orientador de Área
POED	Professor de Educação Digital
POSL	Professor de Sala de Leitura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>

SEI	Sistema Eletrônico de Informação
SME	Secretaria Municipal de São Paulo
SP	São Paulo
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNASP	Universidade Adventista de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo
VS	Versão de Sentido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	17
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.....	32
3 CONTINUIDADES E RUPTURAS DA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	38
3.1 PENSANDO SOBRE INFÂNCIA, CULTURA INFANTIL, INTERAÇÃO, BRINCADEIRA E CULTURA ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
3.2 A TRANSIÇÃO NOS DOCUMENTOS FEDERAIS.....	45
3.3 A TRANSIÇÃO NOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO.....	49
4 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO ESCOLAR	57
4.1 QUESTÕES, OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESE.....	57
4.2 METODOLOGIA.....	58
4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS – UNIVERSO DA PESQUISA	61
4.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
4.5 O PASSO A PASSO DA PESQUISA.....	67
4.6 ANÁLISE DOS DADOS	72
4.6.1 Avaliando a própria prática: A supervisão escolar e a transição da educação infantil ao ensino fundamental	73
4.6.2 Brincadeira: entre a educação infantil e o ensino fundamental	87
4.6.3 Espaço	95
4.6.4 Continuidade a partir da documentação pedagógica	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa	119

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120
APÊNDICE C – Versão de sentido após visita à EMEF Jardim	121
APÊNDICE D – Versão de sentido após visita à EMEI Canteiro.....	122
APÊNDICE E – Versões de sentido dos participantes.....	123
APÊNDICE F – Encontro com as coordenadoras pedagógicas	132
APÊNDICE G – Reunião com professores da EMEF.....	154
APÊNDICE H – Reunião em parceria com DIPED.....	182
APÊNDICE I – Roteiro para entrevista.....	208
APÊNDICE J – Entrevistas com os participantes.....	210
ANEXO A – Trabalhos encontrados	253

APRESENTAÇÃO

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).

Escrever sobre transição de educação infantil para o ensino fundamental, alinhando ao trabalho da supervisão escolar, é algo desafiador, que me inquieta e, ao mesmo tempo, motiva-me, pois me faz refletir como posso contribuir para a melhoria e aumento da qualidade na educação, mesmo não estando no espaço escolar todos os dias. Porém, este interesse não nasceu de uma hora para outra; não brotou em um solo infértil; ao contrário, é uma semente lançada em terreno bom, há muito tempo, que germinou e cresceu e cresce a cada dia, com a pretensão de dar muitos frutos. Por essa razão, elucidar quando e como essa semente foi lançada e cultivada é bastante relevante para compreender as razões e as motivações do objeto de estudo desta dissertação.

Nasci e cresci em Itapeverica da Serra, numa família de 4 irmãos, sendo a mais nova deles, numa casa que ficava ao lado da de minha avó, que era casada pela segunda vez com uma pessoa muita carinhosa e que nos tratava como netos legítimos. O maior desejo desse “avô de coração” era aprender a ler e escrever. Mas, naquela época, não havia escola próxima que recebesse adultos para estudar e, por esse motivo, cada vez que uma neta era alfabetizada e conseguia ler com fluência, tornava-se professora dele. Comigo não foi diferente e, quando completei 10 anos de idade, passei a ser professora do meu “avô de coração”.

Meu encanto por ensinar começou aos 10 anos de idade. Quando completei 14, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) – um projeto do Governo do Estado de São Paulo, de nível médio, que incentivava e selecionava jovens para o exercício do magistério.

Ao concluir o magistério, ingressei no curso de Letras na Universidade Anhembí Morumbi, em 2002, e, logo no início da graduação, comecei a trabalhar como professora eventual (que substituí a o professor titular na sua ausência) em uma escola estadual de ensino fundamental II, na cidade onde morava. No ano seguinte, comecei a ministrar aulas de musicalização infantil em uma escola particular e, em outubro de 2003, iniciei minha carreira na Rede Municipal da cidade de São Paulo, como professora de educação infantil.

A partir dali, fiquei encantada com a educação infantil. A cada ano que passava, como professora de crianças pequenas, de 4 a 5 anos, apaixonava-me ainda mais por esta etapa da

educação básica e por toda cultura da infância que permeava o trabalho desenvolvido. Perceber como as crianças se desenvolviam, como aprendiam e como a escola contribuía para isso era algo que me fazia entender que tinha escolhido o caminho certo e que a semente lançada havia germinado e estava crescendo.

Com três anos como professora de educação infantil, e após concluir a graduação de Letras, cursei um ano de complementação pedagógica em gestão escolar e ingressei no segundo cargo público como professora de ensino fundamental I pela Secretaria do Estado de São Paulo, no qual permaneci por apenas um ano, porque o que eu desejava era me dedicar exclusivamente à educação infantil.

Após oito anos trabalhando como professora, acessei meu primeiro cargo na gestão escolar, como coordenadora pedagógica de uma escola de ensino fundamental também na Rede Municipal de São Paulo. Essa escola atendia crianças do 1º ao 9º ano e educação de jovens e adultos (EJA).

Quando escolhi a vaga de coordenação, encontrava-me em licença maternidade da minha segunda filha, e como iria iniciar exercício apenas em julho, tinha o plano de permanecer até dezembro na escola escolhida para, depois, conseguir a remoção para uma escola de educação infantil. Porém, como toda semente que cresce vai se ramificando, encontrei nessa escola uma equipe tão acolhedora que percebi, naquele espaço, uma oportunidade de continuar aprendendo, crescendo e estendendo os meus “ramos”.

Embora a educação infantil fosse meu grande encantamento, percebi que poderia contribuir para o ensino fundamental, trazendo reflexões a respeito da cultura da infância, do lúdico, das concepções de educação, avaliação. Afinal de contas, naquela escola, também havia crianças, algumas pequenas, outras grandes, mas que eram crianças e adolescentes ainda em desenvolvimento. E por que não continuar com eles, contribuir e aprender com eles? Assim, não me removi no final do ano, como pretendia, e continuei na coordenação pedagógica por quatro anos.

Durante o tempo que permaneci na coordenação, desenvolvemos muitos projetos com as crianças e jovens do ensino fundamental, que tiveram como base algumas concepções trabalhadas na educação infantil, com a implantação do parque, recreio dirigido com brincadeiras tradicionais, brinquedoteca e sala de jogos.

Embora desenvolvesse, na coordenação pedagógica, um trabalho repleto de concepções advindas da educação infantil, não conseguia promover uma integração com a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de origem das crianças recebidas no primeiro ano. Aconteciam algumas tentativas, como, por exemplo, a leitura dos relatórios individuais das crianças, que a

EMEI enviava para a escola, mas isso não era suficiente. E foi a partir dessa constatação que questões sobre a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental começaram a me provocar.

Como já mencionado, encontrei nessa escola uma equipe muito acolhedora, uma direção parceira, que incentivava a formação permanente e que enxergava que a criança, ao chegar no ensino fundamental, continuava a ser criança e, por isso, necessitava de práticas pedagógicas que considerassem suas especificidades. Após quatro anos na coordenação pedagógica, assumi o cargo de diretora nessa unidade educacional, seguindo a mesma linha de entendimento que a direção anterior.

No cargo de diretora, permaneci por três anos, até ser designada, em 2017, supervisora escolar na Diretoria Regional de Campo Limpo, na cidade de São Paulo, cargo em que me efetivei em 2019. A supervisão escolar acompanha e orienta uma média de 9 a 10 escolas, sendo a maioria delas de educação infantil que, geralmente, pertencem a um mesmo território geográfico e cultural. Uma de suas atribuições é a aplicação de políticas públicas e, por isso, a implementação de diretrizes publicadas pelo órgão central de um sistema de ensino.

A partir de 2019, com a publicação do Currículo da Cidade – Educação Infantil, do município de São Paulo, a supervisão escolar passou a contemplar, em suas pautas de ação supervisora, questões a respeito desse documento, com o objetivo de contribuir para sua implementação.

Esse documento está organizado em cinco eixos, a saber: “A escola como espaço social da esfera pública”; “Bebês e crianças na Cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades de educação infantil”; “A reinvenção da ação docente na educação infantil”; “Articulando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental” e “Gestão democrática e a implementação do currículo”.

A figura do supervisor escolar aparece no documento, pela primeira vez, no eixo que trata da articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental e, talvez, isso se deva ao fato de que este profissional acompanha tanto as unidades educacionais de educação infantil quanto as de ensino fundamental.

Trabalhando como supervisora escolar, consigo entender como foi importante para minha trajetória profissional e formativa ter experienciado diferentes etapas da educação básica, pois consigo identificar as particularidades de cada uma e como elas se relacionam e se complementam.

Diante disso, senti a necessidade de continuar a fazer os ramos se multiplicarem, estenderem-se e, assim, em 2018, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* em gestão

escolar, na Universidade de São Paulo (USP Esalq), que conclui em 2019. Nele iniciei um estudo sobre o papel da supervisão escolar na implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil, do município de São Paulo, e pude notar o quanto contribuiu para minha ação supervisora; porém, ainda faltava algo que ajudasse a compreender melhor o meu papel no contexto das escolas.

Ao realizar este curso, a questão que já me provocava, enquanto era coordenadora pedagógica, voltou a fazer parte das minhas inquietações e foi nesse momento que percebi o quanto necessitava aprimorar meus conhecimentos a respeito das possibilidades de integração entre os diferentes níveis da educação básica.

A partir de então, comecei um diálogo com colegas de trabalho que iniciaram o Mestrado Profissional e pude notar o quanto as pesquisas realizadas por elas contribuía para reflexões e até para intervenções nas práticas com as escolas.

Lendo algumas dissertações e refletindo sobre os diálogos estabelecidos com as colegas, enxerguei no Mestrado Profissional uma possibilidade de qualificar meu fazer, enquanto supervisora escolar; de estabelecer melhor a relação entre a teoria e a prática; de contribuir para estudos relacionados ao cargo de supervisão escolar e de buscar respostas às questões que inquietavam minha prática desde a coordenação pedagógica.

Trabalhando como supervisora escolar, encontro diversos desafios, pois, mesmo não estando dentro da escola o tempo todo, faço o acompanhamento e a orientação de todas elas, tanto as de educação infantil quanto as de ensino fundamental e, por isso, pretendo aprofundar o estudo já iniciado, investigando, nesta pesquisa, como a supervisão escolar pode contribuir para a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental na sua ação supervisora.

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 nortearão 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 esta 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 Electronic 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, conforme demonstrado no quadro que está no anexo da pesquisa.

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? Tem 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 são 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 é 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 são 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 são 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 é de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de coleta 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 coletados, estudados à luz da análise de conteúdo de Bardin, com foco nas categorias supervisão escolar e articulação entre as duas etapas, apontaram as seguintes subcategorias: brincadeiras, espaços e documentação pedagógica.

Como referencial teórico desta pesquisa, para alinhar supervisão escolar ao tema da transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, recorreremos a Jarra (2018), Salmaso (2011), Rangel (2013), Motta (2013), Merli (2021) e Dowbor (2008).

Os dados coletados nesta pesquisa foram descritivos, orientado por um referencial teórico que também apoiou a análise do material coletado, dentro de um processo indutivo. Assim, desenvolveu-se um diálogo entre as contribuições de autores citados e as situações apresentadas durante a realização da pesquisa. Tal diálogo gerou as seções que seguem.

A primeira é introdutória. Na segunda, intitulada “Ação supervisora: breve histórico, atribuições e atuação na atualidade”, apresentamos 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.

A terceira seção, denominada “Continuidades e rupturas na transição da educação infantil ao ensino fundamental: o que dizem os documentos oficiais?”, 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 criança 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.

Na quarta seção, intitulada “Da educação infantil ao ensino fundamental: contribuições da supervisão escolar”, retomamos os problemas, os objetivos e a hipótese da pesquisa, 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 a grande categoria supervisão escolar e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental e as seguintes subcategorias: brincadeira, espaço e documentação pedagógica.

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).

Nesta seção, 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	Caráter técnico-burocrata ao inspetor regional de

	pedagógico, por meio de concurso público.	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 - educação infantil, e passou a chamar supervisor escolar.	Administrativo e pedagógico.
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	Administrativos e pedagógicos.

	pedagógicas e supervisores escolares, que faziam visitas conjuntas às escolas.	
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,

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.

[...] 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).

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

Edital do Concurso em 2015	Decreto nº 59.660, de 2020
- orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política	- 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;	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 possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;	- orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das unidades 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 doutora 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 não os fazia se sentir 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, grifo nosso).

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	<p>I – Supervisionar as unidades educacionais, integrando-as às práticas e planos educacionais da União e do Município;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>IV – Garantir a implementação dos programas e projetos sociais definidos pelo governo, assegurando a educação inclusiva;</p> <p>V – Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas unidades educacionais;</p> <p>VI – Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem;</p> <p><u>VII – Articular e integrar níveis da Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;</u></p> <p>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;</p> <p>IX - Desenvolver ações que contribuam para a formação permanente de todos os profissionais que compõem a Coordenadoria, articulando as ações locais;</p> <p>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;</p> <p>XI - Divulgar junto às unidades educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas;</p>

	<p>XII - Estimular a organização e participação da comunidade educacional nas diversas instâncias: conselhos de escola, grêmio estudantil, conselho regional de conselhos de escola etc.;</p> <p>XIII - Participar da elaboração do projeto político-pedagógico-administrativo da coordenadoria;</p> <p>XIV – Supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela Coordenadoria de Educação;</p> <p>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> <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 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>	<p>- 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>

	<ul style="list-style-type: none"> - 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, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação; - 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).

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’Alevedo 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, na próxima seção, 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)

Esta seção 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, cresce 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, grifo nosso).

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 reinterpreta-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, grifo nosso).

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 explícita, 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, grifo nosso).

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, grifo nosso).

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 Paulista, 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, grifo nosso).

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, a seção 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).

Nesta seção, retomamos os problemas, os objetivos e a hipótese da pesquisa, 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 QUESTÕES, OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESE

Esta pesquisa-intervenção tem por objeto de estudo a ação supervisora na articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental no processo de transição das crianças. Busca 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?

Tem por objetivo geral compreender como a supervisão escolar pode contribuir para articular o processo de transição das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental. Os objetivos específicos são os seguintes: identificar as estratégias utilizadas pela supervisão escolar que favorecem a articulação no processo de transição das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental; 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.

Nossa hipótese é 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 articulação entre esses dois níveis da educação

básica, pois supervisiona tanto as escolas de educação infantil quanto as de ensino fundamental, que atendem as mesmas crianças em suas diferentes idades.

4.2 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 problemas 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 é acessível 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.

4.3 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.

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),

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.

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 Itapecerica, 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.

4.4 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 são 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 Direito da Educação e Docência do Ensino Superior	32 anos	-----	32 anos
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.

4.5 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, de 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 Ukulele, 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, contatou 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.

4.6 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.

4.6.1 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

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 consequentemente sua participação nos grupos de estudo coletivo das escolas depende do número de aulas atribuídas – o que corresponde ao caráter administrativo de organização.

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 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, grifo nosso).

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, grifo nosso).

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 de 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 adultas/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.

4.6.2 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, grifo nosso).

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, grifo nosso).

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**” (grifo nosso).

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 desta dissertação. 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.

4.6.3 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, grifo 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, grifo 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, grifo nosso), 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.

4.6.4 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, grifo nosso).

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, grifo nosso).

Essas falas exemplificam o que Merli (2018, p. 2, grifo nosso) 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, grifo nosso).

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, grifo nosso):

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, grifo nosso).

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 é 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 EMEI; 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 construído estratégias e desenvolvido ações de articulação de maneira autônoma, envolvendo as crianças e suas famílias, contanto 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/rnei_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, Joceane. 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 descontinuidades 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: Papirus, 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.cruzeirodosuleducacional.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/sarmento-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.

APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

A aluna Luciana Ramalho Santana Mandu está devidamente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), e está desenvolvendo uma pesquisa cujo título é DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR, sob orientação da Professora Dra. Ligia de Carvalho Aboes Vercelli.

Nesse sentido, solicitamos a autorização para a realização deste trabalho. Reiteramos que os dados desta pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos.

Agradeço antecipadamente a atenção.

Assinatura da Professora Orientadora Professora

Dra. Ligia de Carvalho Aboes Vercelli CPF:

040.680.298-06/ RG 10.265.187-5

Assinatura da Orientanda

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “A Transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Contribuições da Supervisão Escolar”, portanto sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo compreender como a supervisão escolar pode contribuir para a **articulação** entre a educação infantil e o ensino fundamental. Estou ciente que esta pesquisa será conduzida por meio de encontros e entrevistas. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome e o da instituição serão mantidos em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, de

Pesquisadora responsável:

Orientadora: Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade – São Paulo

Telefone; 2633-9000

APÊNDICE E – Versões de sentido dos participantes

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA NA EMEI RUBENS MEXICANO

Data: 05/10/2021

Nome: CP-2-EMEF

Cargo/função: Coordenadora

Turma em que atua: _____

Depois dessa visita, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

O que mais achei relevante foi a
condição de infância, as brincadeiras
em cada detalhe da EMEI. Os
parques, salas, as atividades dos
telúrios pensadas pelos professores a
partir de projetos e conversas, a
consideração que cada um temete
ao ensino infantil.
Foi um momento de muito
acolhimento, reflexão e aprendizado

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA NA EMEI RUBENS
MEXICANO

Data: 06/10

Nome:

PROFESSORA MARGARIDA

Cargo/função: Prof. Ens. Gen. I

Turma em que atua: 3º Ano A

Depois dessa visita, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

O espaço organizado, iluminado,
sem grades, arejado, limpo,
com cores, painéis e
pelo que atende
as necessidades de brincar
das crianças.
Também observe o compromisso
dos profissionais
da escola.

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA NA EMEI RUBENS
MEXICANO

Data: 05.10.2021

Nome: PROFESSORA LÍRIO

Cargo/função: PAP

Turma em que atua: 5º ao 9º

Depois dessa visita, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

Gostei muito da visita principalmente os parques. Creio que essa experiência irá ajudar muito para organizar os espaços do CMEF.
É pensar espaços de brincar e aprender em sua qualidade.

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA NA EMEI RUBENS
MEXICANO

Data: 05/10/21

Nome: PROFESSORA-ORQUÍDEA

Cargo/função: Professora

Turma em que atua: 2º ano

Depois dessa visita, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

Gostei muito da organização dos espaços, tudo voltado para as crianças, ou melhor planejado em como receber as crianças de uma forma agradável e ao mesmo tempo para o desenvolvimento da criança de uma forma integral.

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA NA EMEI RUBENS MEXICANO

Data: 05/10/2021

Nome:

PROFESSOR-CICLAME

Cargo/função: Profº Ensino Fund II / POED

Turma em que atua: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º.

Depois dessa visita, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

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

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA NA EMEI RUBENS
MEXICANO

Data: 05/10/21

Nome: PROFESSORA CRAVINA

Cargo/função: POSL

Turma em que atua: 1º AO 5º

Depois dessa visita, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

A ruptura é na concepção de educação. Na emei centrada no aluno e seus interesses na emei centrada em um currículo pré-definido.

Podemos fazer adaptações no espaço, adotar um ou outro procedimento, mas seria uma mudança de fase para dentro. Entretanto, pensando bem, talvez estas mudanças práticas escola mais colorida, melhora mais adequada, brinquedoteca, parque, rotina diária e semanal, que mantém os valores que são feitos na emei (cultura de leite, roda de conversa...) ... talvez isso vá desestabilizando nossas concepções de educação. Quem sabe...

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA NA EMEF MARIA RITA
LOPES PONTES - IRMÃ DULCE

Data: 06.30.21

Nome: PROFESSORA-HIBÍSCO

Cargo/função: Profª de Educação Infantil

Turma em que atua: 5º C Infantil I

Depois dessa visita, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

Todas as etapas são extremamente importantes, todas muito amplas e é possível criar inúmeras propostas. Na primeira etapa é possível utilizar vários conteúdos que vão proporcionar o desenvolvimento da imaginação e vivenciar situações relacionadas ao nosso cotidiano, o parque, a biblioteca e maravilha e as crianças poderão ampliar o seu repertório de leitura com mais variedades de livros, a sala de arte que onde poderão criar, utilizar diferentes tipos de materiais. A escola é maravilhosa tem potencial para realização de um trabalho contínuo com o educador infantil se houver parceria de ambas. De haver profissionais comprometidos e com bons propósitos este ambiente tem condições de desenvolver inúmeras habilidades e potencialidades.

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA NA EMEF MARIA RITA
LOPES PONTES - IRMÃ DULCE

Data: 06/10/2021

Nome:

CP-1-EME19

Cargo/função: CP

Turma em que atua:

Depois dessa visita, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

Hoje percebi o espaço da EMEF como um terreno educador. Observar vários lugares que permitem as crianças brincar, explorar e se desenvolverem de forma lúdica.

Vejo que é apenas uma questão de adequação esse transição da EMEI para a EMEF.

Assim, neste novo espaço as crianças podem ser acolhidas, respeitadas e aprenderem sem rupturas e sem práticas fragmentadas.

Nesta escola conversar com educadoras e gestos preocupadas em garantir uma vida transição para os nossos pequenos.

Espero que as crianças possam usufruir de todos os espaços de forma livre e que continuem as práticas de convivência para aprender sempre.

Que seus corpos sejam educados para explorar e investigar esse espaço maravilhoso, e com isso desenvolvam a ler, escrever, sentir a vida etc.

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA NA EMEF MARIA RITA
LOPES PONTES - IRMÃ DULCE

Data: 06/10/2021

Nome: PROFESSORA CAMOMILA

Cargo/função: Professora

Turma em que atua: 1^o / II - A

Depois dessa visita, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

Estou encantada com a escola, sinto que há um trabalho respeitoso e de grandes alturas. Sempre tive a curiosidade de conhecer os espaços que os nossos pequenos guardam. Aqui formo uma conexão estável. Todos os funcionários (colegas) e cada aluno, ouvem. Também quero dizer que me sinto também, é a professora que trabalha há 28 anos, digo para perceber o quanto se pode com amor deste lugar e trabalhar com respeito.

Os alunos vão encontrar um lugar para cumprir os horizontes e refletir suas visões de vida em si. Das palavras de leitura me inspirou. Há muitas oportunidades para o aprender, a aprender, a professora acrescenta uma preocupação em reinventar e proporcionar não mais que uma lição (Paralisa).

Também é que o respeito é a palavra para todos: Cada ambiente pensado para viver e atender, o ser humano.

Espero que possamos em outras oportunidades reviver nossas práticas e compreender a importância da infância para a vida.

(Obrigada!

Seja um amor esse momento!

O amor
é
vital!
Amor!

PROFESSORA CAMOMILA

APÊNDICE F – Encontro com as coordenadoras pedagógicas

REUNIÃO COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

PARTICIPANTES:

Eu: supervisora pesquisadora

CP 1: Coordenadora Pedagógica da EMEI

CP 2: Coordenadora Pedagógica da EMEF

(INÍCIO)

Supervisora/Pesquisadora: Eu trouxe um poema pra cada uma de nós ler, para a gente discutir um pouquinho sobre a temática, para a gente começar o nosso assunto. Quem quer começar?

CP 1 EMEI: Eu começo, a Infância, de Manoel de Barros.

*Coração preto gravado no muro amarelo.
A chuva fina pingando... pingando das árvores...
Um regador de bruços no canteiro.
Barquinhos de papel na água suja das sarjetas...
Baú de folha-de-flandres da avó no quarto de dormir.
Réstias de luz no capote preto do pai.
Maçã verde no prato.
Um peixe de azebre morrendo... morrendo, em
dezembro.
E a tarde exibindo os seus
Girassóis, aos bois.*

CP 2 EMEF: Quando as crianças brincam de Fernando Pessoa.

*Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,*

Quem sou ao menos sinto

Isto no meu coração.

Supervisora/Pesquisadora: E eu vou ler Evocação do Recife, de Manuel Bandeira.

Recife sem mais nada

Recife da minha infância

A rua da União onde eu brincava de chicote-queimado

e partia as vidraças da casa de dona Aninha Viegas

Totônio Rodrigues era muito velho e botava o pinecê

na ponta do nariz

Depois do jantar as famílias tomavam a calçada com cadeiras

mexericos namoros risadas

A gente brincava no meio da rua

Os meninos gritavam:

Coelho sai!

Não sai!

A distância as vozes macias das meninas politonavam:

Roseira dá-me uma rosa

Craveiro dá-me um botão

(Dessas rosas muita rosa

Terá morrido em botão...)

De repente

nos longos da noite

um sino

Uma pessoa grande dizia:

Fogo em Santo Antônio!

Outra contrariava: São José!

Totônio Rodrigues achava sempre que era São José.

Os homens punham o chapéu saíam fumando

E eu tinha raiva de ser menino porque não podia ir ver o fogo.

Supervisora/Pesquisadora: Gostaram dos poemas?

CP 1 EMEI: Sim, são memórias não é, que marcaram a infância. Achei bacana que marcou a infância. Engraçado que marca às vezes é brincadeira, ele coloca brincadeira na sarjeta, com barquinho de papel, mas também aquela comida que era servida, mas também é um peixe que estava lá que me chamava atenção. O que que prende o olhar na infância, não é?

Supervisora/Pesquisadora: No caso, aqui do que eu li você vê, aí ele fala da infância, as memórias que teve de Infância, a brincadeira. O meu também quando ele fala que provavelmente viveu em Recife, e são memórias também da sua infância, e são memórias também que remetem as brincadeiras e a gente consegue até saber quais brincadeiras, não é, quando ele fala assim: a gente brincava no meio da rua, os meninos gritavam coelho sai, coelho não. Que brincadeira é essa? Será que é o coelhinho sai da toca? Aí na hora que ele falava assim: a distância as vozes macias das meninas politonavam, roseira dá-me uma rosa, craveiro dá-me um botão, será que era a música o Cravo e a Rosa. Então são lembranças da infância, mas sempre permeadas por brincadeiras essas memórias não é.

CP 2 EMEF: No de Fernando Pessoa também falou sobre isso, quando ele ouve as crianças brincarem, ele lembra das brincadeiras que ele também brincava. E uma coisa legal que eu lembrei agora que ontem nós estávamos falando com a professora Cravina na sala de leitura sobre o olhar da criança e o que ela lembra. Ela disse que há um tempo atrás ela trabalhou com o pessoal, e muitos anos depois ela encontrou esse pessoal, ela disse: que com esse pessoal ela fez trabalhos muito legais, eram já adultos, adultos não, ela era adulta, mas eles eram menores, fez trabalhos legais de organizar biblioteca, coisas bem interessantes. Ela disse assim: que quando chegou perto dela, o aluno disse assim: professora, eu lembro de você. Aí ela falou assim: nossa, eu achei que ele ia dizer que lembrava de uma atividade que eu dei, uma coisa assim diferenciada. Os alunos lembraram, do jeito que ela se vestia, da melissinha que ela usava no pé, e do jeito que ela falava com as crianças. E por quê, que ela lembrou disso me contando que as crianças que estavam lá na sala eram meus alunos no ano passado, e eles lembraram dos presentinhos que eu dava para eles de aniversário. Aí, a Cravina falou assim: gente, eles não lembram das nossas atividades, do que a gente faz com eles em sala de aula, eles lembram desses momentos significativos que marcam na memória não é.

Supervisora/Pesquisadora: Quais memórias? Eu fico me perguntando assim: enquanto professor quais memórias a gente está deixando para essas crianças? Porque esses escritores aqui, todos, para escrever um poema de memórias da infância e falar de brincadeira, é porque de fato eles brincaram. Não é? Se eles não tivessem tido uma infância assim.

CP 1 EMEI: Mas a maioria de nós, e a nossa infância, o que a gente lembra, eu quando fecha os olhos e lembro da minha infância no interior, eu lembro das brincadeiras na rua, no jardim, na pracinha, pula elástico. Nossa, a gente lembra mais desses momentos. Eu, memórias de escola, de aprendizado, lembro muito pouco, não consigo me lembrar disso.

Supervisora/Pesquisadora: E de escola vocês lembram? De brincadeira na escola?

CP 1 EMEI: 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 2 EMEF: 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.

Supervisora/Pesquisadora: Você sabe que eu lembro de uma brincadeira da escola, que a gente fazia quando chegávamos na escola, antes de entrar na sala. Eu me lembro bem disso porque era uma brincadeira que eu não me lembro mais do nome, mas era uma brincadeira eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré... eu sou rica, rica, rica de marré, marré, marré,

e aí nessa brincadeira eu derrubei o lanche, caiu meu pão no chão, acabou com tudo, fiquei sem lanche. Porque estava brincando antes da aula e caiu tudo.

CP 1 EMEI: 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, 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.

Supervisora/Pesquisadora: Então meninas, eu trouxe esses poemas para a gente poder conversar sobre essas memórias, não é. E começar a pensar, isso tudo revela um pouco das concepções da infância que tinham antigamente. Por que você na quarta série não podia brincar? Você tinha o quê, nove, dez anos, era uma criança ainda. Por que não podia brincar?

CP 2 EMEF: E o que as crianças vão carregar na memória delas? As crianças que a gente vê todos os dias?

Supervisora/Pesquisadora: Será que a gente consegue deixar memórias assim também, de brincadeiras para essas crianças que estão, às vezes na Educação Infantil ou que estão no Fundamental, e são crianças um pouco maiores, mas que são crianças, não é? Então meninas, por conta disso a gente conversou lá com a outra supervisora à respeito dessa transição de crianças que saem da EMEI e vão para a EMEF, a gente sabe que precisa aparecer como base nos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico. A supervisora aqui da EMEI comentou que aqui no projeto de vocês também precisa... ela comentou comigo, deve ter falado com vocês também, precisa de um ajuste nesta parte, deixar mais explícito, mais específico, colocar quais são as estratégias que a EMEI Canteiro usa para se articular com o Fundamental, e no PPP da EMEF também, então a partir disso, pensando que o Projeto Político Pedagógico é um documento que tem que ser construído coletivamente, então não dá só para a CP 1 EMEI fazer isso aqui na EMEI, não dá só pra CP 2 EMEF fazer isso lá na EMEF; precisa ser um movimento coletivo de toda a escola nesta construção do PPP, e assim, pensar estratégias para fazer isso de forma coletiva não é uma tarefa fácil, porque afinal nós somos muitos em uma escola, só que a gente precisa pensar algumas estratégias e para exemplificar essa parte do PPP, então a gente vai ter essa ação de algumas reuniões para a gente conversar um pouquinho sobre esse assunto da articulação, para vocês também poderem conversar com os professores de vocês, e a partir disso redimensionar o Projeto Político Pedagógico nesta parte. Mas não só redimensionar ali no documento, mas também na prática, para aquele documento revelar o quê de fato vocês pretendem, ou o que vocês até já fazem, está bom. E para a gente fazer essa reflexão da parte do Projeto Político Pedagógico também é importante a gente começar por uma discussão bem básica sobre concepção de infância, concepção de currículo, o que a escola entende por criança, o que a escola entende por infância, o que a escola entende por currículo, não é? Tudo isso é importante a gente discutir antes de começar a entrar neste assunto da transição. Então quando a gente traz um poema para a gente ler, para a gente refletir, a gente já está conversando um pouco sobre essa concepção. Só que claro, que para a gente discutir sobre isso, a gente sempre precisa alinhar teoria e prática. Eu costumo dizer que teoria sem prática é ilusão, mas prática sem teoria pode ser espontaneísmo, então a gente precisa tentar alinhar sempre as duas coisas, então a gente pode usar documentos oficiais que tratam desse assunto das concepções, a gente pode procurar autores que falam disso, não é? Mas antes de entrar neles, a gente pode usar alguns disparadores que falam da temática, como poemas, músicas, as próprias brincadeiras. Para a gente começar a discutir essas concepções. A SME publicou esse vídeo bem interessante que fala da transição, e aí, quando você saiu CP 1 EMEI, a CP 2 EMEF comentou assim comigo: nossa Lu, eu fiquei triste pelas crianças agora, que saem de um espaço como este, e chegam lá e ficam fechados dentro de uma sala, não é. Aí eu falei, mas será que

eles precisam ficar fechados dentro de uma sala, e esse vídeo, você vai ver que tem alguns relatos de crianças, é bem interessante o que eles falam. Você conhece esse vídeo, CP 1 EMEI?

Nome: Currículo da Cidade EMEI - EMEF

Link: <https://youtu.be/v8V8Sdby6wo>

CP 1 EMEI: Deixa-me começar a ver... assim não estou lembrando dele, não.

Supervisora/Pesquisadora: Eu conheci esse vídeo este ano, mas acho que ele é de 2019 ou 2020. Viu como é pertinho a EMEI da EMEF.

CP 1 EMEI: Não é aquele que a criança sai caminhando.

Depois da exibição do vídeo

CP 2 EMEF: Eu lembro que quando eu era professora do primeiro ano, os alunos que chegavam no início do período letivo, eles se sentiam mais à vontade por ver os coleguinhas da EMEI junto com eles.

Supervisora/Pesquisadora: É. Vocês viram que eles pensaram várias estratégias ali, e elas contaram. Acho que, não sei se vocês notaram, se vocês lembram, mas dessas estratégias que as meninas da EMEI contaram e que as meninas do EMEF contaram, não é?

CP 1 EMEI: As visitas, não é? Os trabalhos que elas faziam, iam demonstrando em outras escolas, eles apresentavam, já aproveitavam todo aquele percurso que foi vivido, e levavam para o outro espaço para eles conhecerem também um pouco, achei interessante.

Supervisora/Pesquisadora: Foi essa que mais te chamou atenção?

CP 1 EMEI: É.

CP 2 EMEF: Para mim, o que me chamou atenção foram as visitas entre as escolas.

Supervisora/Pesquisadora: Entre as professoras?

CP 2 EMEF: Isso. Isso mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: Eu acho que isso faz muita diferença. Eu falo assim, olhando, assistindo ao vídeo a gente assiste várias vezes e cada vez você pega uma coisa a mais, não é? Aqui, dessa vez, eu já assisti isso milhões de vezes, mas dessa vez o que mais me chamou atenção: a EMEF continua os relatórios, a prática de fazer relatório, mas eles fazem mais enxuto e por bimestre, só que mais sucinto, mas com foco no que a criança conseguiu, não no que ela deixou de fazer ou que ela deixou de aprender, mas sim no que ela conseguiu avançar, e no que ela ainda precisa avançar, no que ela precisa ainda aprender, isso me chamou atenção.

CP 2 EMEF: Será que esses relatórios que eles fazem são esses que a gente faz no conselho de classe?

Supervisora/Pesquisadora: Eu acredito que sim, provável. Por que senão, em que momento eles iriam fazer se não no conselho, não é? Não sei.

CP 2 EMEF: É o momento que a gente conversa sobre cada aluno, especificamente. Seria o melhor momento para fazer em conjunto o relatório do aluno.

Supervisora/Pesquisadora: Sim.

CP 1 EMEI: Eu acho que, por exemplo, na EMEF como é desde o primeiro ano, eu acho que a professora da turma deve fazer um resumo sucinto de cada estudante, para ela, não é? Até

para ela rever depois porque você viu o que ela falou, que a gente se apega nas aprendizagens, naquilo que eles conseguiram, e aí como, eu não sei lá no EMEF no fundamental II, mas o fundamental I que é uma professora só, só tem as áreas especialistas, mas ela fica mais tempo, ela trabalha, ela é polivalente, eu acho que é antes do conselho. O conselho ela leva aquilo, deve levar aquele resumo, por isso que é mais sucinto, o que eu observei dessa criança, na questão do raciocínio, na questão da língua portuguesa, o que ela já aprendeu, o que ela já construiu, aí eu acho que é mais a professora.

Supervisora/Pesquisadora: É, nós teríamos que perguntar para essa escola especificamente que contou, como eles usam essa estratégia, se é antes, se é durante, não é? Se é antes um pouco e lá no conselho complementa porque pensando que na EMEF eles têm ainda os especialistas, que talvez consigam ainda acrescentar algo neste relatório ali na hora do conselho, teria que ver com eles. Mas o que eu acho importante é que todas, provavelmente, todas essas ações que elas fizeram a descrição estão no projeto político-pedagógico de cada escola, porque legítima a ação quando a gente deixa isso marcado, deixa isso intencionalmente no projeto político-pedagógico. E aí vocês viram que assim, não foi só a fala da CP, não é? Tinha coordenador falando, tinha professora falando, quer dizer, todas estavam realmente envolvidas nessa estratégia de articulação de uma escola com a outra. E aí meninas, eu trouxe para vocês uma coisa assim, de onde a gente está tirando essa ideia da transição? Eu sempre acredito que a gente precisa retomar muitas coisas da nossa história da educação para a gente entender o contexto atual que nós temos. Então eu trouxe para vocês aqui só um histórico simples do que falam os nossos documentos federais e o que falam os nossos documentos municipais a respeito deste assunto, dessa temática de transição. Para começar eu trouxe o parecer 20 de 2009, que é um parecer federal do Conselho Nacional de Educação. Esse parecer do conselho de 2009, primeiro ele faz todo um histórico aqui da educação, da LDB e tudo mais, porque já é de 2009, e aí ele vai falar da identidade, do atendimento na Educação Infantil, aí ele continua vê com outro tópico da função socioecológica e pedagógica da Educação Infantil. Porque na verdade esse parecer é uma atualização das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil, é uma atualização, porque a anterior a essa, as DCNEIs são a mais atual que a gente tem, é de 2010, mas a anterior a de 2010 é de 98. Então esse parecer de 2009 revisou as diretrizes curriculares para Educação Infantil. Aí dentro dela vai falar dos princípios éticos que são os princípios básicos de toda nossa educação, os princípios éticos, políticos, estéticos e continuando aqui, dentro desse parecer ele vai tratar esse assunto: o acompanhamento da continuidade do processo de educação, porque quando a gente vai falar de articulação e de integração de Educação Infantil para o fundamental a gente cai nesse aspecto da continuidade, para a gente continuar o processo de desenvolvimento e aprendizado que a criança começou lá na Educação Infantil, para a gente continuar no fundamental, para a gente não quebrar quando ele chegar lá, quando a criança chegar lá. Então ela vai falar aqui, embora seja uma revisão das DCNEIs de Educação Infantil, vai falar de continuidade porque na verdade a gente tem uma educação básica com todas essas etapas, então eles não vão nunca deixar de falar disso. Aí aqui eles colocam: "na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividas, então as instituições de Educação Infantil devem assim": aí coloca tudo que eles devem fazer, e aí vem o grande, que chega no que a gente tá falando, 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". Então aqui eles colocam esse parecer de 2009 já, lá atrás, e já coloca até, inclusive, estratégias aqui para garantir isso.

CP 1 EMEI: Então Luciana, por exemplo, essa questão de articulação entre os profissionais, de conhecer essas crianças, os espaços, mas sobretudo aí essa articulação do percurso que foi vivido pelas crianças na EMEI, e que precisam ser de conhecimento dos professores, da coordenação da EMEF, porque o intuito é dar continuidade, dar sequência nesse percurso, então saber o que nós fizemos aqui para quando as crianças chegam lá na EMEF você ter um percurso de continuidade. 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, você consegue entender um pouquinho do que a gente faz aqui, ou vocês acham que falta 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 2 EMEF: Sim, com certeza. É, 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.

Supervisora/Pesquisadora: Por quê?

CP 2 EMEF: 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. 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. 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, às vezes eu fico com receio de ler", receio não, ela falou: "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 1 EMEI: Muito parecido.

CP 2 EMEF: Muito parecido, 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. Eu me lembro nitidamente de ter ligo de um aluno meu autista que veio para mim, e eu queria saber como ele era na escola, que eu não conhecia, não tinha começado

ainda a aula e era o comecinho do período letivo, aquelas reuniões que a gente tem, e elas falaram assim: "olha, tem um aluno autista na sua sala", aí eu fui lá nos relatórios que tinham vindo, porque eu recebi no começo do ano os relatórios, e fui buscar para saber como ele era, e vi lá que ele tinha dificuldade no relacionamento com os colegas, batia, sabe? E eu fiquei meio assim, falei: "nossa gente eu vou pegar um aluno assim, tenho que me preparar, tenho que ler um pouco mais", porque eu nunca tinha pegado um aluno autista na minha vivência como professora, mas quando ele chegou, ele era o autista mais tranquilo da escola, o aluno mais bonzinho e não tive problema nenhum com ele, sabe? Mas eu recorri aos relatórios para saber como ele era, e às vezes muda mesmo, a criança muda querendo ou não porque é um ambiente totalmente diferente daquele que ele tinha antes, e ele vai se adequando.

CP 1 EMEI: Entendi.

CP 2 EMEF: Mas a gente lê em alguns momentos, eu como professora lia alguns, outros não, e eu perguntei para as professoras recentemente elas falaram que também, alguns elas leem, outros não, mas servem de auxílio sim.

CP 1 EMEI: Sabe por que eu perguntei? É que muitas vezes a gente conversando com as escolas, com outros professores e eu que estou na EMEF, e aí 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? E aí são nessas questões assim, porque assim, sabe o olhar do que tem de potência, não do que tá faltando, e às vezes a gente fica muito no que está faltando.

Supervisora/Pesquisadora: Para continuar, não é? Para garantir o processo de continuidade. Se a gente só olha para aquilo que a gente quer saber, a gente não está garantindo a continuidade, a gente só olha para o que a gente quer.

CP 2 EMEF: Mas é realmente isso que acontece, a gente só olha para aquilo que a gente quer, entendeu? Para facilitar o nosso trabalho nesse sentido.

Supervisora/Pesquisadora: Então eu acho que a partir de agora que a gente está nessa discussão, iniciando essa discussão.

CP 2 EMEF: Essa reflexão.

Supervisora/Pesquisadora: Essa reflexão, vamos pensar um pouco mais para frente, o que a gente pode fazer, como a gente pode tentar otimizar isso? Realmente fazer com que os relatórios exerçam a função que eles têm, que eles são criados para, como que a gente pode fazer isso?

CP 2 EMEF: (falando para a CP I) Mas não desanime suas professoras, tá bom.

Supervisora/Pesquisadora: Não, não desanime. Não desanime porque eu estou acreditando que, nós pensando juntas, eu acho que uma cabeça só não consegue, eu acho que nessa articulação, nessa ação que a gente vai ter aqui, que não se assuste, viu CP 1 EMEI, porque serão duas, três reuniões no máximo, é coisa pouca, eu acho que a gente vai conseguir pelo menos conversar e refletir junto com as professoras do fundamental e do infantil. Sabe essa

conversa que você teve agora de perguntar para CP 2 EMEF? Acho que talvez os professores precisariam conversar o porquê delas.

CP 2 EMEF: Então, o porquê, uma dessas professoras falou o porquê, que era essa questão de não querer pegar um aluno, a explicação de outra professora de como o aluno é.

Supervisora/Pesquisadora: Mas será que essa professora entende que é um processo de continuidade?

CP 2 EMEF: E isso a gente precisa fazer eles refletirem.

Supervisora/Pesquisadora: É. Talvez ela não entenda por esse ponto, talvez se ela entendesse por esse ponto ela ia querer ler.

CP 2 EMEF: Sim, realmente.

CP 1 EMEI: Verdade. Eu acho que a gente tem que estar sempre, toda vez que você faz uma releitura da legislação e que você coloca a sua observação naquele tema, eu acho que a gente traz novos elementos para a gente rever de uma outra forma, dar um novo encaminhamento, e é importante.

Supervisora/Pesquisadora: Por isso a formação é importante.

CP 1 EMEI: Agora o que eu ia perguntar, é que agora os relatórios vão direto pelo SGP.

Supervisora/Pesquisadora: Então, isso ainda não está regulamentado totalmente, a gente está esperando ver como vai ficar por conta do SGP, porque se eles forem direto pelo SGP, será que a EMEF vai conseguir acessá-los?

CP 2 EMEF: Na formação eles disseram que sim.

CP 1 EMEI: É.

Supervisora/Pesquisadora: É, então. Tomara não é, elimina essa questão de enviar papel.

CP 2 EMEF: 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 Lu, 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.

Supervisora/Pesquisadora: Você vê, vocês não sabiam disso.

CP 2 EMEF: Isso.

Supervisora/Pesquisadora: Que era entregue uma cópia para os pais. Percebem como eu acho que a gente precisa conversar?

CP 2 EMEF: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Por isso que a gente está dando esse pontapé primeiro com as coordenadoras, que são as grandes responsáveis pela formação.

CP 2 EMEF: Eu acho que talvez também no início do período letivo, naquele dia de reunião pedagógica a gente parar para refletir um pouco sobre isso, levar esses relatórios e talvez esse texto da legislação que você leu ali, explicar para elas a importância.

Supervisora/Pesquisadora: Sim.

CP 2 EMEF: E entender, não é?

Supervisora/Pesquisadora: Tá vendo, vocês já vão tendo ideias.

CP 2 EMEF: O aluno como um todo, não só uma parte do fundamental I.

Supervisora/Pesquisadora: E aí assim, dentro desse parecer, porque todo parecer do conselho estadual, municipal, nacional, e de educação, ele tem um parecer e logo depois vira uma resolução, então saiu o parecer, depois veio a resolução. Dentro do projeto da resolução, no artigo 10 e no artigo 11 ele volta nesse assunto, as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico, e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, só Educação Infantil, garantindo várias coisinhas, entre elas a continuidade do processo de aprendizagem por meio de criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, transição da casa para instituição de Educação Infantil - a criança passa por diversas transições - transições no interior da instituição, de uma sala para outra, de um ano para o outro, de uma sala para outra, transição da creche para pré-escola, e a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental. O que mais deve ser garantido? 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. Isso é fundamental entendermos, sem antecipação. Lá no fundamental existe essa preocupação, como você falou, das professoras com a alfabetização, na Educação Infantil, as crianças não devem ser antecipadas na alfabetização, mas elas são muito estimuladas.

CP 1 EMEI: Estimuladas com contação de história, com a identificação do nome nas artes, então elas já vão trabalhando, elas vão ter um repertório, mas, porque assim, na verdade foi uma desconstrução, se você pega práticas de uns anos atrás, quanto mais você tentava escolarizar, mais dominar os corpinhos das crianças, era até mais fácil para o adulto trabalhar, haja vista que a gente tem uma demanda de 35 crianças na sala, então, é, quando você muda a concepção e entende a infância como espaço de vida, que ela tem direito a brincar, a correr, a manipular materiais diversos, que ela tem que se expressar, se manifestar, cantar, e aí esse trabalho ele vai sendo feito sob uma outra perspectiva, não aquela de dominar o corpo, e como é que se domina o corpo de criança? É fazendo atividade mais de escrita, então assim, é uma desconstrução disso, então também não é fácil para as professoras, é complicado.

CP 2 EMEF: A gente precisa desconstruir também o pensamento dos professores do Fund I. Por quê?

Supervisora/Pesquisadora: Eles esperam isso?

CP 2 EMEF: Em uma, gente, elas estavam discutindo sobre isso. Como pode o aluno chegar aqui e não saber nem o alfabeto? Nós estamos no primeiro ano, eles não conseguem saber. E eles ficam pensando o que é feito no EMEI.

Supervisora/Pesquisadora: Eles se perguntam, CP 2 EMEF?

CP 2 EMEF: Perguntam.

Supervisora/Pesquisadora: Vamos contar para eles.

CP 2 EMEF: Vamos contar para eles. 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?

Supervisora/Pesquisadora: E que daria com o distanciamento, não impediria, verdade.

CP 1 EMEI: É. Na realidade, a sugestão é usar mais o espaço externo.

Supervisora/Pesquisadora: É.

CP 2 EMEF: Sim. Mas, é, mudar a concepção da cabeça do professor.

Supervisora/Pesquisadora: É. Mas na verdade, gente, assim, isso não é uma tarefa rápida, nem fácil, e onde a gente mais consegue atingir é com a formação, não adianta, sem essa parte a gente não consegue. Por que, será que já paramos para pensar que tudo isso é uma continuidade, não é? Ou será que a gente ainda olha tudo fragmentado, tudo separadinho? Quando a CP 1 EMEI fala isso do contato que eles têm aqui, eles na Educação Infantil são mergulhados nessa cultura da escrita, eles percebem tudo que é escrito. Na Educação Infantil tenta-se mostrar sempre a funcionalidade daquela escrita, então escreve um bilhete, lê uma história.

CP 2 EMEF: A professora lendo, eles percebem o quanto é importante a leitura.

Supervisora/Pesquisadora: E eles percebem, eles fazem textos coletivos, não é, CP 1 EMEI? Com a professora, eles elaboram textos coletivos na Educação Infantil, eles não chegam a escrever, a professora é a escriba deles, mas eles ditam. Eles chegam a escrever cartas, bilhetes, eles escrevem, eles olham receita, se você der para uma criança de Educação Infantil que está aí toda mergulhada nesse universo da escrita, se você der para ele uma receita, um livro de contos de fadas e perguntar qual dos dois é uma receita ele vai te mostrar a certa, porque ele conhece, ele está mergulhado, ele pode não ler, mas só de bater o olho ele sabe o que é uma receita e o que não é, porque ele está mergulhado, ele está vendo de verdade a funcionalidade da escrita, para que ela realmente serve. E aí meninas voltando para os documentos federais, a gente viu esse parecer que vai falar da revisão das DCN que são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e depois em 2010 saem todas essas DCNs. Primeiro vem a DCNEI, desculpa, as DCNEIs da Educação Básica, depois as diretrizes curriculares da Educação Infantil, e depois as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. Essas diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica, vamos lembrar, LDB de 96, colocou lá a educação básica, Educação Infantil, fundamental e médio, isso aqui é educação básica, são as três etapas da educação básica. E aí, na própria diretriz curricular da educação básica, olha o que a gente tem lá, um título. O Artigo 18, está dentro de um título, o próprio título fala da continuidade. Nesse título seis que vai falar da organização da educação básica, olha só o artigo 18, parágrafo segundo: "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", perceberam? De novo sem rupturas, é continuidade, e sem rupturas. E olha, e ela fala assim: "a transição entre as etapas em suas fases", então entre todas as etapas a gente tem transição, entre todas. Entre a Educação Infantil e o fundamental, entre o fundamental e o médio, a gente tem entre os ciclos dentro do Ensino Fundamental, a transição. Então todas essas transições precisam ser pensadas, formas de articulação para garantir essa continuidade dos processos de aprendizagem. Então na verdade a gente não tá esperando que a Educação Infantil prepare a criança para o primeiro ano, tempos atrás era, tanto que pré-escola, era uma preparatória, faz muito tempo que a Educação Infantil deixou de ser preparatória, porque já se entendeu esse sentido. Por isso que eu acho que é muito bom a gente estudar história da educação, porque a gente percebe como é que foi, como é que está agora, porque está assim, e aí a gente lembrar, é uma continuidade, cada etapa tem a sua especificidade, ok. Você não vai

pegar uma criança do infantil e trabalhar com ela estratégias que você trabalharia no quinto ano, você não vai fazer isso, lógico porque tem a sua especificidade. Do mesmo modo que você não vai pegar uma prática aqui da Educação Infantil, própria da Educação Infantil e vai fazer lá com o quinto ano, porque não vai rolar, não vai dar certo, não é? Só que cada uma tem a sua especificidade, mas uma complementa a outra, uma deve ser continuidade da outra, porque todas fazem parte da Educação Básica. A gente precisa lembrar disso, que às vezes a gente acaba separando.

CP 2 EMEF: É, eu vejo essa separação nítida.

Supervisora/Pesquisadora: É, não é? Depois aqui tem o parecer também do conselho que aprova aqui as diretrizes nacionais e no próprio parecer, olha o que ele vai reclamar, orientar os cursos, aqui tá falando de toda educação brasileira, tal, deve orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores, nós estamos fazendo isso, a continuada, docentes, técnicos, funcionários da Educação Básica, dos sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencem. E aí continua aqui dizendo que a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível de escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

CP 1 EMEI: Aí fala novamente da questão da integração da educação infantil para o fundamental, fundamental para o médio.

Supervisora/Pesquisadora: E dentro do fundamental a gente também tem. Depois, essa aqui é da educação básica, as DCNEIs de Educação Infantil também vão falar, ela tem aqui, as DCNEIs da Educação Infantil, ela tem um tópico.

CP 1 EMEI: Que é só transição.

Supervisora/Pesquisadora: Que é só transição, esse mesmo, eu acho que é o 13, articulação, página 30. Articulação com Ensino Fundamental, 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. Então não dá para a gente querer que a criança chegue lá no fundamental sabendo, não é para antecipar.

CP 2 EMEF: Saber todas as letras do alfabeto, escrever o nome, saber o a, e, i, o, u, os numerais de tanto a tanto.

Supervisora/Pesquisadora: As Diretrizes Curriculares também do Ensino Fundamental vai falar a mesma coisa, e ela tem um título, essa diretriz curricular já é para o Ensino Fundamental de 9 anos porque olha só, ela é de 2010, mas em 2006 já foi instituída a lei que transformou, aliás, em 2006 foi instituída a lei que garantiu o Ensino Fundamental de 9 anos, que passou o ensino de oito para nove anos, e a diretriz curricular é de 2010 porque nessa lei eles falaram que teriam até 2010, todo sistema de ensino para adequarem seu Ensino Fundamental.

CP 1 EMEI: É que quando as professoras falam assim, eu sempre converso com os pais assim, porque às vezes os pais também têm essa expectativa, eu falo assim: "quem fez pré aqui? Quantos anos vocês tinham quando fez pré?", "seis", então, agora não existe pré de seis anos, esses seis anos já é o primeiro ano, então tudo aquilo que você esperava do pré, ele foi lá para o primeiro ano, porque agora a criança sai daqui com cinco anos, quatro e cinco anos, o seis foi para lá, porque eles têm isso, não é? Então aí a gente tem que compreender essa faixa etária, que é a nossa aqui, quatro e cinco, o que uma criança de quatro e cinco precisa? Aí a gente vai desconstruindo essa questão, senão eles também querem que as professoras alfabetizem antes.

Supervisora/Pesquisadora: Isso que a CP 1 EMEI tocou é fundamental porque talvez algumas professoras do primeiro ano ainda pensem assim por que elas não entenderam essa questão do ensino fundamental de nove anos, porque muitas delas, se a gente for pensar, elas, nós aqui, nós somos do ensino de oito.

CP 2 EMEF: Nós fomos alfabetizadas lá no pré.

CP 1 EMEI: No pré de seis a nove está com ela.

Supervisora/Pesquisadora: Sim, exato. E mesmo antes de passar para nove anos no município de São Paulo, eu dava aula na Educação Infantil na EMEI, e a gente também nunca teve intenção ali naquele momento de alfabetizar, mas como a criança ficava até os seis anos na EMEI, a própria maturidade dela, com as estratégias que eram desenvolvidas, muitas delas acabavam saindo alfabetizadas, não que era intenção, não era intenção, mas elas acabavam saindo. Hoje, isso que a CP 1 EMEI coloca é fundamental para a gente pensar, elas saem daqui com cinco.

CP 1 EMEI: Com seis anos elas vão viver lá com você.

Supervisora/Pesquisadora: Exatamente.

CP 1 EMEI: E antes elas viviam com a gente.

Supervisora/Pesquisadora: Viviam aqui, percebe? Então, a gente precisa sempre lembrar dessas coisas. Foi de 2010 essa diretriz curricular nacional, mas a lei que transformou ensino fundamental de oito para nove ela é de 2006, mas por exemplo aqui no município de São Paulo só chegou depois porque os sistemas de ensino tinham um prazo para se adequar. Então dentro dessa diretriz já tem um título, articulações e continuidade da trajetória escolar, olha só, articulações e continuidade, essas duas palavras. A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagem 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 fundamental com o médio, garantindo a qualidade da educação básica. O reconhecimento de 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 de escolarização. Olha só.

CP 2 EMEF: Caráter lúdico, não é? Como é importante.

Supervisora/Pesquisadora: É. Caráter lúdico, percebe? São coisas que a gente precisa retomar mesmo. Isso eu estou falando só dos federais, eu nem cheguei nos municipais ainda, isso aqui só tá no nível federal. Aí a gente volta aqui para mais atual porque a gente tem as diretrizes, as diretrizes a gente tem que lembrar que elas não foram abolidas.

CP 1 EMEI: É porque a esfera federal ela ainda, não é?

Supervisora/Pesquisadora: É, e as pessoas fazem uma confusão depois achando que depois da BNCC a DCN não vale mais, vale, continua valendo. Então a Base Nacional Comum Curricular também tem aqui uma parte falando da transição. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

CP 1 EMEI: A BNCC aí é de que ano?

Supervisora/Pesquisadora: A BNCC é de 2017.

Supervisora/Pesquisadora: É porque o nosso currículo é de 2019, a BNCC é de 2017.

Supervisora/Pesquisadora: Aqui olha, o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica ele vai falar, eu vou voltar lá em cima meninas, porque ele fala a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas já lá em cima ele coloca, quando ele vai falar só de Educação

Infantil, ele fala também desse processo de continuidade. Aqui ele destaca bastante coisa na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fala da questão da integração e continuidade do processo de aprendizagem, o acolhimento e adaptação para as crianças quanto para os docentes na nova etapa. Agora isso aqui eu achei bárbaro, olha, “para isso as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciam 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 Ensino Fundamental, anos iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.” Quer ver? Eu olho para isso, gente que é de 2017, isso aqui é da BNCC que a gente estava falando, a gente já tinha visto essa questão da troca lá em cima, em 2010.

CP 1 EMEI: Lá em 2010, 2007.

CP 2 EMEF: Que página está aquilo ali?

Supervisora/Pesquisadora: Isso aqui está na página 53. Aí quando ela chega para falar da etapa do Ensino Fundamental, ela vai retomar a mesma coisa. Os 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 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 reformulá-las, de elaborar conclusões em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Vê que legal? Tem muita coisa. Depois se vocês quiserem eu posso deixar todo esse material para vocês salvo.

CP 1 EMEI: É que aí já está marcadinho, não é?

Supervisora/Pesquisadora: Porque já está marcado.

CP 2 EMEF: É melhor.

Supervisora/Pesquisadora: E aí meninas a gente tem os municipais, os municipais são muitos. A gente começa a enxergar essa, encontrar questões a respeito da transição na Orientação Normativa 01 de 2013. Essa orientação, ela é mais direcionada a Educação Infantil, é avaliação na Educação Infantil aprimorando olhares, mas aqui já em 2013, também traz um título de articulação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, já nessa publicação. Página 26. Olha, antes ainda vai falar da concepção de criança, de infância, porque aquilo que a gente falou no início, não dá para a gente discutir nada disso se a gente não discutir o que a gente entende por criança. Porque se eu entender que criança é uma tábua rasa como entendíamos no passado, eu não valorizo nada disso, agora se eu entendo que ela é protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que a gente quer desenvolver nela a autoria, que ela tem que estar no centro da ação pedagógica, que ela é um ser de direitos, que ela tem direito a brincadeira, se expressar, ela tem direito a conhecer, de descobrir, de investigar, se a gente entende tudo isso a gente facilita nossa compreensão sobre esse processo de continuidade. Então ele começa falando aqui desses processos, ainda põe, olha só, que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, entende-se por crianças até os 12 anos, permeando tanto a Educação Infantil quanto Ensino Fundamental, essa concepção de criança. Dessa forma considera-se que essas concepções se revelam sobretudo na forma como as unidades de Educação Infantil organizam tempos, espaços, materiais, relações e currículo para construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade. Aí lá na página 26, tem muita coisa que está em destaque aqui, aqui está falando da continuidade, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, eu estou correndo um pouquinho porque a CP 2 EMEF tem horário, e aí vem o título da

articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. De novo, são propostas pedagógicas integradas, contextualizadas no tempo e no espaço das instituições educacionais que considerem a concepção de criança, infância e organização dos espaços e tempos, a valorização do brincar, do lúdico e da imaginação, também no Ensino Fundamental. Olha, ele tem muita coisa, essa normativa de registro traz bastante coisa a respeito da transição. Tudo que vocês viram pintadinho é a respeito da transição. E aí no finalzinho de 2013 para 2014 sai publicada lá o Mais Educação São Paulo, que foi a reorganização curricular e administrativa da Educação Municipal, foi nessa reorganização curricular que se instituiu os três ciclos para o Ensino Fundamental, que até então a gente tinha ciclo I e ciclo II, não é? Lembra CP 1 EMEI?

Supervisora/Pesquisadora: Você era dessa época.

CP 1 EMEI: Sim, aí passou para o ensino autoral.

Supervisora/Pesquisadora: Alfabetização interdisciplinar, isso.

CP 2 EMEF: Eu descobri esse ciclo só depois que eu entrei na prefeitura.

Supervisora/Pesquisadora: Isso. Porque na verdade essa é uma organização do sistema municipal de ensino, cada sistema tem a sua organização, o município de São Paulo reorganizou o seu Ensino Fundamental em três ciclos. Então quando saiu lá em 2013 para 2014, em 2014 saíram vários documentos para implementação dessa reorganização curricular. E aí saiu esse subsídio número 01 que é o de 2014, que é o subsídio para implantação desse programa de reorganização, e aí nos anexos aqui a gente tem a Nota técnica, página 70, número 1, lá tem os anexos. A nota técnica número 1 fala: "o currículo integrado para a primeira infância articulação da Educação Infantil com Ensino Fundamental, avaliação na Educação Infantil", então aqui também vai falar dessa articulação. Outro desafio a ser entendido diz respeito à articulação da Educação Infantil com Ensino Fundamental, considera que infância não se encerra aos cinco anos e 11 meses de idade quando a criança deixa a EMEI, mas ela se estende segundo o ECA até os 12 anos de idade. Assim a Secretaria Municipal de Educação terá ações de formar ações integradas envolvendo os educadores das duas modalidades, infantil e fundamental. Depois do subsídio vem os padrões básicos, vem o currículo integrador, que é o meu preferido. O currículo integrador, todo mundo olha, não sei se a CP 1 EMEI já sentiu isso você que acumula lá com a EMEF, e a CP 2 EMEF que trabalha na EMEF. O currículo integrador quando as pessoas leem assim, o currículo integrador da infância Paulistana, acham que só para Educação Infantil, mas se você for ler o currículo integrador ele é para toda a educação: Infantil, fundamental, porque na verdade é para fazer o currículo ser integrado, sem rupturas, mas em continuidade. E aí quando a gente olha, é o meu preferido. A partir do currículo integrador, quando você olha os outros documentos de 2015 para frente, todos os outros documentos da prefeitura citam o currículo integrador.

CP 1 EMEI: Ele vai se estendendo a todos.

Supervisora/Pesquisadora: É, ele é citado em todos depois. E o currículo integrador, tudo isso aqui que a gente está vendo, aqui eles já se direcionam aos educadores e educadoras, eles já falam aqui quando eles vão conversar, eles já preveem essa parte dos ganhos da integração. Quando a gente vai passando ele, tá vendo? Sempre tem na perspectiva de um currículo integrador a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente em ingressar no Ensino Fundamental, ao contrário ela continua ser compreendida em sua integralidade, tendo a oportunidade de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. Percebe?

CP 1 EMEI: Nossa, tudo marcadinho nessa integração?

Supervisora/Pesquisadora: Tudo.

CP 1 EMEI: Aí vou pegar o pen-drive, você vai deixar esse material para mim. Até para na hora de reescrever a questão do PPP, a gente pegar os pontos.

Supervisora/Pesquisadora: Aqui fala do currículo integrador, supera a cisão interna na Educação Infantil (CEI e EMEI) e desta com Ensino Fundamental quando promove a passagem da criança por essas etapas como uma continuidade, isso exige uma articulação entre as unidades educacionais no que diz respeito à... aí põe um monte de coisa aqui. Olha como ele está todo marcado, porque ele fala muito, muito sobre isso. Ele cita a diretriz curricular Nacional da Educação Básica, aquela que a gente viu, olha só, tá tudo aqui eu vou deixar tudo para vocês. Agora, o currículo integrador na minha opinião, ele é o mais.

CP 2 EMEF: Completo?

Supervisora/Pesquisadora: É. O currículo da cidade também trata bastante dessa integração, mas eu gosto muito do currículo integrador. Aí vêm os padrões básicos de qualidade da Educação Infantil. Os padrões básicos, ele vai falar basicamente uma coisa que vai aparecer sobre o projeto político-pedagógico, o que deve conter um projeto político-pedagógico. Página 2. Projeto político-pedagógico, e aí ele coloca de novo, retoma os princípios éticos, estéticos, políticos e lá embaixo diz o que tem que ter. Tá vendo essas numerações? É o que tem que ter no projeto político-pedagógico, e lá por último aparecem formas de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os padrões básicos vão mostrar o que a gente precisa contemplar no projeto. Além dos padrões básicos sempre vai sair uma publicação ou outra que retoma o que precisa constar no PPP também, mas aqui já deixa bem claro que precisa aparecer essa parte. Essa portaria é uma portaria de 2016 que veio assim, olha só, a gente tá falando desde às legislações federais, desde 2009 a gente tá falando de integração 2009, 2010. Aí a gente começa aqui no município lá em 2013, aí tem o programa de reorganização e tudo mais, mas só em 2016 vem uma portaria falando sobre procedimentos e períodos para elaboração de documentação Educacional a ser expedida ao final da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

CP 1 EMEI: 2016?

Supervisora/Pesquisadora: De 2016, que vem dizer: "olha EMEI, manda lá para a EMEF os seus relatórios e a documentação pedagógica que você produz aqui?". Aí coloca a necessidade de garantir a necessidade de assegurar a continuidade no processo de desenvolvimento da criança que da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Aí continua, os relatórios deverão ser finalizados até o final do ano letivo e deverão ser encaminhados para as escolas do Ensino Fundamental. Nas escolas municipais, aí o que você comentou CP 2 EMEF, nas escolas municipais que mantém o Ensino Fundamental, deverá ser reservado um dia no período de organização escolar, planejamento conforme portaria específica, para que os professores do ciclo de alfabetização tomem ciência da documentação apresentada e procedam à análise dos relatórios descritivos das crianças oriundas da Educação Infantil, às EMEFs.

CP 2 EMEF: Não sabia.

Supervisora/Pesquisadora: Então já é garantido.

CP 1 EMEI: Um dia na reunião de organização a gente tem, quando é tudo normal, esse ano foi atípico, aí eu tenho que deixar um planejamento só para ver essa documentação, aí depende da dinâmica de cada orientação do coordenador, mas tira foto dos projetos que as crianças já tiveram, aí você vai fazendo para, na verdade, dar um roteirinho para ajudar elas a ver o que é importante observar.

Supervisora/Pesquisadora: E não só para a professora regente, tá vendo que ele põe aqui? Os professores do ciclo de alfabetização, porque vamos lá, eu cheguei hoje aqui na sua EMEI e

nós vimos uma sala em que vocês fazem exposição dos artistas com obras de arte, então essas crianças quando saírem daqui e perguntar para elas: "já ouviu falar do Romero Britto?", ela já ouviu falar do Romero Britto aqui na EMEI Canteiro, se a professora de artes lá do Ensino Fundamental souber disso, ela já não pode partir disso? Ela já não pode partir do que as crianças já sabem? Afinal de contas a gente não defende uma educação que faça sentido, que tenha continuidade, que tenha significado para criança? Então por que não partir daquilo que ela sabe? Aliás, deve-se partir daquilo que ela já sabe. A gente já entendeu como educação, que a criança não chega sem nada na escola, nem na Educação Infantil, nem no Fundamental, em lugar nenhum, então por que não aproveitar aquilo que ela já traz para a aprendizagem ser mais significativa? Então olha só quanta coisa, já é garantido. E nas normativas de calendário que são expedidas todo ano para organização do calendário também trata desse assunto. Se vocês forem olhar, as normas de calendário também colocam na reunião de organização.

CP 1 EMEI: É, já tem.

Supervisora/Pesquisadora: Na de calendário e naquela também todo ano sai que hoje não tá saindo mais portaria, não é? Agora é instrução normativa de organização, então por agora, para o final do ano, sai uma instrução normativa de organização de 2022, também aparece.

CP 2 EMEF: Legal.

Supervisora/Pesquisadora: E aí vem o currículo da cidade de Educação Infantil. O currículo da cidade de Educação Infantil 2019, ele tem um capítulo só para falar da articulação, só, é um capítulo inteiro, e aqui meninas eu recomendo a leitura porque vale a pena, ele inclusive traz cenas porque o currículo da cidade traz muitas cenas para exemplificar.

CP 2 EMEF: Não é esse que traz também o relato dos professores contando o que aconteceu?

Supervisora/Pesquisadora: Isso, exatamente. E aqui nesse eixo, que ele tem cinco eixos, e o eixo que fala da articulação ele traz inclusive estratégias, ele traz estratégias que as escolas algumas usaram para fazer essa articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Olha, esse aqui é todo o eixo que fala.

Supervisora/Pesquisadora: O currículo da cidade da educação infantil também traz, depois eu deixo para vocês, e aí teve a instrução normativa, agora, em 2021, que é a 18, que veio falar das normas para a elaboração e atualização do regimento educacional das unidades de educação infantil, só das unidades de educação infantil. Nessa também, eles falam especialmente, quando eles tratam da expedição da documentação pedagógica, que deve ir para (EMEF) . Agora sim, meninas, o que que eu tinha pensado aqui... foi bom que deu tempo de a gente terminar os documentos, porque eu queria mostrar para vocês. Vocês viram que a gente não tem pouca coisa, falando disso.

CP 2 EMEF: Muito. E muitos eu nem conhecia.

Supervisora/Pesquisadora: É mesmo?

CP 2 EMEF: Eu não lembro de ter... eu lembro de ter lido para o concurso muita coisa da educação infantil, mas não conhecia muita coisa.

Supervisora/Pesquisadora: Então, que que eu tinha pensado, não sei se hoje dá tempo de a gente pensar melhor sobre isso, mas se também não der tempo, e se vocês tiverem disponibilidade, a gente pode combinar, um dia da próxima semana, como foi aqui, no dia da próxima semana a CP 1 EMEI iria até à EMEF.

CP 1 EMEI: Onde é?

Supervisora/Pesquisadora: É aqui pertinho.

CP 1 EMEI: Eu não conheço aqui para baixo. Sabia?

Supervisora/Pesquisadora: Não? É só descer.

CP 1 EMEI: Eu só conheço daqui para cima.

Supervisora/Pesquisadora: Legal, vamos conhecer o território?!

CP 2 EMEF: Dá 1 quilômetro e 200 metros daqui, não é muito longe.

Supervisora/Pesquisadora: Um quilômetro e 200 metros é muito pertinho.

CP 2 EMEF: Eu pensei: será que eu vou a pé? Quase que eu vim a pé, mas falei: "não, eu estou de salto, não vai dar para ir não".

Supervisora/Pesquisadora: Não, deixa para lá, mas qualquer coisa, se não der, a gente pode tentar combinar para a próxima... na próxima semana, a gente fazer essa visita lá para planejarmos, porque qual que é a ideia, meninas, vejam o que vocês acham, se vocês tiverem outra ideia também, a gente vai pensando. A partir dessa conversa que nós tivemos hoje, nós vimos a questão da transição, o que que falam os documentos, a importância dessa continuidade nos processos de aprendizagem das crianças, a importância da gente discutir a questão de concepções, como que a gente recebe essas crianças no fundamental, como que a gente leva essas crianças para o fundamental, como que a gente faz?

CP 2 EMEF: Como está sendo dado valor ao trabalho do professor da EMEI de enviar para a gente o relatório de todo... de todo o percurso da criança, do ano todo, utilizando na nossa... nas nossas estratégias.

Supervisora/Pesquisadora: Sim, e pensar o que vocês esperam, o que o fundamental está esperando do infantil, será que condiz com o que de fato é para esperar? Então, será que a minha expectativa é realmente para eu ter essa expectativa, ou será que eu estou equivocada na minha expectativa? Então, a gente pensar um pouco sobre isso, e aí eu ia propor para vocês... porque, como você falou, não dá para valorizar aquilo que a gente não conhece.

CP 2 EMEF: Realmente.

Supervisora/Pesquisadora: Não dá.

CP 2 EMEF: Eu me senti mais sensibilizada quando eu vim aqui ver como é importante, como é gostoso ver as crianças brincando, não é?

Supervisora/Pesquisadora: Então, eu acho que não dá para a gente valorizar quem que a gente não conhece, não... isso porque a CP 1 EMEI: não te contou como é o processo de elaboração desse relatório, porque também não é uma coisa simples, não é, CP 1 EMEI:? Isso porque ela não te contou essa parte ainda. Então, são muitas coisas que a gente precisa conversar, mas vocês que são as coordenadoras, as gestoras da escola, que são as responsáveis pela formação permanente, continuada, dos professores, aí em serviço, precisavam primeiro ter essa conversa, para daí então passar para eles. E aí, como eu tinha pensadode um apresentar para a outra, uma professora apresentar para outra, que também será que as meninas do infantil conhecem a realidade da EMEF, não é?

CP 1 EMEI: Não tem como, por exemplo, a gente integrar os profissionais, os professores?

Supervisora/Pesquisadora: Acho ótimo, era isso que eu ia propor para vocês.

CP 1 EMEI: Porque uma coisa é a gente... porque...

CP 2 EMEF: Nós falarmos daquilo que vimos.

CP 1 EMEI: Deixa-me conhecer o que o professor fala, o trabalho é assim, assim, assim, a gente faz assim, assado, aí quando vai para lá, o que que ela está esperando? Ela está esperando isso, isso e isso.

Supervisora/Pesquisadora: Eu acho que, talvez, por exemplo, se a gente conseguisse era o sonho, não é? Se a gente conseguisse, por exemplo, reunir as professoras do primeiro ano, todas, inclusive as especialistas.

CP 2 EMEF: As do segundo também, seria legal.

Supervisora/Pesquisadora: Pode ser, vocês que sabem.

CP 2 EMEF: É, a maioria das professoras do segundo lá pegam o primeiro, o primeiro e o segundo, ficam com os dois anos, sabe?

Supervisora/Pesquisadora: Pega no primeiro e leva até o segundo. E aí as meninas do fundamental dois, aliás, fundamental não, desculpa, do infantil dois, e também do infantil um, podem também, sem problemas, mesmo porque a partir do ano que vem, nós vamos ter aí infantil dois e uns juntos, mesclados. Então, podem ser também essas professoras... se a gente conseguisse fazer um encontro, é claro que todo esse contexto pandêmico, a gente não consegue, mas se a gente conseguisse fazer um encontro entre elas, só para elas contarem do... mais ou menos assim, as meninas do infantil, da EMEI, apresentam, preparam uma apresentação mesmo e contam para as meninas do fundamental como que elas trabalham aqui, qual que é a concepção de infância, de criança, de currículo, que elas acreditam, quais as formas que elas organizam os tempos, os espaços, a materialidade, aqui com as crianças, quais as estratégias que elas mais trabalham, o que mais elas valorizam aqui, que a gente sabe que é a integração e a brincadeira, que são os eixos do currículo da educação infantil, toda a essência da ação pedagógica da educação infantil é integração e brincadeira. Se você planejar alguma ação com as crianças que não promova nem interação e nem brincadeira, descarta porque não serve para educação infantil. Então, elas contarem um pouco disso, e as meninas da EMEF também, contarem para as meninas da EMEI como é o trabalho na EMEF, como são organizados os tempos na EMEF?

CP 1 EMEI: Uma coisa que eu sempre me preocupei é... porque a gente... o ser humano... ele tende muito, não só da referência, é aquilo, é você... a leitura, a teoria e a prática, mas também uma prática sem a teoria, aí também não dá. Então, uma coisa que eu muito me preocupei é assim: a gente precisa garantir esses eixos de interação, de brincadeira, essas materialidades, mas a gente também... nesse processo, você vai construindo com o seu grupo de crianças, porque você trabalha com grupo, então o seu agrupamento... alguns conceitos atitudinais, procedimentais, não é porque a gente está... nessa concepção de infância a gente entende tudo isso que isso não tem que vir, e que às vezes é muito difícil para um ou outro professor. Então, por exemplo, as crianças, elas precisam aprender a ouvir uma história, elas precisam aprender a ouvir uma história, elas precisam aprender a usar os espaços, aí depois reorganizar o espaço e deixar o espaço organizado, então é uma luta, porque quando você vai nessa questão da infância, muitas vezes isso passa despercebido, então eu brinco, brinco, brinco, depois eu não organizo o meu espaço e deixo o espaço desorganizado para o outro, não, faz parte desse ciclo conversar com as crianças: olha como está o nosso espaço, vamos organizar, vamos classificar, deixar aqui as nossas pecinhas organizadas, deixar aqui os nossos trabalhos, os nossos desenhos, porque isso que ele vai fazendo com o corpo, isso também vai introjetando nele, na hora que ele vai pintar, essa organização do espaço. Então, isso é uma luta que eu tenho, algumas já conseguem muito, outras não. Então, sabe que não é oito, é 80? Existe uma construção de ser humano que é tudo junto?

Supervisora/Pesquisadora: Sim.

CP 1 EMEI: É no fazer ali, estou aprendendo, estou brincando, estou interagindo, eu estou me organizando, me estruturando.

Supervisora/Pesquisadora: É uma educação integral, não é, CP 1 EMEI?

CP 1 EMEI: É integral, e às vezes a gente também tem, assim como você tem aquela professora que quer só alfabetizar, e não olha para essas coisas, a gente tem uma professora que só quer dar liberdade, dar espaço, dar aquilo, e não organiza também. A gente tem esses extremos, então é uma luta aqui também. Não, tudo bem, tem tudo isso, mas eu quero que você... porque quando eu vou nas salas, quando eu vou nos espaços, eu verifico essas dificuldades. Não sei se vocês estão conseguindo me entender.

Supervisora/Pesquisadora: Sim, eu estou entendendo. E a própria... mas isso também está na teoria, se você for olhar um currículo da cidade, você tem que trabalhar os princípios da empatia, então você não vai deixar desorganizado para o outro, porque você não queria chegar e encontrar daquele jeito, você queria chegar e encontrar organizado, não é? Então, você organiza para o outro, você se põe no lugar do outro, então você desenvolve essa questão da empatia, autonomia.

CP 1 EMEI: E isso demanda um trabalho, manda parar, conversar com as crianças, fazê-las perceberem, e aí é uma questão de organização interna da própria professora.

Supervisora/Pesquisadora: É, mas, por exemplo, tudo isso você faz... você consegue fazer de uma maneira útil. Vou dar um exemplo: quando eu dava aula de educação infantil, que a gente brincava com aquelas peças de monta tudo, que espalham na sala inteira, então eu brincava com as crianças, eu dividia as crianças em dois grupos, e aí vamos lá, qual grupo termina de encher o balde primeiro? Então, era uma correria, a sala ficava toda organizada, os brinquedos todos guardados, mas era uma brincadeira: quem termina, quem vai encher o balde primeiro. E encheu o balde primeiro, olha que bonita, a nossa sala ficou muito organizada agora, vamos deixar aqui porque a próxima sala que chegar vai querer para brincar.

CP 1 EMEI: Porque todo o material que você vai ler, ele fala dessa organização, que a criança merece um espaço organizado, ela vai brincar com tudo, ela vai desorganizar, ela vai fazer... mas depois ela vai organizar o espaço, até para... por ser uma brincadeira que vai continuar, sendo uma coisa que não vai continuar, ela tem que organizar, porque ela também precisa... e ela gosta de encontrar as coisas organizadas, e aí é uma coisa que a gente tem observado mesmo, com... por trabalhar bastante, mas tem os desafios também.

Supervisora/Pesquisadora: Então, eu tinha pensado nessa ideia, não sei o que vocês acham, se nós tivéssemos como antes aquela reunião pedagógica, no mesmo dia, porque estava garantida nos últimos calendários aquela reunião pedagógica era igual para todo mundo, aí seria bem mais fácil. E agora as reuniões pedagógicas, a nossa próxima, que também é em uma a semana toda. A gente precisa ver...

CP 2 EMEF: Nos horários coletivos?

Supervisora/Pesquisadora: É, nos horários coletivos. A gente precisa ver entre vocês essa questão do coletivo, o que que vocês acham, se a gente consegue juntar.

CP 1 EMEI: Eu tenho coletivo das 11 a meio-dia e meio, de um e meia até as três, e das três até quatro e meia.

CP 2 EMEF: Da uma e meia às três para mim daria.

Supervisora/Pesquisadora: Então tem o coletivo das 15h30 e das 13h30 às 15h.

Supervisora/Pesquisadora: Mas será que a gente consegue... porque aqui a sua sala é pequena. Para a gente fazer um presencial, não poderia ser aqui, porque aqui geraria aglomeração, com o número de professores.

CP 1 EMEI: Quantas professoras seriam?

CP 2 EMEF: Acho que teria que ser lá, naquele espaço grande, na sala de JEIF.

Supervisora/Pesquisadora: Mas aí a gente pede às professoras virem aqui olhar, não é?

CP 2 EMEF: É verdade. Realmente.

Supervisora/Pesquisadora: Aí a não ser que a gente faça dois movimentos: você venha aqui com o seu grupo de JEIF, marque um dia, para vir aqui com eles, conhecer, só para conhecer os espaços, só para isso, só para ver.

CP 2 EMEF: É que da um e meia às três é um tempo bem pequeno também, não é?

Supervisora/Pesquisadora: E se vocês fizerem, que que vocês acham...?

CP 2 EMEF: Tem que ser na terça-feira, tá?

CP 1 EMEI: Tá.

CP 1 EMEI: Agora, por conta da... é que esse ano a gente teve que reconfigurar os horários, então a gente tem que deixar espaços para SGP, Classroom, e aí eu fiz dois dias de formação, mas aí eu troco meu dia, eu falo: "em vez de a gente fazer formação hoje, a gente vai visitar a EME, entendeu?"

Supervisora/Pesquisadora: Você acha que elas topam, meninas?

CP 2 EMEF: Sim, elas topam.

Supervisora/Pesquisadora: Porque a gente conversa antes dos protocolos, com todo mundo mantendo o distanciamento, com bastante cuidado, e aí a gente pode combinar...

CP 2 EMEF: Eu acho que no primeiro momento teria que ser mais para conhecer mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: Só, só para conhecer o espaço, não é? E aí, para conhecer o espaço... aí em um segundo momento, lá em outubro, lá naquela semana, na reunião, se vocês quiserem, o que eu ia propor para vocês também? Porque eu acho que fazer um encontro presencial com todas ao mesmo tempo seria maravilhoso, mas eu acho que o que a gente esbarra é no tempo, não é nem o espaço, porque no espaço a EMEF tem espaço grande, que a gente poderia até usar uma quadra para fazer isso, põe umas cadeiras, assim conseguiria conversar, mas eu falo pela questão de cruzar os horários, eu acho que não consegue.

CP 1 EMEI: É porque na EMEF é outro horário, das sete ao meio-dia, depois... não é isso?

CP 2 EMEF: Não, o horário de JEIF lá é na segunda-feira, do meio-dia até um e meia, na terça, do meio-dia até as três da tarde, e na quarta-feira, do meio-dia a um e meia de novo. Porque do meio-dia a um e meia você não tem ninguém, não é?

CP 1 EMEI: Não.

CP 2 EMEF: Então teria que ser da uma e meia às 15h, que para mim daria na terça, que é o dia que elas ficam até as três da tarde.

Supervisora/Pesquisadora: E o seu grupo é das três e 30 às 15, de terça-feira?

CP 1 EMEI: Um do grupo, um grupo. É, um grupo é das três e 30 às 15. Da 15... 15 já tem que estar na sala, na verdade uma e 25... Vai ser um pouco antes, vai ser uma horinha só.

CP 2 EMEF: Tá.

CP 2 EMEF: Tem outros grupos, mas aí é noturno, tem noturno...F: Eu chamaria as meninas do noturno pra vir à tarde.

Supervisora/Pesquisadora: E elas viriam para fazer essa visita?

CP 2 EMEF: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Você acha que as meninas do ciclo de alfabetização viriam para conhecer?

CP 2 EMEF: Viria.

Supervisora/Pesquisadora: Vamos marcar então a visita, pelo menos, que que vocês acham?

CP 1 EMEI: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Então, vamos lá...

APÊNDICE G – Reunião com professores da EMEF

Reunião 2 com professores na EMEF

(INÍCIO)

CP 2 EMEF: Então, vamos lá, vamos começar com a nossa leitura deleite de alguns poemas, poemas escolhidos, com uma intencionalidade, tá, gente? Então, eu queria que vocês lessem, depois cada um vai falar um pouquinho sobre o que sentiu, ao ler esse poema. Vamos começar com a professora Magnólia.

Professora Magnólia: Número um: Infância, de Manoel de Barros: Coração preto gravado no muro amarelo. A chuva fina pingando... pingando das... das árvores... Um regador de braços no canteiro. Barquinhos de papel na água suja das sarjetas... Baú de folhas-de-flandres da avó no quarto de dormir. Réstias de luz no capote preto do pai. Maçã verde no prato. Um peixe de azebre morrendo... morrendo, em dezembro. E a tarde exibindo os seus...

Professora Calêndula: Manuel Bandeira: Recife sem mais nada. Recife da minha infância. A rua da União onde eu brincava de chicote-queimado e partia as vidraças da casa de dona Aninha Viegas. Totônio Rodrigues era muito velho e botava o pincenê na ponta do nariz. Depois do jantar as famílias tomavam a calçada com cadeiras, mexericos, namoros, risadas. A gente brincava no meio da rua. Os meninos gritavam: Coelho sai. Não sai. A distância as vozes macias das meninas politonavam: Roseira dá-me uma rosa. Craveiro dá-me um botão.

Professora Lírio: (Dessas rosas muita rosa terá morrido em botão...). De repente nos longos da noite um sino. Uma pessoa grande dizia: Fogo em Santo Antônio. Outra contrariava: São José. Totônio Rodrigues achava sempre que era São José. Os homens punham o chapéu, saíam fumando. E eu tinha raiva de ser menino porque não podia ir ver o fogo.

CP 2 EMEF: Poema número três, com professora Íris.

Professora Íris: Quando as Crianças Brincam, do Fernando Pessoa: Quando as crianças brincam e eu as ouço brincar, qualquer coisa em minha alma começa a se alegrar. E toda aquela infância que não tive me vem, numa onda de alegria que não foi de ninguém. Se quem fui é enigma, e quem serei visão, quem sou ao menos sinto isto no coração.

Professora Orquídea: Para Ir à Lua, de Cecília Meireles: Enquanto não têm foguetes para ir à Lua, os meninos deslizam de patinete pelas calçadas da rua. Vão cegos de velocidade: mesmo que quebrem o nariz, que grande felicidade. Ser veloz é ser feliz. Ah. se pudessem ser anjos de longas asas. Mas são apenas marmanjos.

CP 2 EMEF: Meninas.

Professora Copo de Leite: Infância?

CP 2 EMEF: Isso.

Professora Copo de Leite: Infância, de Carlos Drummond de Andrade: Meu pai montava a cavalo, ia para o campo. Minha mãe ficava sentada cosendo. Meu irmão pequeno dormia. Eu sozinho, menino entre mangueiras, lia história de Robinson Crusoe, comprida história que não acaba mais.

Professora Margarida: No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu. Chamava para o café. Café preto que nem a preta velha, café gostoso, café bom.

Professora Antúlio: Minha mãe ficava sentada cosendo olhando para mim: - Psiu... não acorde o menino. Para o berço onde pousou um mosquito. E dava um suspiro... que fundo. Lá longe meu pai campeava no mato sem fim da fazenda. E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusoe.

CP 2 EMEF: Já conhecia?

Professor Ciclame: Oh que saudades que tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida, que os anos não trazem mais. Que amor, que sonhos, que flores, naquelas tardes fagueiras à sombra das bananeiras, debaixo dos laranjais. Como são belos os dias do despontar da existência. — Respira a alma inocência, como perfumes a flor; o mar é — lago sereno, o céu — um manto azulado, o mundo — um sonho dourado, a vida — um hino d'amor. Que aurora, que sol, que vida, que noites de melodia, naquela doce alegria, naquele ingênuo folgar. O céu bordado d'estrelas, a terra de aromas cheia, as ondas beijando a areia e a lua beijando o mar. Oh, dias da minha infância. Oh, meu céu de primavera. Que doce a vida não era nessa risonha manhã.

CP 2 EMEF: Ai, que delícia.

Professor Ciclame: Deu até saudade, de verdade. Lembrei da minha mãe, correndo atrás de mim, pra me pegar com o chinelo.

CP 2 EMEF: Gente, eu também, quando eu ouço esses poemas, eu fico lembrando da minha infância, das minhas brincadeiras na rua, brincava de elástico.

Professora Calêndula: Você brincava na rua mesmo, fala a verdade?

CP 2 EMEF: Na rua, amiga, na rua, era sem asfalto, era rua de chão.

Professor Ciclame: Pé descalço no chão.

CP 2 EMEF: 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, porque eu vivia... na primeira vez que ela chamava... nossa, gente, foi uma infância muito boa, muito boa mesmo. Me lembro lá no Paraná, da minha cidadezinha. Tanto é que eu comprei até um terreninho lá na minha rua. Quando eu ficar velhinha eu vou voltar para lá.

Professora Calêndula: Oh, que saudade que eu tenho, hein, da aurora da minha vida.

CP 2 EMEF: É isso mesmo, gente, nossa, como eu tenho saudade, os meus amigos da minha rua ainda moram lá. Nossa, delícia. E vocês, gente, que que vocês sentem quando vocês lêem esses poemas, quando vocês ouvem? Queria saber de vocês também.

Professor Ciclame: Eu também lembro da minha mãe chamando, só não lembro de chegar em casa sem apanhar.

Professora Calêndula: É complicado, não é? Deveria chegar em casa com lagartos, cobras, aranhas.

Professor Ciclame: 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.

CP 2 EMEF: É verdade.

Professor Ciclame: 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 limitante.

Professora Lírio: E muitos deles não têm a rua como nós tínhamos, não é?

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

CP 2 EMEF: Na escola.

Professor Ciclame: Para brincar aqui.

Professora Lírio: É triste.

Professora Calêndula: Eu também sinto saudade, mas não é uma saudade nostálgica, não. É uma saudade que eu acho que eu acho que cada fase, pelo menos, assim, tenho impressão, da minha vida, eu acho que cada fase foi bem vivida. Então, eu tenho mesmo, quando eu leio, eu também me reporto à minha infância, eu também tive uma infância maravilhosa, eu morei na zona rural, até dez anos de idade, então a gente brincava à vontade mesmo. E eu nunca cheguei em casa, com a minha mãe me esperando com a sandália ou com o cinto, tá? Eu acho que vocês aprontavam muito, só isso.

Professora Lírio: Caçulinha, rapaz.

Professora Calêndula: Eu sou a caçulinha. Mas só me dá saudade mesmo, mas, assim, o período que eu pude viver a minha infância, eu vivi mesmo, muito bem vivido. Então, é uma saudade boa.

Professor Ciclame: Não, se você não apanhou, você não viveu a vida.

Professora Calêndula: Eu só apanhei umas duas vezes. Não foram muitas vezes, não. Mas eu apanhei ainda.

Professor Ciclame: que não teve infância, quem nunca apanhou.

Professora Magnólia: Nunca apanhei dos meus pais, meus irmãos já, eu não.

Professora Magnólia: Nesse texto aqui que ele fala muito dos objetos também da cada, não é? Acho que tem uns objetos que ficam, assim, na memória, eu me lembro muito dos copos de alumínio areados em cima do filtro, e quando a gente vinha da correria da rua, era ruim quando as pessoas bebiam naqueles lá, não é? Os areados, a água fica mais geladinha, não é?

Professora Calêndula: É verdade.

Professora Magnólia: Até brilhava o copo, não é?

Professora Magnólia: É uma lembrança boa essa de objetos.

CP 2 EMEF: Você tem algum objeto ainda da sua infância?

Professora Magnólia: Acho que não.

CP 2 EMEF: Eu tenho, uma boneca.

Professora Magnólia: Tem um copinho de alumínio na minha porta.

Professora Copo de Leite: Eu tenho o meu TOPO GIGIO.

CP 2 EMEF: verdade, você falou que tinha.

P10 - Professora de Língua Portuguesa: Eu tenho uma coisa muito estranha, que a minha mãe guarda até hoje, o nosso umbigo.

CP 2 EMEF: A minha mãe enterrou.

Professora Rosa: Ela guardou o nosso umbigo. Umbigo, em uma caixinha de fósforo. Por isso que eu não saio da minha casa.

CP 2 EMEF: Verdade, amiga, está enterrado o umbigo lá, está guardado. Eu tenho uma boneca e um ursinho, aquelas bonecas grandonas, que eu lembro que foi no meu aniversário de cinco anos, os meus pais me deram, e diz que foi o papai noel que entregou, e eu acreditei, e fiquei morrendo de medo de entrar no quarto, porque o papai noel ia estar lá ainda, morrendo. Mas eu entrei, eu tenho até hoje essa boneca enorme, tipo um bebezão.

Professora Calêndula: Eu não tenho nada, porque eu não tinha esses brinquedos, minha boneca era a boneca de milho, cabelo de milho, sabe o milho, quando está...? Era a minha boneca...

Supervisora/Pesquisadora: Vocês que faziam? Você quem fazia a boneca?

Professora Calêndula: Não, não... a de milho, a gente... roubava o milho do milharal do vizinho, não é?

Professora Lírio: Como não apanhou?

Professora Lírio: E ela era caçula, e quem apanhou foram os mais velhos.

Professora Calêndula: Eu roubava fruta na...Eu adorava, isso era uma coisa que eu amava fazer quando eu era criança, era roubar fruta do vizinho. Tinha um velho lá que... um senhor, não é? Para não usar o termo velho, é desrespeitoso, ele ficava de olho na gente, era eu, minha irmã e uma amiga nossa lá, e aí a gente ficava... ele não deixava, gente, os pés de manga tudo se perdendo lá, a gente não podia roubar a manguinha dele. Aí a gente se escondia, que a gente já sabia a hora que ele saía, se escondia por lá atrás dos troncos de árvore, quando a gente via ele passando, ia rodando ao redor. Quando ele ia embora, a gente... se deliciava nas mangas.

Professora Copo de Leite: Também era mais gostosa ainda.

Professora Calêndula: Mais gostosa ainda. Sabor de infância.

Professora Lírio: Eu lembro, na minha infância, período escolar. Quer dizer, eu lembro de muitas coisas, desde pequenininha, eu também tenho uma boneca que eu guardo até hoje, mas o mais significativo, no período escolar, nós tínhamos uma gangue, e a gente cabulava aula, para explorar o bairro.

Supervisora/Pesquisadora: Para fazer o quê, professora Lírio?

Professora Lírio: Explorar o bairro, porque a gente não podia sair, então a gente faltava aula mesmo.

CP 2 EMEF: Matava aula, não é?

Professora Lírio: e a gente saía para os bairros, outros bairros. Eu moro no parque Pirajuçara, aí a gente ia, para, que era um bairro deserto, a gente ia para o São Marcos, jardim do colégio, a gente ia explorar os bairros.

Supervisora/Pesquisadora: Quantos anos isso?

Professora Lírio: 12.

CP 2 EMEF: E sua mãe bem feliz, achando que você estava na escola.

Professora Lírio: uma das coisas que a gente fazia tinha muitas chácaras, e essas pessoas perderam esses espaços. E uma dessas chácaras, que hoje é onde fica a escola onde o Carlos é diretor, era onde era a chácara, e lá tinha morangos silvestres, e o homem lá, o caseiro, ele tinha uns lá dentro, então o que a gente fazia? A gente pulava... a gente não, um por um se matava, pulava o muro, um que era mais rápido em correr, e ia lá pegar, e ele ia jogando pelo lado de cá, e a gente ia pondo dentro do saquinho, e aí depois um subia nas costas da outra e puxava a pessoa do lado de lá, entendeu? Graças a Deus não aconteceu nada com a gente, mas hoje

pensando, como a gente era maluca, porque era só meninas, e a gente ia vários desertos, a gente podia ter sido abusada... mas graças a Deus não aconteceu, só diversão mesmo.

CP 2 EMEF: Nossa, gente.

Professora Amarílis: Eu acho engraçado vocês falando, a CP 2 falando que guardou isso e guardou aquilo e tal, de infância, enfim. Minha infância também foi como a de vocês, aquela coisa de brincar etc., mas na minha infância a única coisa que eu tenho foi o primeiro vestidinho que fizeram para eu usar para ir na Igreja, e esse vestidinho, ele tem um valor muito forte para a gente, para mim então, porque a minha irmã usou, a que veio depois, depois a terceira irmã usou, a quarta irmã usou também. Todas as minhas irmãs usaram e o vestido está lá comigo, todo desfeito já, quase..., mas está lá. E é engraçado, eu acho que isso também tem a ver com a minha personalidade, porque eu adoro roupa, eu não quero saber de brinquedo, eu quero saber de roupa, então eu acho que tem um pouco a ver, desde sempre.

CP 2 EMEF: Legal, gente. Eu também cabulei aula. Para jogar vôlei no parquinho da cidade. Gente, mas tem uma vez... gente, eu era muito danada, sabe o que eu fiz, gente? Eu escrevi um bilhete para o diretor, falando assim: diretor, dispense a minha, porque é o velório da avó dela.

Professora Magnólia: E você foi lá no velório, um velório super triste?

CP 2 EMEF: Nossa, de repente, o diretor lá na portinha do parquinho lá, olhando-me jogar vôlei no velório. Ele foi atrás para me olhar. Chamou meu pai e minha mãe, que vergonha, gente.

Professora Lírio: Nossa, você foi pega.

CP 2 EMEF: Meninas, para esse início agora, daqui a pouco vou passar a palavra para a Luciana. As meninas da EMEI vieram aqui, gostaram muito da nossa escola, nós estávamos um pouco apreensivas, não é Diretora EMEF. Com medo delas não gostarem, de acharem um local muito diferente do que elas esperavam. Mas elas vieram, gostaram muito dos espaços, da estrutura da escola, das pessoas, elas escreveram também, assim como nós escrevemos lá na escola delas o que a gente achou legal, como foi a visita, e elas escreveram também sobre a visita que fizeram aqui. E me surpreendeu, escreveram coisas maravilhosas, fiquei muito feliz, muito feliz mesmo em saber que...

Diretora EMEF: Lá CP 2 EMEF, no dia até falei para a Luciana... porque o nosso olho se acostuma, não é. Então quando a gente foi lá, por certo a gente se deslumbrou com muitas coisas. Mas o nosso olho se acostuma com muita coisa boa que tem aqui, e que às vezes a gente nem utiliza no dia a dia, porque a gente acostumou, porque é normal, porque é assim mesmo a escola. E quando elas vieram aqui, esse olhar de deslumbramento delas, diante do novo, diante das possibilidades, da potencialidade que é o nosso espaço, é uma coisa muito gostosa de ler, sabe esse deslumbramento, elas falaram do contato delas com as professoras, elas conversaram bastante com a P8 Professora de 5º ano, não é P8 Professora de 5º ano, no dia. E dessas impressões, do que, sabe, do porquê... várias vezes... então foi bem gostoso de ler. Acho que um dia, se você puder ter esse espaço na formação, não sei direito como está o cronograma, é bem gostoso, alimenta a alma ver o olhar delas diante do nosso espaço, não é. E a gente sabe que tem muito a avançar, mas que muito já foi construído aqui.

Professora Magnólia: Isso também apareceu no relatório das meninas que fazem o PIBID, e eu nem sabia que tinha essa parte, mas tem uma parte que elas avaliam a parte do prédio mesmo, e elas falavam muito isso, de coisas que a gente às vezes nem observa tanto, das coisas, dos trabalhos dos alunos que tinham nas paredes, em cada ambiente separadinho, bastante coisa a respeito dessa parte física, que a gente às vezes acostuma mesmo. É legal de ver.

Diretora EMEF: A gente fica: nossa é mesmo. E não é toda escola que tem, então acho que a gente podia usar desse olhar delas, assim como o nosso provavelmente contribua com elas lá, o delas também tem muito a contribuir.

Supervisora/Pesquisadora: Eu posso mandar para vocês depois, escanear o que elas escreveram e vocês podem fazer a leitura numa JEIF, como vocês acharem melhor.

Diretora EMEF: Eu tenho certeza que vai ser bem legal gente, assim, alimenta a alma de verdade, meu olho encheu de lágrima. E outra coisa também que eu queria falar quando a gente vai ouvindo as memórias da infância, o quanto as memórias que a gente traz da infância, utiliza muito a linguagem, não é. Então quando a gente lembra das coisas da infância, às vezes a gente lembra com sabor, a gente lembra com a sensação que a gente sentiu quando a gente viveu aquilo. Não sei vocês... ah porque a gente ia, e a gente pulava o muro, e como você está lembrando de uma coisa isolada: ah eu pulei o muro; você lembra da sensação que você sentia quando pulava o muro, da sensação, da adrenalina de quando você chegava na ponta do pé, torcendo para a sua mãe não ficar brava aquele dia, porque você passou um pouco dos limites. Então, essa memória que a gente causa nos alunos também, já que a gente está nesse momento de formação, quando a gente está ensinando alguma coisa, a gente está criando um conhecimento, uma memória, que não é só uma memória da letra A, é uma memória do que está sentindo para aprender aquela letra, não é. De que sensação eu tenho quando estou aprendendo aquilo, que sensação eu tenho quando estou desenvolvendo, a gente sente até o cérebro. Vocês não sentem isso? De quando estão aprendendo alguma coisa e o cérebro às vezes até dói de tão novo que é aquele sentimento. Então, ouvindo vocês falarem da infância me trouxe muito isso, assim sabe. A memória da gente é muito da emoção que a gente sentiu quando a gente estava vivendo aquilo.

CP 2 EMEF: Então quando você falou da memória da infância, a gente pensa na sala de aula também. Qual que é a memória que a criança está levando da nossa sala de aula, qual que é o momento, qual que é a aula? O quê que eles levam daquilo que a gente desenvolve com eles? Vocês lembram de alguma coisa assim da escola, de algum momento especial, de alguma coisa que marcou na escola de vocês, além de cabular aula?

CP 2 EMEF: Eu, olha, eu lembro, eu vou falar para vocês de uma coisa que aconteceu, e que eu era bem danadinha gente, não parece, mas eu era bem danadinha. É gente, eu vejo essas crianças e fico nossa! Um dia a professora saiu da sala de aula, e a gente começou a brincar de quem gritava mais alto da sala de aula enquanto a professora estava fora... super legal... eu lembro do Pré gente eu lembro disso, não lembro dos outros, mas é do Pré isso, a professora chegou bem na hora que eu estava gritando...

CP 2 EMEF: ...e o quê que a professora fez: ah você gosta de gritar, está bom, então vamos lá fora, me colocou no meio do pátio e falou: agora você pode gritar, e eu lá gritando igual uma (besta) gritei, tinha que obedecer...

CP 2 EMEF: ...lembro do dia que fiz xixi na calça também na sala de aula, lembro que de vez em quando eu ajudava a professora. Mas, essas coisinhas eu lembro lá do comecinho, depois de grande já não lembro muita coisa.

Professora Antúlio: Mas o colégio, na época, ele era todo, tinha só um prédio, hoje não sei como está a última vez que entrei lá tem uns 20 anos, mas o jardim era muito bem cuidado, e as salas eram com aquele solado de madeira, e aquelas carteiras de madeira que quem que já sentou nisso, aí abria a tampa assim, você botava os cadernos em baixo, a cadeira era grudadinha na mesa. Esses dias eu estava vendo e eu me lembro do primeiro ano, da professora brincando, e eu estava assim, nós estávamos no pátio, e eu lembro até hoje o pátio era limpinho, era de caquinho, agora eu vi na foto que não é mais, mas aquele caquinho vermelho, as salas de

madeira, uma limpeza, enfim. Aí esses dias eu estava vendo no Facebook, passou uma foto do pátio, gente que nostalgia, para dizer a verdade eu até chorei, porque eu me vi naquele... eles tiraram a foto para pegar o palco no fundo e eu me vi sentada ali, me lembro que a professora nos colocou sentadinhas ali para brincar. Então até o cheiro da merenda veio. São memórias sensoriais, não é, a gente lembra de tudo, da dor, de tudo. E me lembro o cheiro daquela comida, que era uma sopa infeliz, aquela sopa...era aquela sopa desidratada, parece essa sopa Maggi, época de ditadura.

Diretora EMEF: E tinha cheiro da ração do cachorro... mas tinha, juro.

Professora Antúlio: O que?

Diretora EMEF: A carinha tinha cheiro de ração, não tinha?

Professora Antúlio: Sim, de cachorro.

Diretora EMEF: Isso, toda vez que eu ia comer eu pensava: gente é o mesmo cheiro da ração do cachorro, que é uma carne vegetal terrível.

Professora Antúlio: Sim, e aqui os adventistas. Porque era fazenda, eu mudei para cá, e era fazenda. Então essa parte do Itapecerica era tudo mata, e na dos adventistas tinha umas vacas pastando. Lembra, P7 Professora Orientadora de Alfabetização, você passava a estrada para Itapecerica e você via as vacas pastando. Foi em 85, começaram a fazer a quadra.

Professora Antúlio: Eu não aprontava isso não... era ditadura em todos os sentidos... e aí a gente passava, então quando não tinha aula, eu estudava no Tenório, eu chegava mais cedo, e tinha colegas, ah vamos passear, porque tinha plantação de milho, e uma vez a gente veio passear e cinco horas da tarde escutava os cachorros aqui na fazenda, não é, não sei se era para cuidar, mas lembro que tinha os cachorros. Mas nós vínhamos no pasto, tinha um monte de coisa, era uma fazenda, tudo isso que é quadra era uma fazenda adventista, tinha plantação, não é P7 Professora Orientadora de Alfabetização: ? Aí aos sábados você só via adventistas na rua, indo para as igrejas. Sim, o resto era tudo fazenda. E uma vez a gente entrou para andar no meio do milharal, para passear, brincar lá, e a gente esqueceu do horário e começamos a escutar latidos de cachorro, que desespero. Porque eu lembro que a minha mãe falava: são cachorros grandes, eles mordem, e eu comecei a correr, e aqueles milhos arranhando, cortando, quando eu consegui atravessar que era uma cerca, toda arranhada da palha de milho, sabe. Então, mas dizem que soltavam, eu não sei se soltavam na fazenda.

Diretora EMEF: Não, eles soltavam sim, até hoje eles soltam.

Professora Antúlio: Ah é, aí eu lembro disso. Mas foi uma infância boa.

Professora Magnólia: Agora, eu queria falar aqui rapidinho uma memória escolar, que acho que é interessante que eu tenho. E eu não sei se todo mundo aqui sabe, acho que sim, que a professora Bromélia daqui, foi minha professora na primeira série. E a professora Bromélia me deu aula, e eu só a encontrei quando vim aqui fazer estágio, e aí depois passei no concurso e vim trabalhar aqui. 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 os nomes 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. Aí um dia, eu estava achando o máximo de estar fazendo aquilo, aí um dia eu descobri passei na frente da sala da professora Bromélia: Acre, e a criança: Rio Branco. Aí que eu lembrei que a professora que fazia isso era a Bromélia. Aí eu falei, nossa prô, foi com a senhora que eu aprendi isso, e foi uma coisa assim bem legal, uma sensação de: achei de onde tive essa ideia. Porque eu sabia que tinha aprendido, que tinha uma professora, mas não lembrava que era a Bromélia.

CP 2 EMEF: Ah que legal.

Supervisora/Pesquisadora: Que gostoso lembrar de tudo isso, não é CP 2 EMEF?

CP 2 EMEF: É muito bom gente. E agora vou passar a palavra para a Lu, porque além dessas memórias que são importantes, não é, nós conhecermos a criança, sabermos um pouquinho sobre a concepção de criança é importante. E além disso, saber o que os documentos falam sobre esse assunto também importante, ela trouxe para a gente documentos oficiais de São Paulo, os Federais também, para a gente entender um pouquinho mais e se aprofundar mais nesse tema.

Supervisora/Pesquisadora: Então antes de falarmos dos documentos, antes da gente chegar lá, eu só quero comentar um pouquinho as falas de vocês, não é. Porque a maior parte das lembranças aqui, acho que para não dizer todas elas, vocês contando como que era a infância, como que era o tempo de criança, eram memórias que envolviam brincadeiras, não é. Ela lembrou da memória da professora com Corre Cotia, da professora que fazia chamada, era uma brincadeira com os estados, a outra que brincava de gritar, a professora Calêndula: que brincava com as bonecas de milho, e o P9 Professor de Educação Digital do 1º ano: que chegava lá para brincar, a professora de 3º ano: que também falou da brincadeira das roupinhas e tudo mais, dos objetos que ela lembra da infância. Então só para a gente pensar um pouquinho, já pararam para pensar sobre isso, que todas às vezes que a gente lembra da nossa infância a maior parte das nossas lembranças, são lembranças de brincadeiras? Então será que a gente pode dizer que a brincadeira pode fazer parte da infância, sem dúvida não é? E aí, será que a gente pode pensar, como o Professor de Educação Digital do 1º ano: falou, das crianças de hoje que estão tão presas no celular, no notebook, o Professor de Educação Digital do 1º ano: falou uma coisa muito bacana, ele falou assim: e o único espaço... porque eles perderam a rua a P6 Professora de Educação Física 1º ano: falou, e talvez o único espaço que eles tenham para brincar agora seja a escola. Será que a gente está proporcionando momentos de brincadeiras da maneira como a gente pode, será que a gente está conseguindo isso, ou será que a gente está pensando sobre isso? não só proporcionando, mas pensando sobre como fazer isso, então fica para a gente essa pergunta, porque são memórias que elas estão construindo aqui também, não é? A professora Magnólia: falou uma coisa assim: muitas coisas da minha infância, me lembro de muitas memórias escolares, não é professora Magnólia? Porque olha só, para ela, o que mais ela lembra da infância dela são memórias da escola. Então, o que será que a gente está proporcionando de lembranças, de memórias? E aí só juntando o que a professora Magnólia: falou, depois eu posso mandar para vocês pela CP 2 EMEF ou pela Diretora EMEF, e se Deus quiser ano que vem volta o horário de formação não é, para a gente montar aquele estudo bacana, legal. Depois eu vou indicar, tem dois livros que vocês podem, se vocês quiserem abordar, que um se chama “Como me fiz professora”, que fala justamente dessas memórias e de como as nossas memórias do nosso tempo de criança, da escola, afetam a nossa vida de professora e de professor, como influencia nossas práticas, sem a gente as vezes se dar conta, não é? A professora Magnólia não se deu conta, ela só se deu conta quando ela viu a professora fazendo de novo, e falou opa, foi lá que eu aprendi.

Professora Antúlio: Aquele livro que nós fizemos na JEIF. Então era assim, tudo começou porque a gente não podia comer a noite aqui na escola e cada um ficou de trazer uma coisa para comer, e a gente fazia na hora do nosso lanche cada um trazia uma comida no dia e servia para todos que faziam JEIF, não é. E no final, cada um trazia uma comida e virou uma disputa de receita, e no final o Emiko, teve a ideia, vamos escrever um livro de receitas, então cada uma receita diferente que fez, e traz essa receita e a gente faz o livro. Tem aqui na escola, não tem? Acho que está lá na biblioteca. Foi muito legal, se quiser pegar... pega para ver, porque foi um trabalho muito legal, então nós trouxemos a receita, e depois ela teve a ideia, cada um escreve uma lembrança da escola, não é. A sua lembrança da escola, de quando você estudava, enfim.

E assim, tem relatos ali muito legais, inclusive tem do Aguinaldo, e cada professor passava a receita e escrevia a lembrança, ficou muito legal, e ficaria legal um dia, a gente poder voltar.

Supervisora/Pesquisadora: Pode resgatar sim, fica bem interessante.

Professora Antúlio: É, e tem esse negócio da brincadeira...

Professora Calêndula: Deixa-me falar só um pouquinho, na semana passada um aluno, umas duas ou três alunas do sexto ano me perguntaram assim: professora, o que a senhora teria sido se não fosse professora, não sei porque elas me perguntaram isso do nada. Aí eu respondi assim para elas: professora, eu não teria sido coisa nenhuma além de professora. Eu estava até falando com a CP 2 EMEF ontem aleatoriamente, que eu não sei fazer outra coisa, eu só sei ser professora. Não sei ser nada além disso. E voltando para minha infância, quando eu era criança eu brincava muito de escola, mas só quem era professora era eu, nunca outra pessoa era professora. Tinha uma vizinha da minha mãe, morava lá na rua da minha mãe que ela falava assim: oh comadre, essa tua filha vai ser professora, eu achava o máximo, eu dizia: será que vou ser mesmo professora.

Diretora EMEF: E foi. Vocês sabem que meu único ídolo que eu tinha até um pôster na parede que a minha mãe não aguentava, era a professora Helena, eu lembrei disso outro dia gente.

Supervisora/Pesquisadora: Olha só, a Professora de 3º ano: quer falar alguma coisa.

Professora Amarílis: Lá em casa era diferente, brincava eu, a minha irmã e uma vizinha que era amiga, só que assim todas queriam ser professoras, então a gente tinha que tirar, uma vez ia uma... e todas, nós três nos tornamos professoras, porque não tinha como.

Supervisora/Pesquisadora: Você vê que na hora que a criança está brincando quanta coisa ela representa, não é, para a gente pensar é isso que a gente precisa sempre ir retomando. Uma coisa que a professora Lírio: falou que ela cabulava aula e quando a gente perguntou assim... a CP 2 EMEF perguntou quais as memórias da infância de vocês, então a professora Lírio contou, e eu perguntei quantos anos você tinha professora Lírio quando fazia isso, e ela falou doze. A pergunta foi: quais as memórias da sua infância, e ela lembra disso com doze anos, então com doze anos ela se via como criança, não é?

Professora Lírio: Sim, eu brinquei de boneca até os 14.

Supervisora/Pesquisadora: Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é considerado criança do zero há doze anos, não é. Então quer dizer, quem aqui trabalha com Fundamental I, que não seja de primeiro ao quinto ano que estão trabalhando com crianças, quem trabalha com o sexto ainda tem crianças,

Professora Calêndula: Pela lei é até onze anos, onze meses e 29 dias.

Supervisora/Pesquisadora: Pela lei, mas se a gente for pensar são doze anos incompletos, ela tinha doze anos, criança não é. Bom isso é para a gente começar a conversar um pouquinho, porque que a gente pensou em conversar sobre a infância e sobre criança antes de entrar nos documentos oficiais. Porque vocês vão ver o que os próprios documentos pensam sobre isso também. Os próprios documentos mostram o quanto a gente precisa pensar nessa questão da ludicidade, da infância, quando a gente vai falar de transição de uma etapa para outra da educação. Por que vamos pensar uma outra coisa, em algum momento da vida vocês falaram assim: pronto, a partir de hoje eu não brinco mais, não sou mais criança, aconteceu assim?...

Diretora EMEF: Não, inclusive fiquei até arrasada quando minhas amigas pararam de brincar e eu ainda gostava.

Supervisora/Pesquisadora: ... aconteceu assim? E essas amigas quando pararam de brincar foi assim, a partir de hoje não brinco mais, ou foi uma coisa que foi acontecendo gradativamente, elas pararem com essas brincadeiras.

Professora Calêndula: Foi gradativo. É porque tinha algumas brincadeiras que depois que você já está nessa transição entre infância e adolescência que são um pouco diferentes do que as brincadeiras de infância. Mas eu ainda costumava brincar muito, por exemplo de correndo na rua, de pega-pega, mesmo grande. Então a gente faz outras brincadeiras, não é, para uma outra época, mas vai acabando gradativamente.

Diretora EMEF: Eu acho que as brincadeiras, pensando agora... nunca tinha pensado sobre isso, elas deixaram de ser tanto no imaginário, não é, você não estava mais fingindo que estava dando aula para ninguém, e elas começaram a se tornar mais realistas, mais competitivas... que é uma coisa mais com regras.

Supervisora/Pesquisadora: Então grave isso. Aqui a gente só colocou vamos ler os poemas, que foi o que a CP 2 EMEF fez com vocês, os documentos e os próximos passos que é a parte final que a gente vai conversar depois. Esse vídeo, a gente trouxe aqui, mas a gente está sem internet, se até o final da reunião a gente conseguir conectar aqui aí passamos para vocês. Mas a CP 2 EMEF me falou que muitas de vocês já assistiram na JEIF, que é um vídeo publicado pela SME que vai falar da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental...

Professora Margarida: Das crianças falando?

Supervisora/Pesquisadora: ...isso, das crianças falando. Mas como a maior parte de vocês já assistiu e quem não conseguiu pode ser... então vamos lá, tem muitos documentos federais que falam da questão da transição e muitos documentos municipais, só para vocês terem uma ideia tem uma listinha aqui, se a gente for entrar em todos eles a gente fica doido agora, então vamos pegar só alguns destaques de cada um só para a gente pensar. Então, esse primeiro que foi o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 20 de 2009, foi o primeiro documento que a encontra para fala sobre transição. Porque na verdade esse debate da transição do Infantil para o Fundamental, ele começou a acontecer com mais intensidade quando o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, não é, até então quando o Ensino Fundamental era de oito, essa criança de seis anos ela era da Educação Infantil, com a legislação publicada em 2009 para ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, então aumentou esse debate sobre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental, dessa transição.

Professora Calêndula: Ou seja, roubaram um ano da infância das crianças.

Supervisora/Pesquisadora: Será que roubaram?

CP 2 EMEF: Eu não acho que tenha sido para ampliar o Ensino Fundamental, eu acho que foi para tirar a obrigatoriedade de fornecer a Educação Infantil para todos.

Professora Margarida: Sem contar o gasto que eles tinham, porque a Educação Infantil, se eu não me engano, na época tinha mais horas, as crianças ficavam mais horas na escola, na EMEI elas ficavam mais tempo.

Diretora EMEF: Na época eu tinha ouvido dizer que era porque a arrecadação, é o que se ganhava pela criança que estava no Fundamental dos órgãos externos era maior do que se ganhava para a criança ficar no Infantil. Na época eu lembro que foi esse o rumor. Mas posso contar uma última coisa, muito rápida? Eu acho que essa discussão deveria ter sido feita muito antes, porque eu lembro que eu fui aluna de creche, das primeiras que existiram em São Paulo, e estava eu lá e tudo que eu lembro da creche era brincar no parque, que eu acho que esse era o currículo da nossa creche, a gente brincava no parque, vinha, comia e dormia, acordava e brincava no parque, pegava a mochila e ia embora. E aí eu lembro que eu fui para uma escolinha

de bairro e que por algum motivo fechou no meio do ano, nessa escolinha a gente brincava muito também e no meio do ano minha mãe teve que achar uma vaga para eu não perder o Pré, fiquei um ano sem estudar porque na época não podia, enfim... e aí lembro que eu fui entrar em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que tinha um Pré, quando eu olhei aquela escola, eu pensei... que eu amava escola não é... fui fazer minha primeira oração, e orei à Deus para conseguir uma vaga porque eu queria muito estudar naquela escola imensa, e eu ficava pensando, gente o parque dessa escola, se na minha escola pequenininha o parque era daquele tamanho, o parque dessa escola deve ser imenso. E eu estava deslumbrada para ver o parque daquela escola, e um dia chamaram a gente porque tinha um palanquinho que as pessoas faziam fila, daí tinha a parte mais alta e a gente ficava em baixo se preparando para a fila, e a professora falou: hoje nós vamos brincar, e eu esperei tanto por isso, era uma criança muito animada, quando eu cheguei gente, eu lembro que olhei para um lado, olhei para o outro e era aquele pátio lá que tinha para brincar. E eu, prô onde que é o parque, e ela falou: não tem parque aqui. Gente, eu lembro até hoje dela falando, eu lembro da sensação que eu senti.

Supervisora/Pesquisadora: Isso era Pré ou primeiro?

Diretora EMEF: Eu estava no Pré, porque aquela EMEF tinha Pré, então fui fazer o Pré naquela escola, chama Newton é lá em São José. E eu lembro da sensação até hoje de descobrir que aquela escola, daquele tamanho não tinha um parque. O que era uma escola sem parque. Enfim desculpa, mas isso não aconteceu quando a gente subiu para o primeiro ano, isso já acontecia desde sempre, mas é que a gente começou a falar mais disso ali.

Supervisora/Pesquisadora: Isso que eu ia falar, o que a gente comentou que eu falei desde o início, o debate sobre esse tema da transição no Brasil intensificou com o Ensino Fundamental de nove anos. Não significa que ele não existia, mas ele ficou muito mais potente, muito mais necessário, porque as crianças de seis anos que até então frequentavam a Educação Infantil passaram a frequentar o primeiro ano. Só que lá em 1998... a publicação da lei que diz que aumenta o Ensino Fundamental para nove anos é de 2006, aqui no município de São Paulo não aconteceu essa ampliação, assim em 2006, essa foi uma lei Federal. Mas já em 1998 nós tínhamos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, lembra dos referenciais antes das Diretrizes Nacionais, nós tínhamos o Referencial Curricular Nacional. No Referencial Curricular de Educação Infantil que foi publicado em 1998, aparecia assim: 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 ansiedade e inseguranças. O professor de Educação Infantil deve considerar esse impacto 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 realizações de projetos que envolvam visitas às escolas Ensino Fundamental, entrevistas com professores e alunos, programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. Olha como era chamada lá em 1998, primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida já marcando para as crianças esse momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente as futuras mudanças, demonstrando que apesar das perdas, há também crescimento. Vocês viram desde 1998, a gente já tinha isso pensando no Referencial Nacional Curricular, só que, isso é de 1998 e só em 2006, quando publicou a lei que ampliou o Ensino Fundamental de nove anos também teve uma publicação de um outro documento chamado Política Nacional de Educação Infantil. Lembram? O referencial que falou da transição era o referencial de Educação Infantil. Falando da ampliação de nove anos veio um outro documento chamado de Política Nacional de Educação Infantil que também falava: “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 garantido uma política de temporalidade da infância.” A criança perdeu a infância ao entrar no Ensino Fundamental?

Mas o próprio documento que aumentou o ensino para nove anos fez essa previsão aqui. Na verdade, não era para perder, era para garantir uma política de temporalidade da infância, que quer dizer, não dá para dizer que a criança deixa de ser criança quando ela chega ao Ensino Fundamental. Continuando.... lá 2006 e tudo mais, em 2009 veio o parecer também do Conselho Nacional de Educação para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Normalmente é assim, o Conselho Nacional faz uma resolução, faz uma recomendação e aí depois sai alguma lei. Do Conselho Municipal, desculpa, sai uma normativa de SME. Esse parecer foi para aprovar a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2009 sai publicada também a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil e também sai para o Ensino Fundamental de nove anos. Então primeiro o da Educação Infantil coloca a mesma coisa. Dentro do próprio parecer tem um título que se chama: “O Acompanhamento da Continuidade do Processo de Educação”, “Acompanhamento da Continuidade do Processo de Educação” que quer dizer não parou entra no primeiro ano, continua dentro dessa perspectiva da temporalidade da infância, das culturas infantis.

Professora Amarílis: Qual é esse último tópico que você leu aí?

Supervisora/Pesquisadora: O Conselho Nacional de Educação. O título: “Acompanhamento da Continuidade do Processo de Educação”. E aí ele vem falar. Essa parte eu acho formidável que é de 2009. Vamos ver se alguém já fez isso alguma vez. “Prever forma 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 de 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 elas se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições para segurar às crianças a continuidade...” Grave bem essa palavrinha: continuidade. “... de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação”. Lá de 2009.

Professora Antúlio: Eu não fiz pré, na época era pré. Eu não fiz, na minha época não.

Diretora EMEF: Também não.

Supervisora/Pesquisadora: Eu também não. Eu também não fiz.

Professora Antúlio: Mesmo com sete anos, eu acho que a escola se preocupava, pelo menos eu me lembro que eu brincava bastante, mas por quê? Porque era uma entrada muito seca, não é? Eu posso estar errada no que eu estou falando, mas o material era louco, eu fui alfabetizada pela Caminho Suave, e a Caminho Suave embora parecesse aquela coisa massacrante, mas ela era bem divertida, era alegre, era leve. Então a gente tem uma série de material para ser usado que eu não vejo essa preocupação. Eu não sei se as meninas do primeiro ano...

Supervisora/Pesquisadora: Preocupação com o que você fala?

Professora Antúlio: A preocupação com o conteúdo mesmo. Quem já viu Caminho Suave aqui?

Professora Lírio: Eu também fui alfabetizada pela Caminho Suave.

Professora Antúlio: A Caminho Suave é toda colorida, cheia de...

Professora Margarida: É da turma da Mônica.

Supervisora/Pesquisadora: Na verdade, vários de nós se nós formos fazer uma pesquisa, eu também. Vários de nós foram alfabetizados com a cartilha Caminho Suave.

Professora Rosa: Você também?

Supervisora/Pesquisadora: Eu também. Eu também não frequentei o pré, na época a Educação Infantil não era obrigatória.

Supervisora/Pesquisadora: A Educação Infantil não era obrigatória na nossa época de criança. Não era frequentado, tanto que não era oferecida vaga, era uma concorrência. O problema que demorava para se conseguir vaga na Educação Infantil.

Professora Calêndula: Mas não é obrigatório ainda, é?

Supervisora/Pesquisadora: É, de quatro e cinco anos é.

Professora Calêndula: É obrigatório? Não sabia, achava que era só a partir dos seis anos mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: Não, a partir dos quatro é obrigatório. Na nossa época não era mesmo obrigatório. Até, inclusive, quando aumentaram o Ensino Fundamental de nove anos, houve todo um debate a respeito disso, porque até então foi justo com a LDB de 96, que aí alteraram essa questão da Educação Básica, o que pertence à Educação Básica? Infantil, Fundamental e Médio. Antes o Infantil não pertencia à Educação Básica, por isso não era obrigatória. A partir dali passa a ser então obrigatória.

F: Já em 96 a Educação Infantil já era obrigatória?

Supervisora/Pesquisadora: Não. Não. Ele passa a fazer parte da Educação Básica, não passa a ser obrigatório.

F: Já em 96? **Preciso confirmar.**

Supervisora/Pesquisadora: Isso.

Diretora EMEF: Anteriormente a isso, não sei se estou falando besteira, essa questão da Educação Infantil não era vista tanto como educação, era mais um assistencialismo às mães que precisavam trabalhar.

Supervisora/Pesquisadora: Não era como um direito da criança. Ela passa a ser obrigatória quando ela passa a ser vista como um direito da criança.

Diretora EMEF: Isso.

Supervisora/Pesquisadora: Não como assistencialista.

Supervisora/Pesquisadora: É recente, porque se a gente for olhar, para a Educação não pode dizer que coisas de duas décadas são antigas, para a Educação coisas de duas décadas são coisas recentes mesmo. Não vai poder dizer que são coisas antigas. Não tem como para duas décadas a gente dizer isso.

Professora Antúlio: Então aí eu vejo que todo material que vem é mais especial do que era antes, não é? Os livros. Antigamente a gente entrava para o primeiro e você era alfabetizado, mas não era essa enxurrada de material, por isso que era Caminho Suave, hoje em dia não é tão suave.

Supervisora/Pesquisadora: Talvez o que se tenha aumentado é essa cobrança ou a própria falta de entendimento, porque a gente fica muito preocupada mesmo com a alfabetização e deve ficar. Só que, às vezes, a gente fica tão preocupada que aí a gente esquece das outras partes, e acaba deixando a coisa mais pesada.

Professora Calêndula: Mas eu penso que ao mesmo tempo em que se fala que hoje a criança entrou no primeiro ano com seis anos, é o início da fase da alfabetização, só que tem muita gente que acha que é o princípio e é para ser o fim no fim do ano. E é um processo que pela legislação aqui de São Paulo, por exemplo, é um processo que dura três anos, e eu concordo.

Uma criança com até oito anos que ela consiga ser alfabetizada nesse período. Então não tem que ser o início e o fim, em um ano essa criança tem que dar conta de tudo, de entender tudo.

Professora Copo de Leite: Agora é só no final do terceiro ou do segundo?

Supervisora/Pesquisadora: Agora mudou, agora é até o final do segundo. Antes era até o final terceiro, agora é até o final do segundo. Agora não me lembro a data certa, mas que já tem dois anos.

Diretora EMEF: Eu acho que a Nacional tem a prerrogativa que é até o terceiro, mas que são...

Professora Calêndula: Está reduzindo tudo, está voltando tudo ao que era.

Professora Íris: Então o nosso ciclo aqui de alfabetização é primeiro e segundo ano?

Supervisora/Pesquisadora: Não, meninas. Vamos com calma, se não vocês vão misturar uma coisa com outra, vocês não entendem nem uma coisa nem outra. Ciclo da Alfabetização a gente ainda vai chegar lá. Veio Mais Educação São Paulo lá 2013 Ensino Fundamental e ciclos. Isso é uma coisa. Continua organizado. Ciclo de alfabetização do primeiro ao terceiro, ciclo interdisciplinar do quarto ao sexto e aural. Veio o PNAIC na mesma ocasião. Lembra, Professora de 2º ano? Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa dizia que a criança precisava ser alfabetizada até o final do terceiro ano. Lá atrás, casou com São Paulo que já tinha o seu ciclo de alfabetização. Agora não vou me recordar exatamente a data, mas depois eu posso mandar para você CP 2 EMEF e você passa para elas. Mas a nossa continua sendo o ciclo de alfabetização do primeiro ao terceiro ano, só que veio com a BNCC lá de 2017 outras revisões federais que estão colocando que a alfabetização até o PIBID, as meninas do PIBID acho que estão nesse programa de alfabetização até o final do segundo ano.

Professora Calêndula: Ou seja, a criança com sete anos?

Supervisora/Pesquisadora: É. Só que é o seguinte: o que a gente precisa sempre se lembrar dessa alfabetização? Não dá para ser uma alfabetização simplesmente de decifrar códigos, não é, meninas, que são aí alfabetizadoras? Não para ser só de decifrar códigos, não dá só para a gente fazer leitura mecânica. Não pode. A gente não vai fazer isso. Tem que partir realmente do que a criança já sabe, considerar as experiências que ela teve lá na Educação Infantil, garantir os processos de continuidade, respeitar os princípios da infância e das culturas infantis, e tudo isso a hora que você chega. Meninas, eu estou para dizer para vocês que tem crianças que saem da EMEI alfabetizadas e sem a intenção de alfabetizar, não é, Diretora EMEF: ? Você que trabalha na EMEI. A EMEI não tem intenção nenhuma de alfabetizar, nenhuma e nem deve ter. É só pelas práticas de leitura que elas fazem, inserindo a criança na cultura da escrita tem criança que vai e aprende, chega ao final do ano lendo e escrevendo, criança de cinco anos que elas vêm para a EMEF agora de cinco para seis. Acontece. Então é dentro dessa perspectiva. Só que tudo isso as meninas têm o PIBID, têm as formações, tudo isso é trabalhado da forma como deve ser feita, inclusive com os materiais que recebem. O que, às vezes, a gente precisa muito tomar cuidado é que quando as coisas vierem como políticas públicas, a gente se apropriar da coisa. É a nossa tendência, meninas e meninos, a gente olha e a gente fala: “Nossa, mais uma coisa, mais uma coisa”. A gente não se apropria daquilo. Quando a gente começa a se apropriar e entender, a gente fala: “Opa, pera lá. Tem um sentido nisso”. Porque ninguém que está lá escrevendo política pública é alguém do nada, não é? Normalmente quem está lá, se a gente for olhar, são só especialistas que inclusive fazem, alfabetizam, participam e tudo mais. Os últimos documentos mesmo de SME foram publicados com a participação de vários professores ajudando na elaboração. Então a gente sempre tem que tomar esse cuidado, porque a gente acha que é enovalhada e é bastante coisa. É muito mais, P8 Professora de 5º ano: , o que nós tínhamos, sem dúvida é muito mais. O que a gente precisa tomar cuidado? A hora que a gente recebe tudo isso a gente se apropriar, porque se não a gente corre o risco de não entender o

porquê e aí a gente não consegue usar do jeito apropriado, porque a gente não entendeu, e é natural. Então a gente tem que tomar sempre esse cuidado. Lembra lá que eu falei para vocês, os dois documentos federais que a gente mostrou até agora são documentos voltado para a Educação Infantil. E quando foi em 2009 publicou as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil e em 2010 publicou da Educação Básica. Parece que da Educação Infantil publica sempre antes. A impressão que se dá é sempre essa. Nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica diz: “A transição entre as etapas de Educação Básica e suas fases requer forma de articulação das dimensões orgânicas e sequencial que assegurem aos educandos sem tensões e rupturas a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.”

Professora Lírio: Luciana? Quando eu estava em CEI, nós fazíamos essa transição de CEI para EMEI.

Supervisora/Pesquisadora: Como é que era professora Lírio?

Professora Lírio: E tinha vários passos, então nós íamos até a escola que ia receber as crianças do CEI, nós professores conhecíamos o espaço, eles vinham conhecer a nossa escola também. Como nós fizemos isso e nós montávamos das crianças um portfólio e levávamos com algumas atividades, um relatório geral da criança que ia. E eles recebiam lá na EMEI. Era como a gente fazia esse processo. Era bem legal, bem legal mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: Você chegava a fazer visita, fazer troca?

Professora Lírio: Eu não me lembro de ter participado, de levar as crianças eu não lembro. Eu só lembro de nós mesmos professores termos ido lá e eles terem vindo até a nossa escola.

Supervisora/Pesquisadora: Eles fizeram?

Professora Lírio: Fizeram.

Supervisora/Pesquisadora: Está bom.

Professora Margarida: Eu lembro que no estado quando eu trabalhava no J.J, tem anos antes de eu entrar aqui na prefeitura, antes de 2000. E o pessoal de EMEI iam lá visitar também. Foram uma vez com crianças. Foram muitos anos isso.

Supervisora/Pesquisadora: Olha que legal.

Professora Rosa: Eu trabalho em uma escola que é a Cardeal e no final da rua tem lá a escola Araucária e a gente leva as crianças lá. Tem criança que chora para não entrar (com medo de ficar lá direto), mas é muito legal.

Professora Calêndula: A creche da minha filha fez isso. A turma dela foi visitar uma EMEI.

Professora Copo de Leite: Eles poderiam passar com a gente aqui uma manhã.

Supervisora/Pesquisadora: Olha aí a ideia. Ela está dando a ideia de as crianças da EMEI passarem uma manhã aqui conosco.

Diretora EMEF: Posso compartilhar uma experiência minha? Não é institucional, tá? Quando eu entrei na prefeitura eu entrei em um CEU eu achei um máximo. “Gente, essas escolas super ligadas, (acredito) tanto nisso. Eu dava aula na EMEI para a turminha que ia para a EMEF. Eu lembro que no final do ano a gente tinha um vínculo muito legal, as crianças e eu, as professoras enfim. Quando elas sabiam que elas iam embora, elas começavam a ficar tristes porque iam embora, com medo mesmo, ansiosas. Em uma reunião de pais (a avó de uma das meninas até me falou: “Ah, Ketlen está chorando, porque falou que quer continuar com a professora, eu disse para ela que ia”. Aí me deu um alerta. Eu tinha um professor da EMEF que eu já fazia umas parcerias que ele era professor de uma sala PIC que era só repetente de quarta série, de quarto ano. Então nós fizemos um projeto que não era institucional, era nosso. Eu levei meus

alunos para conhecer a EMEF, então a gente apresentou a EMEF para eles, e a gente foi lá e fez uma roda de cantoria com essa sala, com os alunos grandes, e voltávamos para a conversa. Gente, saiu tanta coisa interessante que eu não percebia. Eu lembro que eles levantaram a mãozinha. Eu subestimei. Eles levantaram as mãozinhas e começaram a falar quais as impressões que eles tinham da outra escola. E eles falaram do tamanho das carteiras, eles falaram da altura da lousa, porque na EMEI a lousa é baixinha. Eu nem tinha me atentado. Eles falaram da altura da lousa na roda, eles falaram sobre tantas coisas, eles trouxeram tantas ansiedades deles da nova escola, que eu lembro que na época foi uma experiência que me marcou muito, porque eu não imaginei que eles tivessem essa ansiedade toda na época.

Professora Calêndula: Eles têm.

Diretora EMEF: E aí a gente foi conversando diante dessa visita para que eles fossem mais tranquilos, sabe?

Professora Calêndula: Minha filha já está ansiosa para sair da EMEI porque ela também vai para o Fundamental. E ela fala o tempo todo. Quando ela saiu da creche foi a mesma coisa. Ele sempre ficava falando. A gente nota que eles ficam ansiosos porque vai ser tudo novo, professoras, são outros colegas.

Diretora EMEF: E essa visita foi muito legal.

Supervisora/Pesquisadora: Isso tudo que vocês estão falando, a gente pensa assim: “Olha lá o artigo VIII: A Transição entre as etapas da Educação Básica”. Entre todas as etapas. A gente não pode esquecer que a Educação Básica é tudo isso: Infantil, Fundamental e Médio. Pensa em nós adultos quando vamos ter que nos remover de uma escola para outra ou vamos ter que passar de um cargo para outro.

CP 2 EMEF: Até pegar uma nova turma.

Supervisora/Pesquisadora: Não cria uma ansiedade, não cria uma coisa? Imagina isso para a criança. E a criança ela passa por processo de transição nos documentos federais nem tanto, mas nos documentos municipais de São Paulo falam justamente sobre isso. A criança passa por várias transições ao longo da vida: é da casa para o CEI, é do CEI para o EMEI, é da EMEI para a EMEF, fora as transições que ela passa na vida. E tem até alguns estudos sobre os objetos de transição dentro da creche, porque que pode levar o paninho que o bebê tanto gosta para a creche? Porque que não deixa aquele paninho em casa? Porque é importante levar aquele paninho, aquela chupeta ou aquele brinquedo ou aquele ursinho, que a gente chama de objeto de transição dentro da Educação Infantil? E olha como é importante a gente até discutir um pouco mais sobre isso, porque não basta simplesmente vocês colocarem lá no PPP de vocês se a gente não faz esse movimento.

Professora Calêndula: Entre escolas eu acho que é necessário mesmo. Agora eu acho que o que já se faz aqui há muito tempo, essa primeira semana de aula sempre se trabalha de uma forma diferenciada, tanto com o primeiro ano como no sexto ano, e eu acho que isso é muito legal.

Supervisora/Pesquisadora: Na primeira semana?

Professora Calêndula: Na primeira semana. A gente já faz isso desde sempre aqui, não é? Desde sempre que eu estou aqui. Na primeira semana não tem uma coisa de apresentar a escola para os primeiros aninhos?

CP 2 EMEF: Um dia. Faz uns três anos que a gente não tem essa...

Professora Calêndula: É um dia só? Era uma semana.

CP 2 EMEF: Não, Era um dia. Era uma semana e transformou em um dia.

Professora Magnólia: Quando eu vim para de manhã já não tinha.

Professora Calêndula: Já não tinha? É mesmo. Tá vendo como as coisas podem se perdendo.

Professora Copo de Leite: Eles tinham um tempinho maior sim para se adaptar.

Professora Margarida: Nós fazíamos um planejamento bem diferenciado nessa primeira semana.

CP 2 EMEF: Eu lembro que tinha reunião com os pais.

Professora Íris: Já não tem mais. Tenho certeza.

Supervisora/Pesquisadora: É um debate necessário, não é?

Professora Lírio: A gente dá para organizar o caderno.

Professora Calêndula: Exato. Porque mesmo sendo na mesma escola, o sexto ano. Eu lembro porque eu sempre tive o sexto ano aqui e a gente sempre fica em dupla de professores, e a gente mostrando todo o funcionamento do sexto ano porque é diferente de até o quinto. Então a gente sempre se dividia, a gente não ia para dar aula para eles nos primeiros dias de aula.

Supervisora/Pesquisadora: Então vamos fazer o seguinte: agora que vocês estão retomando essa discussão, e a gente está vendo como é importante pensar nesses processos. Vocês estão vendo como é importante a gente pensar nesses processos de transição. Retomem. Retomem isso. Vocês precisam retomar isso no PPP. Vocês retomem isso de forma realmente concreta, prática. No final da reunião tem uma parte que eu deixei (de próximos passos) que é justamente para vocês que são a escola pensarem sobre isso. Vocês já tiveram essa experiência em algum tempo da vida e da escola, e perceberam que isso faz diferença. Retomem. Só que retomem agora com mais propriedade porque vocês estão discutindo novamente, estão trazendo os porquês, estão trazendo as razões, estão fundamentando isso. Retomem. Às vezes, vocês vão retomar de uma forma até melhor. Vocês vão retomar de uma com um tanto mais de propriedade que vocês vão conseguir até ampliar isso que vocês já faziam antes.

Professora Calêndula: Mais conscientes da importância disso, não é?

Supervisora/Pesquisadora: Mais conscientes, e talvez mais conscientes até para passar para os colegas que não estão hoje aqui nessa discussão, para vocês conversarem sobre isso. Então vejam a gente só está nos documentos federais e olha quantas coisas vocês perceberam, olha quantas coisas a gente já notou só aqui. Quer falar?

Professora Orquídea: Acho que as meninas que têm as séries mais finais (mas nós do) primeiro ano recebemos um relatório dos alunos da EMEI, e é muito importante esse relatório para a gente estar vendo um pouquinho da criança.

Supervisora/Pesquisadora: Sim, a gente pensar que importância a gente está dando para esse relatório. Me falem uma coisa, falem a verdade. Eu sei que Diretora EMEF: não vale, tá? Vocês sabem como elaborar esse documento? Vocês sabem como ele é feito? Professora Lírio: também não vale.

Supervisora/Pesquisadora: Como é feito esse documento que chega aqui no Ensino Fundamental? Vocês sabem como ele é feito?

Professora Calêndula: Não.

Supervisora/Pesquisadora: Vocês acham que a professora faz isso como? Vocês têm ideia?

Várias vozes: fazendo observação, anotações.

Supervisora/Pesquisadora: Vocês gostariam de saber como elas fazem?

Professora Calêndula: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Então está bom, depois a gente conversa, CP 2 EMEF: É que a coordenadora lá da Educação Infantil se dispôs a vir aqui contar para vocês como ele é feito. Esse relatório é um relatório bem bacana, bem interessante.

Supervisora/Pesquisadora: Eu acho importante também.

Professora Botão de Ouro: Do Fundamental I para o Fundamental II, no caso do sexto ano, do quinto para o sexto: teve um ano que eu lembro, a P8 Professora de 5º ano: , a Eva fizeram esse relatório da turma para nós e quando nós recebíamos a turma nós já tínhamos uma base de como era essa turma.

CP 2 EMEF: Vocês sabiam que a gente tem que ganhar tipo um dia para poder estudar esses relatórios?

Professora Íris: Não.

Supervisora/Pesquisadora: Tem.

CP 2 EMEF: A gente nunca teve, não é? Para poder pegar um dia e estudar e parar para ler.

Supervisora/Pesquisadora: São os primeiros dias de organização. Vou mostrar aqui para vocês. Vamos continuar que vocês vão ver. Continuando aqui as diretrizes ainda para a Educação Básica, traz mais coisas a respeito da transição. Depois eu posso deixar isso aqui para vocês estudarem com mais calma, está bom? Para dar tempo, porque ele é bastante extenso. Foi um material que eu organizei, mas ele é muito grande. Depois desse parecer que traz a articulação das dimensões orgânicas e sequencial, como deve ser pensado a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ressaltando a importância da documentação pedagógica para esse processo. Olha aí, Professora de 2º ano, o que você falou. É citado aqui nesse parecer: “Mais concretamente há de se prever que a transição entre a pré-escola e o Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo forma de articulação de dimensões orgânicas e sequencial entre os docentes de ambos os seguimentos que assegurem às crianças a continuidade dos seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá em 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 da Educação Infantil da escola anterior”. professora Lírio, a Professora de 2º ano falou. Isso é tudo federal. Olha outra coisa que está aqui: “O reconhecimento que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificação pedagógica junto às crianças sobretudo nos anos iniciais dessa etapa de escolarização”. Olha aí a importância da brincadeira que a gente tanto falou das nossas memórias. E aí por último eu trouxe a BNCC que recentemente como publicação nacional é a mais atual, porque ela é de 2017. Foi a partir da BNCC que todos os sistemas de ensino organizaram seus currículos. O currículo da cidade de São Paulo publicado em 2019 foi reelaborado a partir de uma indicação federal dentro da BNCC. A BNCC é só uma base, só para garantir. Vamos pensar. Nós estamos em São Paulo, nós estamos na maior cidade, muita rica do Brasil, que a gente acessa a muita coisa, isso porque tem camadas que não tem acesso, imagina em outros lugares do país. Então a Base precisa existir como a gente as Diretrizes precisam existir para garantir um básico para o Brasil, para o país inteiro. Mas cada sistema de ensino, no nosso caso o sistema municipal tem e deve ter autonomia para elaborar o seu próprio currículo. E aí o currículo da cidade veio em 2019. Na BNCC tem um título inteiro só chamado A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Um título inteiro da BNCC só sobre esse assunto. E aí vem falando: “A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção para que haja

equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade...” Por isso que eu falei para vocês gravem a palavra continuidade, os documentos federais todos trazem isso. “... dos processos de aprendizagem das crianças respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza da mediação de cada etapa. Faz-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para 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 no seu percurso educativo, para isso as informações contidas nos relatórios, portfólios e outros registros que evidenciam os processos vivenciados pelas crianças ao longo da sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas...” olha aí, Professora de Educação Física 1º ano “... e trocas 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”. Continua aqui na BNCC do Ensino Fundamental na parte que fala do Ensino Fundamental também fala isso. E aqui o que a gente pode perceber? Em todas essas publicações federais, a importância da Educação Básica como um todo orgânico que embora seja composto por três etapas distintas (Educação Infantil, Fundamental e Médio), cada uma tem a sua característica própria. A gente também não pode querer fazer lá no Fundamental II o que se faz com o primeiro ano. Não dá. Não dá para fazer com o quinto ano o que se faz lá na Educação Infantil. Não dá. Cada uma tem a sua especificidade, só que elas todas formam um todo. Todas elas formam um todo, que é orgânico, que ele é sistêmico, que se articula, por isso que a gente tem que pensar nessa Educação Básica como um todo. “E devem se integrar e se complementam e por isso devem prever ações de articulação de modo a promover a transição entre uma e outra sem ruptura garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem”. Por isso que perguntei para vocês. Não dá para a gente dizer que um determinado período da nossa vida a gente deixou de brincar, a gente foi em um processo. Aí a gente foi parando de ter aquelas brincadeiras e tendo outras brincadeiras. E quem disse que adulto também não brinca? Não brinca? Só que são diferentes essas brincadeiras. É tudo um processo só que não dá para a gente simplesmente chegar e dizer para uma criança do Primeiro Ano do Ensino Fundamental que acabou, não tem parque, não dá mais para brincar, acabou a brincadeira. Ou para o segundo, ou para o terceiro, quarto, quinto, porque eles ainda são crianças só que são brincadeiras diferentes. Mas a gente precisa pensar sobre esse ser criança nessa idade também. A gente corre o risco, se a gente não pensar, de cortar. Se a gente não tomar esse cuidado. Não estou dizendo que vocês fazem isso, estou dizendo que a gente precisa ficar alerta para a gente não fazer. E aí vêm os documentos municipais. Deixa voltar para cá. Vocês viram que é bastante coisa, não é? Os federais e os municipais têm mais ainda. Agora os municipais o que eu queria trazer primeiro que aparece, gente, foi a portaria 5.930 que todo mundo conhece. A portaria que regulamenta esse decreto que reorganizou o nosso sistema, que fez todo o programa de reorganização curricular e administrativa, que é um nome grandão Criação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo Mais Educação São Paulo. Quem está na rede há tempos lembram. Em 2013, em outubro de 2013 foi publicada essa portaria dizendo que a partir de 2014 nós teríamos um programa de reorganização e aí passaram então a ter três ciclos no Ensino Fundamental (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral). Foi a partir dessa publicação. Já nessa publicação lá em outubro de 2013 a gente vê no artigo 5º Inciso I, alínea C: “Que deverão ser consolidados as ações de: articulação com Ensino Fundamental envolvendo os educadores das duas etapas de ensino por meios do planejamento de ações que ressaltem a importância da brincadeira, ludicidade, expressão corporal e da imaginação como elementos integrantes do currículo”. Quando foi em dezembro de 2013, foi publicado a Orientação Normativa 1/2013. A normativa de registros, meninas, da Educação Infantil, Avaliação na Educação Infantil. Eu trouxe esses para vocês darem uma olhada porque normalmente nós que estamos no Ensino Fundamental

não olhamos para os documentos do Infantil mesmo. Naturalmente isso. Mas a própria orientação de registro que vai falar de toda essa documentação pedagógica que a Professora de 2º ano e a professora Lírio mencionaram, fala da transição. “A Avaliação na Educação Infantil aprimorando olhares traz subsídios para a construção de currículo integrador...”. Essa palavra também, assim como a gente falou de continuidade, a gente precisa gravar currículo integrador. “... que rompa com a cisão entre o CEI e a EMEI, entre 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 PPP, a prática pedagógica e a avaliação dos adultos e as crianças, a cidade e as infâncias reafirma a relevância de considerar que a infância não se encerra aos cinco anos e 11 meses de idade e que a criança continua potente e criativa ao ingressar no Ensino Fundamental”. E é lá da Educação Infantil. Tudo que está aqui fala da transição da concepção de criança e de infância, porque para a gente entender e a gente ter ações de brincadeiras com essas crianças, a gente precisa entender que é a criança que a gente acredita, o que a gente entende por criança, o que é criança para mim, o que é criança, o que é infância, como a criança produz suas culturas? A gente fala que a criança é produtora de cultura e em que momento ela produz cultura? A gente precisa debater esses assuntos para a gente chegar e falar da transição, e a gente chegar e falar desse aspecto lúdico, se não a gente não consegue. A gente precisa discutir e conversar sobre isso. Então o próprio documento também fala que: “Considera que essas concepções se revelam sobretudo da forma como as unidades de educação infantil organizam tempos, espaços, materiais, relações e currículos para a construção de um trabalho pedagógico que considera a criança em sua integralidade”. E vai continuando. A gente não vai ler inteiro, porque senão será muita coisa, mas esse aqui eu queria: “Buscar continuidade educativa da Educação Infantil na direção do Ensino Fundamental constitui-se como fundamentos para uma prática docente que considera a criança como um sujeito ativo, potente e singular na percepção do mundo e estabelecendo relações não adultocêntricas com as crianças, onde as perspectivas dos pequenos e das pequenas sejam consideradas tanto no que se refere à construção do currículo quanto à organização do planejamento pedagógico reconhecendo e se efetivando assim, o protagonismo infantil e o lugar da criança no centro do PP”. Depois da normativa 1/2013, lembra lá: A portaria do Mais Educação foi de outubro, essa normativa foi de dezembro, e em 2014 precisava implantar o Mais Educação São Paulo, que é o projeto de reorganização. SME publicou um subsídio. Vocês já devem ter visto esse livrinho aí na escola, não já? Subsídio da implantação 2014. Ele também vai trazer aspectos sobre a transição nas notas técnicas. Dentro desse subsídio tem várias notas técnicas que são os anexos dos subsídios. A nota técnica número 01 fala: “Currículo integrado para a primeira infância, articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, avaliação na Educação Infantil”. Vai falar das duas coisas, porque não dá para a gente falar de articulação de uma etapa para outra (Infantil para o Fundamental) sem a gente mencionar a avaliação da Educação Infantil, porque é uma avaliação processual que a gente encontra nos relatórios, nos portfólios, em toda a documentação pedagógica que é produzida lá na Educação Infantil e que é enviada para a EMEF. Vai falar do currículo integrado para a primeira infância e a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. E aqui trata de tudo isso que a gente conversou. Tem uma outra nota técnica aqui embaixo também que vai falar do ciclo de alfabetização: “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: brincar, ouvir, contar e ler histórias com e para as crianças de modo que a cognição e ludicidade caminhem juntas e integradas para garantir os espaços de apropriação e produção de conhecimentos”. Depois do subsídio que falava de transição. Esse é meu preferido, gente, é uma pena que ele não abre no link aqui, mas acho que dá para ver. O Currículo Integrador. Vocês têm esse livro aqui na EMEF? Vocês já viram esse livro aqui?

Professora Lírio: Já.

Supervisora/Pesquisadora: Professora Lírio: já viu.

Professora Lírio: Uma professora me mostrou.

Supervisora/Pesquisadora: Essa professora te mostrou porque ela é acumulava com a Educação Infantil. Não é?

Professora Lírio: E eu acho que ela participou de alguma formação.

Supervisora/Pesquisadora: Pode ser.

Professora Antúlio: Ah, participou.

Supervisora/Pesquisadora: Provavelmente. Esse currículo foi publicado nesse ano aqui que comemoram os 80 anos da Educação Infantil. Só que é um currículo integrador da infância paulistana. A infância se acaba na Educação Infantil? Não, a gente já sabe.

Diretora EMEF: Eu participei das formações que estavam construindo, a conversa era exatamente sobre essa questão da continuidade, de como foi, que chega aqui.

Supervisora/Pesquisadora: Então olhem só. É todo o currículo integrador da infância paulistana. Gente, esse livro vale a pena. Vale a pena lê-lo na íntegra. Ele é tão curtinho, ele tem 76 páginas. Ele é super curtinho. Vale a pena. Ele está lá no portal, é só baixar e dá para imprimir tudo bonitinho. Tudo isso que está grifado aqui foram as partes que eu acho mais importantes, mas ele inteiro é muito bom. E ele vai falar desse currículo integrador. Olha o que fala aqui. Um título só sobre isso. “Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”. Ele é muito bom. Aqui ele vai falar por que do currículo da infância paulistana.

Professora Lírio: Eu morro de saudade do CEI.

Supervisora/Pesquisadora: É maravilhoso.

CP 2 EMEF: Você falou mesmo. Quando você foi lá visitar a EMEI você falou que deu saudade.

Supervisora/Pesquisadora: Deu saudade da Educação Infantil?

Professora Lírio: Só saudade. Fisicamente eu não tenho condições de trabalhar no CEI, porque eu deitava no chão com as crianças, rolava com as crianças, a gente fazia muita coisa no chão. Entendeu? Eu não aguento nem ficar muito tempo sentada. Por isso, entendeu? Mas que foi a melhor experiência que eu tive como educadora, foi.

Professora Calêndula: O que me fez não sair ainda da prefeitura de Itapeverica, foi justamente porque lá é pré, Educação Infantil, porque senão já teria saído também. São eles que me animam.

Professora Lírio: Nossa, era muito gostoso!

Supervisora/Pesquisadora: Então vamos trazer esse encantamento. Vamos continuar nesse encantamento. Mais uma parte que aqui: Novamente é importante que educadoras e educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se questionem sobre as concepções de bebê e de crianças presentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como elas influenciam as relações que se estabelecem nas unidades educacionais? Como influenciam a organização dos tempos, a organização e uso dos espaços? Como interferem nas experiências que são propostas para promover vivências? Vamos lembrar um pouquinho do período antes da pandemia. Pandemia e pós pandemias não vale. Depois a gente pode conversar, mas antes da pandemia. As meninas da Educação Infantil saíram daqui encantadas com as possibilidades que elas enxergaram só conhecendo os espaços da EMEF. O uso desses espaços, o uso desses materiais

está revelando quais concepções que nós temos de educação, de criança, de infância? A gente planeja o uso desses espaços a partir dessas concepções?

CP 2 EMEF: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Então que concepções a gente tem para planejar o uso desses espaços? Só para pensar.

Professora Antúlio: Todas as escolas Fundamentais têm os espaços porque isso aqui foi conquista. Foi conquista e luta, porque não tinha.

Supervisora/Pesquisadora: Não, nem todas têm.

Professora Antúlio: No início a escola nós 6 salas só desse lado, não tinha espaço para nada. Aí depois ampliou, mas esses espaços também eram fechados, então a gente foi criando. Aí elas vieram para cá e se encantaram, mas nem todas as escolas têm esses espaços. Foi uma conquista nossa conseguir ficar, porque lembro que não tiravam, faziam tudo em sala de aula. Lembram disso? Então tem escolas, por exemplo, que essas crianças vão e chega lá é sala de aula, sala de aula, sala de aula.

Professora Calêndula: Por falar em espaço, eu acho que a gente precisa de um espaço mais adequado para apresentações de aluno. Eu estou falando de um anfiteatro.

Supervisora/Pesquisadora: Chiquérrima.

CP 2 EMEF: Eu também acho.

Professora Calêndula: Auditório.

Supervisora/Pesquisadora: Porque dá para sonhar, não é?

Supervisora/Pesquisadora: Vocês viram como a gente discutir essa concepção nos ajuda a pensar inclusive no uso dos nossos espaços e aquilo que a gente gostaria que tivesse? Quando eu falo de sonhar, professora Calêndula, a gente tem que sonhar mesmo. O dia que a gente perder a capacidade de sonhar, a gente pode sair fora da educação e fazer outra coisa na vida, não é?

Professora Calêndula: Também acho.

Supervisora/Pesquisadora: Porque a nossa capacidade ainda de educadoras, de educadores é sonhar, é esperar.

Professora Calêndula: A nossa esperança está nisso aqui. É esperar. Eu acredito nisso aqui mesmo com muita força. Para mim não tem outra saída. Então a única é essa daqui mesmo. E eu estou falando para a maior parte da nossa população que precisa da escola pública, então eu acho que a gente tem que fazer essa escola ser bacana.

Professora Lírio: Na verdade eu pensei outra coisa. A gente podia lá no lugar que a Professora Calêndula: falou para fazer o anfiteatro e do lado de cá fazer um parque de madeira igual à gente viu no EMEI, do lado de cá para as crianças. Ia ficar lindo.

Supervisora/Pesquisadora: E daí depois que isso tiver pronto a gente pensar assim com que tempo a criança vai brincar.

Professora Calêndula: Exatamente.

Supervisora/Pesquisadora: Se não a gente corre o risco de só ter.

Professora Margarida: E não utilizar.

Supervisora/Pesquisadora: Exatamente. A gente tem sempre que pensar, por isso que os espaços, os materiais, o uso, a forma como a gente organiza o tempo, o espaço e os materiais

quando fala naquele documento revelam as nossas concepções é por isso. Se não a gente corre esse risco, se a gente não discutir essas concepções. E depois eu sugiro para vocês, meninas, nas reuniões de formação de vocês. Discutam o que os educadores e educadoras da EMEF acreditam por criança. Qual a concepção de criança que se entende aqui? Qual a concepção de adolescente que nós temos aqui? O que a gente entende por adolescente? O que a gente entende por criança? Só quando vocês tiverem que discutir isso se pautem nesses documentos. Tem muita coisa boa nesses documentos, se pautem em autores que vocês conhecem, se quiserem a gente sugere também, não tem problema. Não discutam isso no vazio, não discutam isso só da cabeça, porque às vezes a gente corre o risco de cair no senso comum, e nós como educadores e educadoras temos que acreditar na pesquisa, a gente acredita na ciência. Existem estudiosos que falam sobre criança, existem estudiosos que falam sobre adolescentes. Vamos nos pautar neles para então ter a nossa concepção? E aí a partir dessa nossa concepção, organizar os nossos tempos, os nossos espaços, os nossos materiais. Isso a gente está discutindo Educação Infantil e Fundamental, mas temos escolas que tem até a EJA. Olha o quanto vocês conseguem ampliar o debate sobre isso. E aí depois a gente teve ainda em 2015 os Padrões Básicos que eu também gosto muito que é para a Educação Infantil que eu falo que a gente devia ter padrões básicos para o Ensino Fundamental, porque nesse documento fala ambiente por ambiente da escola da Educação Infantil de São Paulo como deve ser.

Diretora EMEF: Qual seria o ideal, não é?

Supervisora/Pesquisadora: O ideal como deve ser. E aqui tem uma parte que fala do Projeto Político Pedagógico, o que deve conter no Projeto Político Pedagógico. E lá fala na página dois: no Projeto Político Pedagógico vai tomar os princípios étnicos, estéticos e políticos. E aí a gente via chegar: “Formas de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”. Por isso a gente precisa contemplar isso no nosso projeto. Quando a gente contempla em um Projeto Político Pedagógico de forma realmente coletiva existe até briga para que o Projeto Político Pedagógico seja cumprido de um grupo inteiro que eu já vi, e vocês também já devem ter visto. E quando ele é feito também de forma coletiva, por isso vocês precisam sempre se lembrar disso. O que é para constar no projeto não pode ser responsabilidade só da CP e da Diretora e da Professora de Língua Portuguesa. É claro que não dá para a Professora de Língua Portuguesa, Diretora EMEF e a CP pegar todos vocês e falar: “Vem escrever comigo”. Porque se não elas vão ficar loucas, não é? Já pensou em cinquenta organizando um documento? Só que participar da discussão, da elaboração todos precisam fazer. É claro que elas vão organizar o documento, mas com a participação de todos vocês da escola.

Supervisora/Pesquisadora: Depois dos padrões básicos veio... Olha só, gente, não estou falando que desde 2013 publicam documentos falando da transição na prefeitura? Mas só em 2016 vem essa Portaria aqui que diz sobre a obrigatoriedade. E olha que legal, eu acho tão bacana quando isso acontece. Sobre a obrigatoriedade das escolas de Educação Infantil enviarem a documentação pedagógica para o Ensino Fundamental. Só em 2016.

Supervisora/Pesquisadora: A necessidade de assegurar a continuidade do processo de desenvolvimento das crianças no período de transição, considerando isso.

Diretora EMEF: Porque aí fala encaminhamento, não é?

Supervisora/Pesquisadora: Isso. Aí aqui fala: “Os relatórios deverão ser enviados até o final do ano letivo em curso e deverão ser encaminhados para as escolas de Ensino Fundamental de destino de acordo com o cronograma a ser publicado normalmente observadas as seguintes regras comuns”. Daí colocam as regrinhas aqui, como que tem que encaminhar tudo isso. Aí essa parte que eu mais gosto.

Professora Lírio: Engraçado que a gente já fazia isso desde 2006.

Supervisora/Pesquisadora: Isso que eu ia falar. Essa portaria veio em 2016, só que muitas escolas da rede já faziam isso há muito tempo.

Professora Lírio: Desde 2006.

CP 2 EMEF: Veio para normatizar mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: Exatamente. Veio só para bater o martelo e falar: “É isso e acabou”. Então vocês percebem que muitas das coisas quando a gente prova que dá certo de forma concreta ela tem muita mais chance de só não aparecer no papel, mas de fato ela acontecer? Porque ela aconteceu antes de sair no papel.

Professora Calêndula: Porque até chegar a ser normatizada ela não era simplesmente porque caiu na cabeça de alguém que deve ser assim.

Supervisora/Pesquisadora: Exatamente.

Professora Calêndula: É através de observação mesmo, de prática eu já existiram e foram consistentes.

Supervisora/Pesquisadora: Sim.

Professora Rosa: Quantas vezes a gente já levou alguma coisa e aí a gente diz, mas isso aí a gente já faz há muito tempo.

Professora Calêndula: Exatamente.

Supervisora/Pesquisadora: Exatamente. “Nas escolas municipais que mantêm o Ensino Fundamental deverá ser reservado um dia no período de organização escolar, planejamento conforme portaria específica para que os professores do ciclo de alfabetização tomem ciência da documentação apresentada e procedam análise dos relatórios descritivos das crianças oriundas da Educação Infantil às EMEFs”.

CP 2 EMEF: Pronto.

Supervisora/Pesquisadora: Todo ano é publicada uma normativa de calendário dizendo como deve ser organizado o calendário do próximo ano, por isso que põe aqui: “conforme portaria específica”. E aí no início de cada ano tem as reuniões de organização. Se vocês forem olhar todos os anexos que vieram das últimas publicações, um dia vem para análise dos relatórios enviados da Educação Infantil. Está lá no calendário.

CP 2 EMEF: Nós praticamente não temos isso, não é?

Professora Íris: Eu queria dizer que um dia só não é suficiente, porque é um batalhão. Tem relatório que tem mais de cinco folhas, seis folhas de cada aluno.

CP 2 EMEF: e por isso muitas vezes o que acontece: a gente acaba lendo aqueles que são mais... que a gente percebe que a criança tem alguma dificuldade, alguma coisa, e a gente acaba lendo esses e deixando o restante de lado.

Supervisora/Pesquisadora: No início também das últimas publicações, além de um dia de organização, veio aqui os primeiros horários coletivos. Vamos lembrar. JEIF é uma carga de oito horas além das 25 de aula. Nessas oito horas, antes da pandemia quando tínhamos o (PEIA) , quatro era de PEIA e quatro era de coletivo. Nos primeiros dias essas quatro de coletivo também são reservadas a essa análise, nas publicações do calendário também, de organização de calendário normalmente vem escrito assim. É para isso que os outros ciclos é avaliação diagnóstica: “Análise dos resultados da Avaliação Diagnostica”.

Professora Antúlio: Mas aí essa logística está difícil, porque tem pessoas que não fazem a JEIF, aí fica fechado na JEIF.

Supervisora/Pesquisadora: Exatamente.

Professora Antúlio: Essa sempre foi a briga.

Supervisora/Pesquisadora: Aí teria que organizar as horas atividades para as professoras de primeiro ano. E aí vem por último que entra aqui: “O supervisor que deve orientar e acompanhar o processo de elaboração e encaminhamento da documentação a ser expedida pelas unidades da Educação Infantil”. Que é o que a gente faz todo ano com as unidades da Educação Infantil para que eles encaminhem para as unidades de Ensino Fundamental toda a documentação pedagógica. Mas vocês viram que foi só uma publicação de 2016, não é?

Professora Lírio: 10 anos depois.

Supervisora/Pesquisadora: E aí: “Currículo da Cidade”, que é o mais recente. O currículo da cidade de Educação Infantil, minha gente, vocês conhecem?

Várias vozes: Não.

Supervisora/Pesquisadora: Não? Vale à pena a leitura de um capítulo inteiro dele aqui, aliás vale à pena a leitura dele inteiro, mas a leitura de um capítulo em especial, ele tem cinco eixos aqui.

CP 2 EMEF: Tem muitas experiências de professores, não é?

Supervisora/Pesquisadora: Para quem quer conhecer bem a realidade da Educação Infantil é um bom documento porque eles têm várias cenas aqui. Como é que chamam? Cenas.

CP 2 EMEF: é muito gostoso de ler.

Diretora EMEF: Às vezes eu tenho impressão de que ele é aquele documento integrador, só que com cenas.

Supervisora/Pesquisadora: É.

Diretora EMEF: São os mesmos princípios e conceitos, só que mais gostoso de ler.

Professora Lírio: Esse é de quando, 2016?

Supervisora/Pesquisadora: 2019.

Supervisora/Pesquisadora: Esse capítulo que eu falei para vocês vale a pena ler na íntegra: Articulando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, aqui fala só dá importância dessa articulação, aí eles colocam da dimensão lembra que a gente leu lá nos documentos nacionais da sequencialidade da organização e da articulação, eles retomam esse princípio aqui e eles colocam cenas, isso aqui que está em laranja são cenas que trazem de episódios que aconteceram a respeito desse assunto nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. E por último a gente tem o currículo do Ensino Fundamental de língua portuguesa, e tem uma parte desse currículo aqui do ciclo de aprendizagem que vai trazer de novo, que ele vai falar assim: poxa, nos documentos infantis que falam de transição? Não. Sendo assim, aqui retoma o que a gente leu lá no currículo integrador que todos esses documentos se conversam, na perspectiva de um currículo integrador a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no ensino fundamental ao contrário ela continua a ser compreendida em sua integralidade tendo oportunidade de avançar em suas aprendizagens sem abandonar infância. Sendo assim, o currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos e espaços dos materiais que contemple as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes componentes curriculares em permanente diálogo; Percebe? Se a professora Calêndula fosse professora de inglês ainda do ciclo de alfabetização ela ficar brincando com as crianças. E aí, aqui tudo que está grifado do ciclo de alfabetização ele fala, inclusive, desses momentos das

infâncias, das crianças como detentoras de direitos e deveres; que crianças tem direito a acessarem múltiplas linguagens, inclusive a escrita e lembrando que a brincadeira também é considerada uma linguagem da criança; a brincadeira é um direito fundamental da criança, atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar; a sala de aula, o pátio parque e a brinquedoteca, tem grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem; O ciclo de alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado. São todos esses documentos, eu trouxe só esses, a gente fez uma análise rápida deles e apesar de ser demorado não é, pelo tempo que a gente tem, porque são muitos documentos, então não é um assunto novo. Particularmente que me conhece há mais tempo sabe que esse é um assunto que eu gosto muito, que a minha maior experiência como professora foi na Educação Infantil, eu trabalhei um ano só como professora de Fundamental I, e um ano como professora de Fundamental II, e o restante do meu tempo de magistério de professora foi todo na Educação Infantil na EMEI; e quando acessei o cargo de CP eu fui parar em uma EMEF, e era o que mais me desafiava quando eu via as crianças, que inclusive tinham sido meus alunos lá na EMEI que eu encontrava com eles aqui, e era maior desafio que eu pensava: gente mas eles ainda são crianças!!!

CP 2 EMEF: Eu lembro quando você era diretora, depois foi minha coordenadora, mas era diretora, e você insistia para que a gente saísse da sala de aula para fazer alguma atividade ao ar livre, brincar com eles. Eu lembro que você falava.

Supervisora/Pesquisadora: É uma coisa que sempre mexeu muito comigo, essa questão da continuidade, talvez pela minha experiência profissional não é, talvez se eu não tivesse tido essa experiência com Educação Infantil isso não ficaria na minha cabeça, mas eu tive. Então é uma coisa que caminha comigo por isso que eu entrei nessa pesquisa, justamente porque já que eu não estou mais na escola todos os dias, mas uma aproveitada na causa de trabalhar com uma e com outra para poder articular as duas, não é? E como que a gente consegue fazer isso dentro da ação supervisora? por isso que a gente pensou nesta pesquisa, e calhou... coincidiu de novo Projeto Político Pedagógico tanto da EMEI quanto da EMEF aparecer esse aspecto que precisa ser melhor discutido e ser melhor trabalhado, a partir disso que a gente começou. Agora sim, os próximos passos que eu deixei aqui são com vocês, não é, junto aí com a Diretora EMEF, com a Professora de Língua Portuguesa, com a CP, que é vocês sentarem um próximo momento, em uma próxima oportunidade e vocês conversarem a respeito dessas concepções, o que vocês entendem por criança, por infância, vocês vão ver que quando começaram a discutir crianças vão chegar em culturas infantis, vocês vão chegar em brincadeira, vocês vão chegar nisso tudo a hora que vocês começarem a ler sobre o assunto e conversar, e daí vocês pensarem ações práticas, não é. A Professora de Educação Física 1º ano já deu uma ideia, só olhando documentos oficiais. Como vocês querem articular tudo isso? vocês gostaram de ir na EMEI? Gostariam de retomar isso em algum momento do próximo ano? De repente vocês vão pensar todo mês de outubro nós vamos fazer uma visita ou todo mês de novembro nós vamos chamá-los para vir aqui ou todo final de novembro a professora do infantil vai trazer as crianças aqui para passar uma manhã conosco, o que nós vamos preparar para... vocês aqui vão pensar dentro das possibilidades de vocês aquilo que é possível, mas pensar sobre. E depois disso como vai ser o acolhimento dessas crianças aqui? que chega no primeiro ano, como vai ser depois das práticas? Como vamos organizar os tempos e os espaços materiais que nós vamos disponibilizar para essas crianças de primeiro ano? Como que a gente vai organizar tudo isso considerando essas concepções que a gente já discutiu antes, como que a gente organiza tudo isso, não é? Então os próximos passos agora são de vocês que vão caminhar junto com as coordenadoras, com a direção, neste sentido porque honestamente falando vocês têm um espaço muito bom mesmo aqui nós sabemos disso, as meninas da EMEI que vieram aqui também falaram a mesma coisa. Agora, o que a gente precisa retomar: como que a gente usa os espaços? A partir de que

concepções a gente vai organizar isso? E em que tempos a gente organiza isso? Como a gente organiza essa transição? Esse acolhimento e a continuidade como é que a gente vai pensar sobre? É para pensar mesmo, e pensar que memórias a gente está deixando aqui? Será que elas vão ter daqui um tempo a mesma alegria de vocês, porque vocês falaram das memórias com muita alegria, não é? Será que elas terão essas memórias escolares com tantas alegrias assim, é para a gente ficar pensando nisso, não é. E, além disso pensar, daqui a pouco tem atribuição de professores e de classes. Será que eu tenho o perfil, a partir dessa concepção de infância e de criança, será que eu tenho o perfil para trabalhar com o primeiro ano? Será que eu tenho o perfil para trabalhar com o segundo, com o terceiro, ou se, eu tenho o perfil para trabalhar com o primeiro e estou querendo pegar um quinto, ou se eu tenho o perfil para trabalhar com o segundo e quero pegar um quarto? Olha eu adoro esta parte de concepção de criança, e eu quero levar as crianças para o parque, e eu quero ver as crianças brincarem, então eu tenho todo o perfil de educadora da infância.

Supervisora/Pesquisadora: Certo, meninas, alguém quer falar alguma coisa?

CP 2 EMEF: Nós queremos agradecer por esse momento, e agradecer também as professoras que vieram, aos professores que vieram das outras JEIFs para participar desse momento, muito obrigada.

Supervisora/Pesquisadora: Bom, espero que vocês tenham gostado, e agora é com vocês.

Professora Copo de Leite: Isso está faltando, porque nós fazíamos isso no início do ano. Quando foi feito o PPP com o professor Aguinaldo e tudo mais, foi dado este tempo para a gente conseguir estar discutindo sobre essas coisas, e espero que retome.

Professora Calêndula: Estudar faz sempre bem para a gente enquanto educador, tem mesmo que se apropriar dessas coisas, eu não sei o nome de nenhum desses documentos, já ouvi falar de todos eles, mas a gente conhece, porque afinal de contas a gente está neste ambiente. Mas é muito bom.

Supervisora/Pesquisadora: Legal gente, agora é com vocês e depois eu queria saber, me contem viu meninas, me contem depois quais foram os resultados, o que vocês discutiram, o que vocês vão fazer concretamente. Porque a gente sempre precisa lembrar que a teoria sem prática é ilusão, mas a prática sem teoria corre o risco de cair no espontaneísmo, então a gente unir as duas coisas é um grande desafio mesmo. Mas a gente não pode só ficar na discussão, se não a gente corre o risco de ficar só na teoria, então tem que dizer assim: ok, a gente discutiu, a gente conversou, a gente entendeu, agora a gente vai ler só mais um pouquinho disso e daquilo que a gente precisa e aí no final fazer a perguntinha mágica: o que vamos fazer?...

Professora Margarida: Tem um prazo pra gente elaborar o PPP?

Supervisora/Pesquisadora: O PPP funciona assim, no início de todo ano ele tem que ser encaminhado para o Diretor Regional para ser homologado, então normalmente até final de março precisa ser encaminhado para ser homologado, aí a supervisão lê todo o Projeto Pedagógico e manda para o gabinete. A supervisão só devolve para corrigir antes de mandar para o gabinete se tiver alguma coisa muito esdrúxula no PPP, se tiver alguma coisa ilegal, se tiver alguma coisa que não tenha nada a ver, de repente vocês escrevem que a criança de primeiro ano será expulsa se ela não trouxer o caderno, então uma coisa com essa que (estou inventando), a gente acaba devolvendo e corrigindo. Quando são ajustes o que a gente entende, que o Projeto Político Pedagógico ele é um documento que é vivo, então não faz muito sentido mandar para corrigir, devolver se não é uma coisa assim, maluca. Então a Diretora Regional homologa, a gente devolve para a escola com um parecer indicando que é necessário fazer alguns ajustes, e esses ajustes são feitos durante o ano inteiro, não tem um período ah agora é hora de... não. Ele é durante o ano todo e conforme vocês vão trabalhando. Então, por exemplo,

de repente vocês precisam pensar nas ações de articulações, retomar a articulação do Fundamental I e do Fundamental II, do quinto para o sexto ano. Daí vocês vão marcar uma prática lá no começo do ano, vão planejar e vão fazer, fez... não caíam no esquecimento, fez qualquer ação, acabou, vamos sentar e avaliar: foi bom, o que a gente pode melhorar, para o próximo ano vamos fazer tal coisa. Vocês avaliam, escrevam, redijam e coloquem lá no PPP, ele vira um anexo no PPP. Quando no próximo ano ele é enviado de novo, e tudo isso que virou um anexo que vocês foram corrigindo, foram ajustando vira corpo do documento e encaminha para DRE. Mas não tem um prazo Margarida, de dizer que tem que ficar pronto, tem que mandar em março e os ajustes são feitos durante o ano. Por isso que quando manda em março, lá para maio, junho o PPP retorna com os ajustes, então é a época que tem que olhar para esse parecer e já ir pensando o que a gente precisa reformular desse documento.

CP 2 EMEF: Há pouco tempo a gente fez aquela parte que fala sobre a Avaliação Institucional, mas agora vamos para esse ajuste.

Supervisora/Pesquisadora: Porque é isso, as meninas vão organizar tudo isso. Mas vocês participem da elaboração e da discussão.

Professora Antúlio: É nós fazemos todo início de ano. Importante você ter vindo...

Várias vozes: despedidas.

APÊNDICE H – Reunião em parceria com DIPED

Reunião de Formação em parceria com DIPED

PARTICIPANTES

CP 1 EMEI

CP 2 EMEF

Supervisora/Pesquisadora

Supervisora Parceira

Professora representante DIPED

Professora Camomila

Professora Alecrim

Professora Jasmim

Professora Hortelã

Professora Lavanda

Professor Ciclame

Professora Íris

Professora Lírio

Professora Magnólia

Professora Rosa

Professora Copo de Leite

Professora Azaleia

Professora Camélia

Professora Margarida

Professor Cravo

Professora Amarílis

Professora Antúlio

Professora Tulipa

Professora Begônia

Professora Cravina

Tempo de gravação: 131 minutos

INÍCIO

CP 1 EMEI: Estou bastante grata com a parceria com a Luciana. Eu estou com a minha equipe, então eu projetei. Eu não sei se elas dão um oi aqui para vocês verem que nós também estamos aqui no grupo, todos empenhados, para a gente conversar um pouco, para elas aparecerem.

CP 1 EMEI: E tem algumas professoras que estão de casa, que já foram e terminaram tudo, mas estão empenhadas de casa, participando também.

Supervisora/Pesquisadora: Então podemos nos apresentar? As meninas da EMEI que estão de casa? Eu estou vendo as professoras.

CP 1 EMEI: Sim, tranquilo.

Professora Camomila: Boa tarde. Meu nome é Camomila eu sou da EMEI Canteiro desde 2010. Tenho muito amor pela EMEI, a gente tem um trabalho bem de uma construção grande, porque a educação infantil não é fácil, tem que ser por amor. Além disso, eu também tenho paixão pela culinária e esse ano o meu projeto será o Projeto Culinário. Eu não sei o que vai dar, mas já está começando a nascer essa ideia. É um prazer estar aqui, eu espero poder ajudar também.

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada, professora.

Professora Alecrim: Eu sou a professora Alecrim, eu sou da EMEI. Conheço a Jasmim, a Camomila e a CP 1 EMEI. Não conheço mais ninguém que eu estou vendo aqui, mas tudo bem. A gente está feliz nesse momento, porque uma das nossas maiores angústias é a transição das crianças da EMEI para o EMEF. Esse é um momento muito importante na vida deles, a gente está feliz nesse momento. Obrigada.

Professora Jasmim: Boa tarde. Eu sou a professora Jasmim, trabalho na EMEI Rubens Canteiro. Estou nessa EMEI desde 2002 e na prefeitura também. Eu migrei do estado. Fui professora do estado por 14 anos. Também já passei no EJA, no ensino fundamental. Tenho alguns anos nas costas. É sempre bom aprender, sempre bom ter contato com pessoas diferentes, com ideias novas. Estou aqui para isso, para aprender junto com vocês.

Professora Hortelã: Boa tarde. Eu sou a professora a professora Hortelã. Eu vim do fundamental, trabalhei lá 15 anos no fundamental na prefeitura de Itapeccerica da Serra. Agora eu voltei, estou há três anos aqui no Canteiro. Estou feliz por esse momento, por a gente fazer essa troca de experiência. Tenham uma boa tarde, obrigada.

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada. Tem mais professoras, CP 1 EMEI, da EMEI?

CP 1 EMEI: Tem, mas elas estão envergonhadas.

Supervisora/Pesquisadora: Na frente das crianças elas pulam e dançam que eu sei.

CP 1 EMEI: Sim, mas aqui estão todas sentadas. Eu falei que ia virar esse computador.

Supervisora/Pesquisadora: Sim.

CP 1 EMEI: Fala um oi, Lavanda.

Professora Lavanda: Oi.

Supervisora/Pesquisadora: Oi. Podemos ir para a EMEF então? CP 2 EMEF, começa a rodada das apresentações. Falar o nome, meninas, e especialmente a turma também que vocês trabalham, com que ano vocês trabalham.

CP 2 EMEF: Eles estão todos envergonhados aqui.

Supervisora/Pesquisadora: Acredito.

CP 2 EMEF: Todo mundo com vergonha. Falaram que é para ser coletiva a apresentação. Aqui a gente tem o Professor Ciclame, Professor de Educação Digital do 1º ano, professor de informática do fundamental I e II; aqui a Íris, professora do segundo ano, esteve conosco nas ações que a gente fez na EMEI; a Lírio Professora de Recuperação Paralela, maravilhosa mesmo.

CP 2 EMEF: A professora Lírio com as turmas de recuperação dos quartos, quintos e sextos anos. A professora Magnólia, que está ali mostrando o rosto para vocês, é professora do primeiro ano. Professora Rosa da EJA e também do fundamental II. Aqui a nossa amiga Camélia, professora também, que auxilia aqui na escola, ela readaptada no momento. Professora Margarida, ela é professora do quarto ano e POA também, maravilhosa. A gente tem também ainda nessa live, a Hortência e, que é professora do quarto ano também.

Supervisora/Pesquisadora: Quer se apresentar, Hortência? Eu estou vendo que tem a Hortência, a Copo de Leite e a Azaleia. Querem se apresentar ou querem que a CP 2 EMEF apresente vocês?

Professora Copo de Leite: A CP 2 EMEF apresenta.

CP 2 EMEF: Temos a Hortência, que é professora do quarto ano, parceira da Margarida; a Copo de Leite que é professora de educação física do fundamental I; e a Azaleia que é professora do primeiro ano. Aqui o coordenador Cravo.

Cravo: Prazer em conhecê-las. Recém-chegado na unidade para tocar o barco junto. Vamos lá.

Supervisora/Pesquisadora: Seja bem-vindo, Coordenador Cravo.

Cravo: Obrigado. É um prazer mesmo.

CP 2 EMEF: E eu, a CP 2 EMEF, coordenadora também.

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada, meninos e meninas. Daqui a pouco vai chegar também a Supervisora/Parceira, que é supervisora da EMEI Canteiro. Ela está finalizando uma reunião de setor e, assim que ela conseguir, ela entra aqui conosco também. Assim que ela entrar, a gente pede para ela se apresentar. Vocês vão gostar bastante da Supervisora/Parceira é uma professora bem animada.

CP 2 EMEF: Certo.

Supervisora/Pesquisadora: Nós marcamos esse encontro para contextualizar um pouco. Eu estou vendo aqui várias professoras e professores da EMEF e da EMEI que participaram conosco desde o princípio dessas ações. A primeira ação nossa foi, na verdade, uma ação da supervisora acompanhando o PPP de vocês, da EMEF. Ali a supervisora localizou ou não conseguiu localizar muito bem como acontecia a transição da EMEI para a EMEF, das crianças da EMEI para a EMEF - ações de articulação entre essas duas etapas. A partir disso, nós fizemos uma reunião com a CP 2 EMEF e a CP 1 EMEI e nessa reunião nós conversamos bastante a respeito dos documentos oficiais da prefeitura e dos documentos federais que tratam desse tema da transição. Durante essa reunião, nós tivemos a ideia de as professoras da EMEF conhecerem os espaços da EMEI e as professoras da EMEI conhecerem os espaços da EMEF. Quem está aí se lembra da visita que nós fizemos, as meninas foram na EMEI, as meninas da EMEI foram na EMEF. Foi uma vista bem legal, bem interessante. Depois disso, a CP 2 EMEF - coordenadora da EMEF - me convidou para participar de uma JEIF com ela, para apresentar também para as professoras e professores do fundamental os documentos municipais e federais que tratam desse tema da transição. Nessa ocasião nós discutimos um pouco sobre brincadeiras, concepção de infância, de criança. Tanto naquela reunião com as coordenadoras, quanto nessa reunião com as professoras da EMEF, nós conversamos um pouco - muito pouco - sobre a documentação pedagógica que sai da EMEI e vai parar na EMEF. São relatórios descritivos das crianças que as EMEIs encaminham para as EMEFs todo início de ano. E então a gente se viu em uma pergunta, não é, CP 2 EMEF? A CP 1 EMEI perguntou para a CP 2 EMEF: "o que vocês fazem com esse relatório?". Depois nós conversamos na reunião com as professoras: "o que nós fazemos quando recebemos esses relatórios?". Quem estava nesse dia vai se recordar que eu perguntei: "vocês sabem como é feita essa documentação pedagógica?". Muitos de vocês

da EMEF falaram que não sabiam como ela era feita, que viam como ela chega, não como é feita. A partir disso, nós combinamos hoje com a CP 1 EMEI - da EMEI - e as professoras também, com a Professora representante DIPED - ela adora esse assunto da transição e da documentação pedagógica - para falarmos com vocês. As duas com as professoras da EMEI. Mas não será uma fala única, então vocês podem e devem dialogar. Professoras e professores da EMEF fiquem à vontade também para fazer perguntas. Se quiserem colocar as perguntas no chat, eu também leio as perguntas para as meninas. Se quiserem levantar a mão para falar alguma coisa ou fazer uma pergunta também, fiquem à vontade. Podemos? Acho que chegou mais uma professora da EMEF ou da EMEI. Não sei. É da EMEI?

Professora Amarílis: Oi. Não, eu sou da EMEF, da EMEF Jardim.

Supervisora/Pesquisadora: Você trabalha com que ano, Amarílis?

Professora Amarílis: Primeiro ano.

Supervisora/Pesquisadora: Chegou mais professora. Acho que a Antúrio também chegou. Estou vendo.

CP 2 EMEF: A Tulipa.

Supervisora/Pesquisadora: Eu estou vendo Antúrio. Quem chegou? A tulipa também?

Professora Tulipa: Estou aqui.

Supervisora/Pesquisadora: Tudo bem, Tulipa? Essa é outra pessoa muito animada.

Tulipa: Seja bem-vinda a nossa sala. Beijo.

CP 2 EMEF: Professora Begônia também chegou aqui na sala.

Supervisora/Pesquisadora: A Begônia, professora. E a professora de sala de leitura, CP 2 EMEF?

CP 2 EMEF: A Cravina não pode estar. Talvez ela entre mais tarde, porque ela tinha um compromisso.

Supervisora/Pesquisadora: Tudo bem. Podemos começar com você, CP 1 EMEI? Você quer que eu projete ou você quer projetar?

CP 1 EMEI: Pode projetar, se tiver o arquivo aí. Eu vou conversar com vocês um pouco assim. Eu não preparei uma apresentação para esse encontro de hoje. Na verdade, eu falei para a Supervisora/Pesquisadora que a gente vai mostrar para vocês o que já tem aqui das formações anteriores, desse processo, do registro, de como é feita essa documentação pedagógica até chegar nesse relatório de acompanhamento desse aprendizado das crianças. Quando eu cheguei aqui, o relatório ainda era daquele de marcar X, então eu senti a necessidade de fazer um PEA com as professoras para a gente ver os documentos oficiais, verificar as orientações. Foi um período que a gente mapeou como era e como a gente precisava fazer para poder modificar e adequar. Não somente para adequar à legislação, mas, de fato, que esse percurso vivido com as crianças fosse demonstrado ali no relatório. A nossa preocupação era assim: não era dar um nome para aquele relatório ser visto por qualquer criança. Era, de fato, o percurso que a criança viveu na unidade, o grupo dela, as intervenções das professoras. Foi nesse sentido que nós pensamos em fazer o PEA, a avaliação das aprendizagens. Tem esse registro que vocês vão ver que ele nem é atual. É um registro que tem alguns fragmentos e começa com uma citação do Tonucci: "a criança não é o futuro homem, a futura mulher ou o futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com maneira própria de pensar e de ver o mundo. A escola deve propor, desde a educação infantil, as experiências sobre as quais será possível fundamentar seu saber, os seus conhecimentos, e as suas habilidades". Na verdade, é o tempo de vida da criança

aqui e agora, então o nosso percurso tem que ser vivido da melhor forma possível. A gente pensa muito em que personalidade de criança que a gente quer ajudar a formar; quais os valores que elas vão levar do aqui e do agora, do contexto, da vivência com os adultos, com as outras crianças e com os espaços; que memórias nós estamos formando nessas crianças para que elas se desenvolvam e que vão guardar para sempre. Essa foi uma das preocupações. São muitos slides. Eu vou falando para a Supervisora/Pesquisadora, você vai passando mais rapidamente para não ficar cansativo, certo?

CP 1 EMEI: Essa questão da identidade, de a gente ter memórias. A Andreia traz essa questão, que esse processo de documentação é fundamental quando a gente trata das nossas memórias, das histórias que foram vividas. Isso vai formar essa identidade desse local, dessa comunidade, desses profissionais. Pode ir. Supervisora/Pesquisadora?

CP 1 EMEI: Aqui temos imagens com as famílias, com a comunidade, com as crianças. Em quais momentos esses registros eram feitos para documentar as aprendizagens das crianças e os relatórios e qual seria a melhor forma para que isso acontecesse. E também onde a registrava todas essas formações. Vocês vão ver que é um registro que antecede 2019 da instrução, mas a gente tentou situar mais ou menos essa história, esse percurso. Vamos lá. Nós fizemos o que toda rede é orientada a fazer: as cartas de intenções. Fizemos as leituras dos documentos para indicar nessas cartas de intenções, porque, na verdade, quando você vai olhar, de fato, para a infância, essas cartas de intenções tem que ser flexíveis. Elas têm que dar conta de você olhar para esse grupo que você está construindo no percurso, com elas, o que eles precisam, o que eles estão sinalizando. Essas questões têm de estar nessas cartas de intenções. Então todo quadro que fizer com as cartas de intenções, a gente colocou no PPP, a gente discutiu um pouco sobre elas, vai passando. É a questão do planejamento mesmo do trabalho que deveria acontecer na unidade. A gente pensou o seguinte: nesse planejamento, como ele era anterior a esse SGP, lá em 2017, a gente fazia aquele quadro semanal, com as propostas que as professoras planejavam para fazer para as crianças. A gente falou: que precisa trazer as observações cotidianas, a escuta das crianças, esse protagonismo". De fato, essa experiência, sendo vivida aqui na escola não pode ser só esse seminário quadriculado dos cinco dias da semana. A gente tinha que mexer nele. Foi isso que nós fizemos, mostrando as imagens. Em 2017 e 2018 a gente migrou. Ao invés desse primeiro quadro, a gente está colocando as intencionalidades, dando as devolutivas. Vai lá, pode ir. Ela colocava o planejamento do dia e eles faziam as perguntas. Sugerindo: "que tal a professora fazer (os cantinhos) [00:02:34]?" Fazendo as questões para fazê-la refletir para a gente tentar qualificar esses registros. Pode passar. Eles iam ganhando mais corpo. Isso em 2017, que a gente fez esse percurso. Olha, ali ela já começou a escrever um pouco mais, colocar fotos, observar, de fato, a criança in loco, o que o agrupamento estava desenvolvendo, organizar esses espaços. E aí a gente foi documentando esse nosso fazer pedagógico...

CP 1 EMEI: Na verdade, o SGP é uma ferramenta tecnológica, mas essa percepção é que deveria ir lá para o SGP e agora, diariamente, ela contando como foi esse dia, o que ela propôs às crianças, como as crianças reagiram a essas propostas, como era a questão dos momentos de alimentação e de parque, quando fazia os agrupamentos na sala, que grupo ela conseguia colocar um olhar mais atento, sentar perto e conversar. Essa organização do espaço tinha que dar conta de ajudar, porque são 35 crianças. A nossa EMEI aqui tem sempre 35, a gente não consegue diminuir. É muita criança. A gente em que organizar esse espaço a favor dessa dinâmica, que é louca. A gente trabalha educação infantil. Quem conhece, as meninas da EMEF que vieram para cá viram que tem muito pouco movimento em um ambiente só. A gente precisa explorar os ambientes externos, precisa organizar essas propostas até mesmo para você conseguir ter um olhar dos agrupamentos menores para você conseguir captar essas individualidades das crianças. Vamos lá. E então vão fazendo esses registros no caderno. Mas, de certa forma, esse movimento. Várias famílias começaram a perguntar: "não tem folha? Não

tem a questão da padronização? Como vai ser isso?". A gente precisou construir esses murais na parede para mostrar para a comunidade o trabalho que era feito aqui na escola. Vamos recolher amostra de trabalho e colocar expostas na reunião as fotos, as imagens da reunião de pais? Vamos fazer, na janela, quando eles vêm buscar as crianças, tem ali as fotografias, algumas imagens de algumas coisas que eles fizeram para poder comunicar esse trabalho, né? Além de, às vezes, quando a mãe perguntava, a gente usava a agenda, a gente comunicava uma professora com a outra do que precisava por mais atenção através do caderno de passagem. Sempre falando com as professoras: "para a gente migrar desse registro de marcar X para dissertativo, para um texto mais reflexivo, tem que ter um caderno para vocês fazerem as anotações. Tem que estar sempre observando e colocando, senão depois vocês não sabem o que escrever e vai falar todo mundo mais ou menos igual". Individualidade é no dia a dia, no percurso, nas observações, até para você dar sequencialidade às demais intervenções que vocês vão fazer ou propor.

Supervisora/Pesquisadora: CP 1 EMEI? Você explica um pouco o que é o caderno de passagem.

CP 1 EMEI: O caderno de passagem é um caderno que fica na mesa da professora que tem a primeira professora da ponta. Vamos supor, de manhã: ela vai escrever alguma ocorrência, alguma proposta, ou vai solicitar para que outra professora dê continuidade em alguma questão que ela está precisando. É um caderno de comunicação entre as duas professoras - a que vai sair e a que vai chegar. Como é de quatro em quatro horas, as vezes elas não fazem o mesmo PEA, elas não fazem o mesmo coletivo, ou elas não têm a jornada JEIF e dobram em outra escola, então precisam desse caderno de passagem. A outra professora vai lá, olha e pega essas informações. Até para entregar aos pais, se tem alguma questão para entregar para a família. É esse o caderno de passagem. Esse ano está atrasado, a gente tem que. Vamos lá. Então a gente começou. A gente começou a mostrar esse trabalho para a comunidade. Primeira coisa: a gente tinha que pintar os portões da escola. Isso lá atrás, agora já foi pintado de novo. Vamos pintar o portão? Vamos, o que a gente vai pôr? Vamos ver nas salas, trabalhas com as crianças isso, ouvir as ideias delas. As crianças deram a ideia de elas fazerem o desenho e a gente fazer o desenho, no portão, que foi eleito pela turma - o desenho que eles mais gostaram da turma. Cada turma, a gente tem vários portões aqui, cada turma fez a temática, o trabalho com a professora, e eles elegeram os três melhores desenhos. Depois desses três, eles tinham que escolher um. A gente organizou com eles para que os meninos viessem pintar os desenhos das crianças nos portões. Ali vocês estão vendo a imagem. Ali é o momento que o trabalho dele, a pintura dele, da turma dele está sendo evidenciado, mas ele está vendo um profissional, organizando a pintura. Existe uma função social bem intensa, que é uma pessoa trabalhando. Umás crianças falavam: "eu vou ser pintor". Teve toda uma conversa nesse movimento do dia a dia da escola. Às vezes a gente manda pintar e não tem esse trabalho pedagógico que pode ser feito a partir disso, então na época a gente se organizou para fazer. Estão aí as imagens que as crianças fizeram, que foram colocados em todos os portões da escola. A gente foi conversando com os pais, porque em todo esse processo, eles foram compreendendo que eles estavam deixando as marcas, estavam investigando. Eles estudaram o que é grafismo e pinturas. Eles foram organizando essas questões. Cada professora trabalhou o que foi aparecendo e surgindo com o seu grupo. Ali são as exposições que a gente fazia com as crianças de algumas vivências, de alguns trabalhos em todas as reuniões para eles verem. Eles não levam caderno, eles não levam lição, mas eles produzem muita coisa: tem fotografias, tem imagens. Elas organizavam todo um cenário para eu colocar essas imagens, esses trabalhos e essas fotografias. Pode ir. Pode passar. Ali são as fotografias das próprias janelas, para quando os pais viessem buscar as crianças, pudessem ver as imagens e falar. Por exemplo: a expectativa deles é o que? A gente foi tentando desconstruir: não tem isso, mas tem essa questão da foto da criança imersa

em muitos aprendizados, muitas experiências. Foi isso que a gente procurou registrar. O vídeo eu não vou conseguir colocar. Vai lá. Essas são as colagens que eles fizeram, porque se interessaram pelas folhas de uma árvore que tinha aqui no Jardim. Eles fizeram a conversa. As crianças fizeram algumas colagens. São os trabalhos. As agendas, que as professoras sempre usam para comunicar com a família, para escrever sobre as crianças. Os pais também respondem nessa agenda. Algumas informações importantes, algumas questões da escola, a gente sempre coloca nessas agendas. Estão vendo? Os pais vão devolvendo. "Gabriel, amou o passeio no teatro". A mãe vai dando o feedback dessa vida que vai acontecendo através da agenda. Esse é o caderno de passagem das turmas, cada turma tem o seu. Pode ir. Para comunicar esse trabalho pedagógico, a gente tem. Antes tinha o caderno de registro individual das crianças, tinha o espaço no semanário. Mas antes desse SGP, a gente decidiu fazer uma pasta virtual. Cada sala tinha um arquivo para cada criança e com esse caderno elas iam alimentando, porque no final do semestre o relatório já está meio pronto. Era só elas irem olhando, reconfigurar o texto, fazer as ligações, mas tinham as informações dessas crianças. Essa pasta que a gente migrou para o SGP. Foi mais ou menos assim. Agora o grupo deu uma mudança, está bastante novo, deu uma saída, mas a gente vai resgatar muitas coisas esse ano. Já começamos aqui. Vai lá. Chegou a hora de a gente refazer esse registro que vai para o EMEF. Como é esse registro? O que a gente tem que garantir nesse registro? Ir estudando no PEA. Na época não tinham alguns documentos que já tem agora. A gente leu Jussara Hofman. Foram bastantes textos em JEIF e a gente pensou que para garantir esse percurso que o grupo realiza, com as interações dos professores. Então, para garantir que a professora consiga contar quais projetos nasceram naquele grupo, que investigações eles fizeram ou como foi a experiência da alimentação aqui, o tempo está curto, apressado, o que tem que fazer, como é a experiência no parque. A gente achou que a gente tinha que olhar para isso, fazer algumas leituras para nos ajudar a fazer escrita na época do PEA. Então. Aliás, a gente vai mostrar um pouco depois, com as imagens. E então a gente foi olhar para os documentos. Por exemplo: se a gente fosse falar das crianças em relação a participação dos ambientes, o que a gente tem que observar? Para quem está chegando na educação infantil e nunca deu aula. A gente está fazendo algumas perguntas: é uma criança inventiva? Como ela se relaciona no espaço interno e externo? Como ela se expressa na utilização de vários materiais como tecido, papelão, fios, os elementos não estruturados que a gente vai trazendo? Para cada item que a gente é avaliado nos indicadores ou que a gente tem os documentos da prefeitura, a gente foi olhando as perguntas para a gente pensar. Como você vai observar se você não tem um estudo, uma conversa? É muito amplo. E as vezes a gente não tem experiência e a gente vai adquirir no dia a dia com as turmas. Nós começamos a olhar esses documentos e verificar quais boas perguntas a gente poderia fazer para levar. Em relação das crianças nas interações com os colegas, nessa questão do cuidado do corpo, do outro, da alimentação. A gente tem várias questões: é uma criança que requer um cuidado em relação à saúde física e afetiva? Como são as suas conquistas em relação a cuidar de si própria? Na questão da higiene, da troca de roupa. A gente foi esmiuçando para essa vida da infância que a gente precisa olhar e que é extremamente educativo esse cuidar e essa ação junto à essa construção. Vai lá. Fomos olhando para os espaços, para a participação, escuta e autoria, que é uma questão que a criança pequena não vai falar que quer estudar a abelha, mas quando ela foi para o parque, onde ela colocou o sentido dela? Como ela demonstrou? Que curiosidade ela trouxe? A partir disso a gente foi fazendo boas perguntas que estão nesse material. Isso foi feito em JEIF para ajudar na escrita do relatório. Vai lá. Essa questão da multiplicidade de experiências e do que vai surgindo através dos projetos, da oralidade, de várias oportunidades que as crianças vão tendo para se desenvolver aqui nesse ambiente. A gente fez várias questões também olhando para essa variedade de linguagens nesses contextos lúdicos que a educação infantil tem proporcionado. Vamos lá. Muitas perguntas também que a gente foi buscando os materiais da DIPED, dessas orientações de formação que eu participava.

Eu ia trazendo para ela e a gente ia fazendo essas questões. E se, de fato, o professor, nessa avaliação, dá um parecer que vai revelar esse processo evolutivo da criança, que vai tomar consciência do seu papel de protagonista do processo educativo, porque ele que propõe essas atividades desafiadoras. É muito mais fácil você ter um currículo pronto. Para construir um projeto, de fato, que faz sentido, que leve as crianças a curtir, viver, aprender, gostar de estar ali, ter inferências para se apropriar da cultura através daquela pintura que eles começam, por exemplo, na parede, na mesa que nós temos no espaço externo. Mas como o professor faz? Ele traz uma imagem de algum pintor? Conversa com as crianças? Como ele vai fazer essa inferência para ampliar esse repertório? Tem a professora Lavanda, que está aqui com a gente, que ela gosta muito de MPB, então ela trazia as músicas. Na época eu achei bem interessante, porque a gente trouxe uma pessoa para vir cantar, fazer apresentação, e as crianças já sabiam todas as músicas. Ele até falou: "essas crianças desse tamanho já sabem essas músicas?". Para você perceber que se você estimula as crianças, elas absorvem tudo. É uma questão que a gente fala muito, o protagonismo. É o professor que vai dar o tom e para ele dar esse tom da melhor forma possível, ele precisa estudar, tem consciência do seu papel de transformação nesse lugar que ele está. A gente não vai oferecer o que ela já tem. O que elas não têm que a gente pode oferecer e de forma que ela goste e que queira investigar mais? É um desafio. Se analisa o desenvolvimento da criança sem ausentar-se da história que ajudou a construir, porque hoje em dia uma preocupação muito grande é assim. 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. É uma questão que a gente sempre pensava aqui, porque senão você faz a mesma prática do CEI na EMEI. A EMEI já tem mais a questão da simbolização, então não basta só a experiência que hoje a gente vê muito, quando você faz as bandejas de experimentação. O bebê tem essa coisa do toque, essa questão de aprender, por exemplo: batendo, com o som. A criança de quatro, cinco anos, ela já se apropriou dessas questões, você tem que trazer os elementos, mas elas vão ser desafiadas a construir questões simbólicas com esses elementos. É para pensar um pouco sobre isso, porque senão você abandona as crianças à própria sorte - elas ficam brincando, interagindo, e a questão do educador que vai qualificar ali não vai existir. Vamos lá, senão eu vou ficar falando muito. Eu só tenho meia hora. Já está acabando a minha meia hora, vai lá. Gente, nesse percurso, a gente tem imagens, porque você também não consegue captar tudo. Você está lá com os 35, você vai tirando as fotografias para depois olhar e pensar sobre para construir essas narrativas. Vamos lá. A gente foi fazendo esse relatório mais. No início começou mais descritivo, eu fazia perguntas, elas iam colocando coisas e observando. Vamos lá. Você vai ver que esse daqui é de 2 mil e não sei o que. Vamos lá. Pode ir. Vai indo. 17, ano letivo 2017. Vamos lá. Elas foram colocando. No início, eu usava as perguntas. Depois eu falei: "gente, vamos ampliar. Não vamos ficar fechados. Essa pergunta é um norte, mas dentro dela, cada criança vai se manifestar mais ou menos em alguma questão. Não dá para escrever tudo, a gente tem que escolher prioridades". Vai para o próximo. Elas já conseguiram escrever o texto. Pode ir. Sem olhar para as perguntas, falando da criança pela própria criança. Já ficou sem as perguntas. Vai lá. Aqui um registro do grupo em fotos. O que ela fez, as atividades. Vai mostrando, tem as legendas. Pode ir. Está vendo que a escrita aparece? 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. Vai lá. Não é que aquela criança vai ficar fazendo cópias, não é isso. Tem várias atividades aí. Lá no início ainda tem foto posada, mas hoje em

dia a gente sabe que você pega o contexto da atividade. Ali tem mais pose, mas é um percurso que a gente vai avançando. Pode ir. Ali são as danças. Essa apresentação foi muito legal. É uma apresentação que fez sobre Botsuana, que pertence à África do Sul. Eles localizaram a região, fizeram uma pesquisa. Nasceu de uma leitura de livro pelas crianças e depois eles fizeram uma atividade e apresentaram para todas as outras turmas. Vai lá. Pode ir. Esse é o percurso de uma sala. Pode ir. Pode passar. Esse parecer do educador é o parecer que vai contar quantas crianças tem na turma, os projetos que nasceram, quais intervenções que ele fez. Por quê? Porque no registro individual vai falar da criança pela criança. O seu desenvolvimento a partir de tudo isso. Pode ir. Pode ir. A gente mandava essa documentação para a família e ela devolvia com as suas impressões, falando do que ela achou do trabalho e a gente anexava junto. Esses a gente fazia em 2017, 2018, antes dessas instruções que saíram depois. O parecer da família. Para melhorar a questão da escrita, a gente fazia as rubricas. Vamos falar do acompanhamento individual da criança: a gente está no insatisfatório, está no básico, no moderado, avançado ou expert? Se ele conseguia relatar todos esses percursos, falar da devolução da criança olhando-a por ela mesma e não em comparação com o outro; se ele conseguia falar dos projetos que aconteceram nascidos ali no grupo, de fato, sem trazer algo pronto e organizado, a gente estaria indo para o avançado. Se ele trazia mais questões colhidas pelas famílias, outras observações, ele ia avançando. A gente fez essas análises. Pode ir. O percurso do grupo, se trazia outras informações, que era importante. A gente registrava todas essas informações nos registros de formação. Vai lá, via para frente, pode ir. São os nossos livros dos horários de estudo, que são devolutivas que eu dava nos projetos que as professoras entregavam. Vai lá. Fazia as cartas pedagógicas falando que estava muito legal, qual o desafio do próximo semestre. Isso fazia para as professoras na época. Pronto. Agora vamos lá. Respondendo à questão que a gente fez naquele dia: o que vocês esperam desse registro que chega lá? 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. Eu sempre falo para os pais que, às vezes, eles querem também essa questão da alfabetização precoce. Eu falo: "vocês quando estudaram tinham seis anos e estavam no pré. Esses seis anos da pré-escola foi para o ensino fundamental, por isso tem o ensino de nove anos. Vejam bem à expectativa que vocês querem ter, porque senão vocês vão massacrar a infância dessas crianças". É sobre esse aspecto que eu quero que vocês leiam os relatórios que chegam aí. Certo? Desculpa se eu me estendi.

Supervisora/Pesquisadora: Não, imagina. Não se estendeu, foi ótimo. Antes de continuar, vamos apresentar a supervisora Parceira que chegou para participar conosco. Ela é supervisora da EMEI Canteiro.

Supervisora parceira: Oi, gente. Tudo bem? Sou supervisora parceira. Ouvir a CP 1 EMEI é interessante, porque é muito tempo de trabalho em um lugar só. Ela vai mostrando para a gente todo esse trajeto e enfatizando muito essa não antecipação de escolarização. Como a gente recebe esse primeiro ano - hoje eu falei tanto com as EMEFs -, os meninos estavam correndo, mexendo na terra, fazendo projeto. Depois eu vou colocar eles todos sentados, com os pés balançando, por seis horas no primeiro ano? Não tem condição. A gente já fez um combinado que o primeiro ano tem que sair para fora todos os dias. Muitos nem tiveram, nem passaram pela EMEI. Muitos ficaram em casa. Então nesse primeiro ano precisa sair, é pé no chão, é um pouco de terra, materialidades em madeira e em plástico. Ainda fazer essas retomadas nesse início. Jamais a gente faz um trabalho de antecipação, a CP 1 marcou isso bem. E que isso fique firme para vocês, porque as vezes chegam as meninas falando: "mas não sabe pegar em um

lápiz. O que a EMEI está fazendo?". A EMEI está deixando ele ser criança. O que a gente trabalha é a sociologia da infância. A gente acredita nessa ideia que um aprende com o outro, um dialoga com o outro e assim vão se constituindo. É um prazer estar aqui hoje escutando vocês e vendo essas questões das transições, das micro transições, não é, Professora representante DIPED? Das micros, as transições que acontecem daqui para aí, daí para cá e assim vai.

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada, supervisora parceira. Meninas e meninos, eu vou passar a palavra para a Professora representante DIPED, mas antes de nós continuarmos também com ela, só para a gente retomar aquilo que a CP 1 falou do que nós conversávamos na última reunião de formação com as professoras e com as meninas da coordenação. Olhar para esses relatórios que chegam agora na EMEF, sabendo como eles, de fato, foram construídos. Uma coisa é a gente ler uma documentação que a gente não faz ideia, que a gente não conhece o percurso de construção dela. Outra coisa é a gente olhar para esses relatórios e ler sabendo a partir de onde eles surgiram, como eles foram elaborados. Vocês viram lá que primeiro tem o relatório do grupo, onde as professoras contam qual foi o percurso de trabalho daquela turma; e depois tem o relatório individual, cada criança também é considerada na sua singularidade. É dito sobre cada uma delas. As professoras vão fazendo esse registro durante o semestre inteiro até chegar no ponto final, no final do semestre, porque elas fazem todo aquele relatório em que elas enviam para as famílias, que fazem o parecer. Normalmente vocês entregam uma cópia para a família, não é, CP1 EMEI? E a outra fica.

CP 1 EMEI: Sim, normalmente. Esse ano a gente. Por conta da pandemia, ano passado e esse ano a gente entregou tudo virtual. A Erica queria falar uma coisa que eu acho interessante.

Professora Alecrim: 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 primeiro ano da pandemia a CP 1 não estava aqui com a gente, então a nossa construção foi muito mais trabalhosa, a gente ficou insegura. Foi o meu ano de retorno de licença maternidade, avaliem. Quem é mãe sabe como é. 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. Eu quero falar algo que é muito importante e contundente: ano passado uma das famílias falou para a minha parceira da ponta, que quando leram o relatório, eles viram a filha deles. Quando ele falou isso para ela, o olho dela encheu de lágrima e o meu na mesma hora, porque apesar de tudo, apesar de estarmos distantes em muitos períodos pelo revezamento - turma vem, turma vai -, a gente ainda conseguiu olhar para a criança e ver ela. Isso que era mais importante, nós queríamos vê-las. O percurso era importante, mas naquele momento a gente queria que eles estivessem próximos de nós, a gente queria se vincular. Isso a gente conseguiu. 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.

Supervisora/Pesquisadora: Eu espero também. Legal, obrigada, professora. Uma coisa que a gente também sempre precisa lembrar: esse relatório chega na EMEF para a gente trabalhar dentro daquela perspectiva de continuidade, que nós também já conversamos bastante. Para que eu preciso saber que a criança da EMEI já conhece Tarsila do Amaral, como a gente viu nas imagens? Por que eu preciso saber que aquela criança da EMEI já viu obras e já ouviu músicas populares brasileiras? Por que eu preciso saber isso? Para eu conseguir dar continuidade dentro daquilo que ela já vem dentro de um percurso. Eu vou garantir a continuidade. Então, se eu sou professora de artes, por que não partir e como eu devo partir daquilo que a criança já sabe? O

que a criança já sabe? Ela já viu tanta coisa na EMEI a respeito disso. Esses relatórios também nos ajudam a saber de onde a gente pode partir. É claro que a criança pode chegar em fevereiro já diferente, com certeza. As crianças, de dezembro para fevereiro mudam bastante. Mas muito do que elas trabalharam, que elas vivenciaram na educação infantil, elas levam para o ano seguinte e a gente pode e deve considerar isso quando a gente recebe essas crianças no primeiro ano, para a gente garantir esses processos de continuidade. Sempre lembrando que a educação básica é a educação infantil, fundamental e médio, então ela está dentro de uma perspectiva de continuidade. Professora representante DIPED, é com você. Antes da Professora representante DIPED falar, alguém gostaria de fazer alguma pergunta ou consideração? As meninas da EMEF estão muito quietas. As meninas e os meninos, tem alguns meninos lá hoje também.

Professora representante DIPED: Como é o nome dessa professora que falou agora junto com a CP 1? Eu estou registrando, gente.

Supervisora/Pesquisadora: Claro.

Professora Lavanda: Lavanda

Professora representante DIPED: Depois eu compartilho, Lu.

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada. Acho que a Camomila quer falar alguma coisa.

Professora Camomila: Eu queria só dar um pouco da minha experiência desse registro, dessa construção, desse percurso como professora. A CP 1 chegou em uma fase que era importante ver se a criança sabia as letras, sabia contar até onde, se era pré-silábico ou não. Sair disso foi muito difícil, foi uma luta. Ela trouxe essas estratégias para esse caminho. Quando ela começou a ver nos registros. Ela via o trabalho na escola e não via nos registros, ela: "você fez tanta coisa e eu não estou vendo". Isso começou. Depois, em 2013, que veio a normativo número um, aprimorando olhares. A gente começa a perceber esse percurso do registro, da assistência social, onde só queria saber das doenças. Depois do diário de classe, se está presente ou não e o que deu. E esse percurso? Como vai continuar esse trabalho? Essa consciência é reflexiva. É como a Madalena Freire fala, não é natural, é um exercício diário. Eu estou apanhando. Com 20 e tantos anos, eu ainda estou apanhando, preciso desses olhares. Eu estou super feliz da EMEF Jardim ter essa coragem de abraçar essas crianças. É um respeito, uma qualificação e uma humanização que estava faltando. Fácil não é. Como professora a gente já se escabelou e toda vez que a CP 1 falava devolutiva: "não está legal. Você fez isso, olha". É uma conscientização, é um amor que a gente precisa colocar. Eu estou muito feliz. Se precisar de alguma coisa.

Supervisora/Pesquisadora: Muito obrigada, Camomila. Você sempre com falas muito pertinentes. Obrigada. Alguém gostaria de contribuir também? Podemos passar para a Professora representante DIPED? As meninas da EMEF estão se movimentando ali, mas elas estão tímidas.

Professora representante DIPED: Agora elas vão ter que falar, se elas não falarem.

Supervisora/Pesquisadora: Eu acho que elas já se reuniram ali daquele jeito, foi uma estratégia.

Professora representante DIPED: Eu vou chamar. Eu vou chamar, vou começar pela Lírio.

Professora Amarílis: Eu quero fazer uma pergunta.

Supervisora/Pesquisadora: A Amarílis quer fazer uma pergunta.

Professora Amarílis: Deixa-me fazer uma pergunta. Antes de vocês começarem com. Antes do questionário, deixa eu fazer a pergunta logo, porque eu escapo dele. Eu queria saber o seguinte, meninas: a gente sabe que esses últimos dois anos foram, realmente, muito complexos

e também que muitas aprendizagens acabaram ficando para trás. Eu entendo que o trabalho na educação infantil é um trabalho base importante demais para o fundamental I. É um trabalho que praticamente é uma base mesmo e que esses alunos vindos sem essa base tem uma certa defasagem. Não adianta a gente, porque a gente sabe que tem. A gente também sabe que tem como recuperar e isso é muito bom. Eu queria que vocês pudessem, depois - não precisa ser agora, porque eu sei que é um pedido bem complicado - de ter algumas ideias de vocês, de estratégias que vocês utilizavam para a gente, no primeiro ano, poder começar com isso. Começar como se fosse mesmo um final ou um meio ano de EMEI, para que a gente possa seguir. Isso porque eu percebo que eu alunos que eu recebi têm uma certa dificuldade nisso e outros não. A gente entende que aqueles que tiveram um trabalho mais pesado com pai e mãe, a gente percebe que eles vão mais, mas aqueles que já ficaram, desculpa o termo, mais deixados, e eu falo isso porque ano passado e tive alunos assim também, a gente percebe que eles evoluíram menos, que o potencial não foi explorado de forma plena. Porque se não tem a família ajudando, não tem como o professor fazer milagre. Eu gostaria muito, depois, se vocês pudessem mandar para a gente alguma estratégia, alguma coisa. Pode ser por e-mail, pode ser do jeito que vocês conseguirem. Eu vou ficar muito grata. Muito obrigada pelo trabalho de vocês e por estarem aqui dividindo conosco essas experiências.

Professora representante DIPED: Eu, antes de falar, não sei se as meninas da EMEI querem falar alguma coisa, mas pensando um pouco. Eu vou falar um pouco, não respondendo diretamente essa pergunta da Amarílis, mas tratando de algumas questões nesse sentido. Eu penso, Amarílis, que na verdade o movimento que a gente tem que fazer não é esse movimento de reproduzir no primeiro ano o que seria a educação infantil. Isso porque a gente está falando de escolas com rotinas, com organização e com propostas curriculares diferentes, embora a gente esteja falando da mesma criança. Por isso que é tão difícil a gente pensar - é difícil, mas não é impossível - em possibilidades para essas continuidades e articulações. Eu penso que mais interessante, não sei se é essa a palavra, do que as meninas da educação infantil enviarem sugestões para vocês, é que vocês leiam os relatórios, porque os relatórios, mesmo que sejam os que a professora Erica falou. Estou com um monte de folhas aqui. São esses relatórios um pouco diferentes dos anteriores à pandemia, que foram esses que a CP 1 mostrou na apresentação dela, mas vocês vão encontrar coisas ali que eu acho que podem e vão contribuir muito mais do que se houver essa tentativa de: já que as crianças não tiveram a educação infantil presencialmente praticamente, então vamos fazer a educação infantil aqui no ensino fundamental. A gente não consegue fazer isso e é por isso que a gente não consegue dar conta de fazer esse processo de transição um processo planejado, organizado de uma forma que respeite as crianças, porque é esse o nosso foco sempre, mas que também respeite essa instituição que é a escola de ensino fundamental e os seus profissionais. Esses profissionais também tem uma formação, também tem diretrizes para o trabalho deles, que são diferentes das diretrizes do trabalho de quem está na educação infantil. A gente está na mesma rede e com as mesmas crianças. Eu até anotei um monte de coisa do que você foi falando aqui, mas eu acho que é esse o caminho: ter um olhar bastante cuidadoso e acolhedor para esses percursos que essas crianças viveram antes de chegar no primeiro ano. É dali que vão surgir as ideias, as pistas, as possibilidades, porque vocês estarão considerando que essas crianças não chegaram ao primeiro ano sem terem vivido coisas importantes. Elas viveram coisas muito importantes. Eu acho que tem alguém. A Azaleia quer falar.

Supervisora/Pesquisadora: Sim, eu acho que é a Azaleia. Diga, Azaleia.

Professora Azaleia: Professora representante DIPED, só estou contribuindo porque eu sou professora de primeiro ano aqui na EMEF Jardim. Muito legal tudo o que vocês apresentaram. E também o teu ponto de que cada um de nós carrega mesmo muitas experiências que, muitas vezes, só estando naquele ano, naquele momento a gente vai colocar em prática. Na troca com

outros colegas a intenção é sempre crescer muito. Eu entendo que o primeiro ano é uma extensão e ele sempre precisa ser entendido como uma extensão da educação infantil, por conta disso, ao menos dentro do trabalho que eu já iniciei com a turma que veio muitos de vocês, inclusive, pontos que não dá para deixar para trás. Dentre eles é a musicalidade mesmo, é fazer o movimento mesmo, é a brincadeira mesmo, independente de, de repente, eles estarem em uma posição de sala de aula que está enfileirada, a gente tem que. Eu costumo dizer que professor e ator têm algo muito comum, a gente tem que improvisar sempre. A gente tem que fazer exatamente com que os espaços virem espaços de aprendizagem e, muitas vezes, por meio da brincadeira. A gente não vai ensinar o alfabeto fazendo, simplesmente, uma leitura, mas uma música cantada, batendo palmo, em uma brincadeira eles vão aprender o alfabeto automaticamente. Em uma brincadeira de pular corda, nós vamos ensinar os números, as letras. São práticas que a educação infantil faz que a gente pode tranquilamente dar continuidade no ensino fundamental. Como também, a CP 2 outro dia me pegou, porque eu tenho uma questão e um prazer muito grande de trabalhar na natureza, de trabalhar com a terra, com a árvore e as crianças agora que vão entender a questão do caderno. A gente já foi lá para fora, fomos entender que o papel vem da árvore, então a gente foi lá olhar, entender qual é a função da árvore, senta no mato. Eu já falei para os pais que eles vão voltar sujos, tendo sentado no chão, porque a gente vai precisar fazer esse movimento com eles. Isso porque a educação infantil tem essa liberdade, mas não é uma liberdade sem direcionamento. Esse direcionamento precisa continuar na EMEF e pode ser prazeroso. E não precisa ser única e exclusivamente no primeiro ano, pode ser em todos, porque eles são crianças sempre. Eu sei que a gente precisa muitas vezes dar conta de uma burocracia, de documentos, de registros. Às vezes até uma burocracia que me parece, me perdoe a palavra, meio desnecessária, porque são coisas que são. Eles tiram como ideal, mas no real não é possível. Mas a gente vai adaptando. O que a gente precisa entender é que eles precisam, a todo tempo, viver essa ludicidade por meio da afetividade, mais do que nunca, nas relações que estão voltando agora. Ter esse carinho que a educação infantil as vezes. Eu também já fui da educação infantil e a gente não pensa duas vezes antes de abraçar, beijar, fazer tudo isso. Na EMEF, às vezes, as coisas ficam mais robóticas e não pode. Não pode, não deve ser assim, a gente precisa continuar com esse mesmo. Então é possível, Professora representante DIPED, e obrigada. Eu acreditava nisso e ouvir você falando me fez falar: "é isso mesmo". A gente não pode deixar de dar o papel, não pode deixar de dar as coisas, porque muitas vezes a gente precisa controlar a ansiedade.

Professora representante DIPED: Uma coisa não elimina a outra.

Professora Azaleia: Não, mas tem que ser trabalhado em conjunto. Obrigada, gente, pela oportunidade.

Professora representante DIPED: Azaleia, você falou uma coisa que quando a supervisora parceira estava falando, eu até anotei aqui. A supervisora parceira falou que. Ela estava falando que o primeiro ano precisa sair, precisa brincar lá fora. Eu anotei: não só o primeiro ano, os outros também. Isso porque, por exemplo: eu tenho algumas imagens. Eu não trouxe aqui hoje, mas eu tenho algumas imagens de uma ação de uma supervisora amiga minha, que colaborou com a minha pesquisa, que ela tem umas fotografias das crianças da EMEF. Para mim ainda são crianças. Crianças do sexto ano, da AEL - Academia Estudantil de Letras -, que é um projeto que nós temos no ensino fundamental. Foram fazer contação, apresentação de histórias no CEI. Tem fotos, no dia. Eles sempre iam, porque eram escolas vizinhas. Como a gente tem muitos casos de ser na mesma rua, as vezes muro com muro. Ela tirou algumas fotografias, porque a equipe gestora desse CEI deixou os meninos do sexto ano que foram fazer a apresentação para os bebês e para as crianças, brincarem na piscina de plástico de uma das turmas. Você vê aqueles marmanjos, só com a canela dentro da água, e as crianças do sexto ano muito felizes. Elas foram vivenciar isso no CEI. Tem outras deles tomando banhos de mangueira junto com os bebês e

as crianças do CEI. São crianças grandes, vamos dizer. É lógico que o primeiro ano, a gente tem que ter também. Acho que com todos, porque os adolescentes do fundamental dois também gostam muito de brincar, mas são outras brincadeiras. Nós gostamos muito de brincar. Eu fiquei pensando nisso. Assim como quando alguém falou, não marquei o nome aqui. Alguém falou assim, acho que foi a CP 1 mesmo durante a fala dela. Ela trouxe uma coisa muito parecida com isso que você falou também, que na educação infantil tem essa liberdade, mas não é uma liberdade sem direcionamento, sem intencionalidade. A CP 1 traz que a gente não fica, que na educação infantil a gente não tem esse foco de colocar, de saber se a criança está pré silábica ou silábica, porque esse não é o trabalho da educação infantil - não na nossa rede, pode ser em outros lugares. A CP 1 falou: " a gente trabalha com a oralidade". A oralidade é um eixo do currículo de língua portuguesa do ensino fundamental, então quem disse que no ensino fundamental a gente não pode brincar? Também está lá que as crianças. Quando a gente olha para a matriz dos saberes, que está no nosso currículo, a gente tem praticamente todos os itens da matriz dos saberes a questão do brincar e da ludicidade. A gente não deveria e agora estou falando como alguém que transitou: eu fui professora de fundamental um, a maior parte do tempo que eu fiquei em sala foi com turmas de alfabetização. Lógico que há 15 anos atrás eu não pensava como eu penso hoje e ainda bem que a gente avança, estuda e vai ampliando. Sorte das crianças que a gente faça isso. Não deveria ser sorte, mas enfim. Depois eu fui para a coordenação da EMEF, fui para a coordenação da EMEI e voltei para a coordenação da EMEF. Essas transições que nós vivemos, eu vi aqui que a professora Hortelã ficou 15 anos no ensino fundamental e agora está há três anos na EMEI. Isso é maravilhoso, porque não é só o ensino fundamental que tem que aprender com a educação infantil, nós temos que aprender juntos a trabalhar com crianças. É por isso que a gente está aqui hoje. Eu trouxe algumas provocações. Eu compartilhei a apresentação com a Luciana e ela falou que tudo bem eu trazer as provocações, então eu estou confiando. Qualquer coisa vocês brigam com ela e não comigo.

Supervisora/Pesquisadora: Você está apresentando, Professora representante DIPED? Aqui não está aparecendo.

Professora representante DIPED: Estou. Vou agora. Está agora?

Supervisora/Pesquisadora: Agora sim.

Professora representante DIPED: Vamos lá, gente. Algumas dessas coisas que eu já falei, eu vou voltar a falar, mas essas provocações que eu trago são essas provocações que eu diria que são mais para o pessoal do fundamental. Por que eu comecei a me interessar. A Lu disse que eu gosto muito de falar sobre transição, que eu gosto muito de registro. Sim. Na verdade, começou tudo profissionalmente, quando eu fui para a coordenação. Quando eu era professora, eu já tinha bastante o hábito de fazer semanário por conta, porque não era uma exigência da prefeitura. Eu trabalhava o município de Taboão da Serra com educação especial, então lá a gente fazia semanário. Eu fazia seminário na prefeitura de São Paulo também. Eu acho que já faz um tempo desde a época de CEFAM - eu sou cria do CEFAM -, que eu comecei essa coisa com a escrita e com o registro. Depois, profissionalmente isso foi trazendo ainda mais necessidades para mim, mais buscas. A minha pesquisa do mestrado foi com relação ao registro da formação. Eu estava na coordenação da EMEI na época. Depois de três anos na coordenação da EMEI, quando eu fui para a coordenação da EMEF, eu me deparei com isso que nós estamos falando aqui: esses registros que chegavam na EMEF e que eu tinha acompanhado todo esse percurso, porque fiquei na EMEI 2012, 2013 e 2014. Eu peguei a orientação normativa de 2013, que alguém falou, aprimorando olhares. Lá, quando eu cheguei, também era de marcar X, não eram relatórios, mas sim fichas. Embora nas diretrizes curriculares nacionais da educação infantil desde que elas existem já se tem essa proposição de que os relatórios fossem descritivos, mas na prática não era assim. Então eu vivenciei todo esse percurso dos relatórios, essa mudança, esse parto que foi - como alguém falou, acho que a Eliana. Foi um parto mesmo para

todas nós - quem estava na gestão e quem estava na sala de aula. Depois eu fui para a EMEF, depois de vivenciar tudo isso, e me deparei com isso que a gente se depara ainda hoje, acho que menos, mas ainda temos essa coisa de os relatórios chegarem e ficarem perdidos em algum lugar da EMEF. Eu trouxe aqui. Eu comecei a querer pensar em possibilidades para a gente garantir o respeito e acolhimento dessas crianças considerando os seus percursos quando chegam no primeiro ano, porque a criança não chega sem ter vivido nada, ela viveu muitas coisas. Estando da DIPED desde 2017, eu fiquei dois anos com a formação de educação infantil, então também fui trocando com as coordenadoras, eu e a Bete, e vendo quanto algumas falas como: "para que fazer relatório se ninguém vai ler?", "o pessoal do ensino fundamental nem liga para esses relatórios". E por outro lado também ouvi falas do ensino fundamental do tipo: "a gente lê dois ou três e parece que a gente está lendo o mesmo relatório". Então eu comecei a pensar e é isso que eu defendi no meu doutorado, que a gente precisa juntar vocês, como a gente está juntando aqui. As pessoas que trabalham com crianças, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, precisam dialogar sobre o trabalho com crianças. Então eu trago Francesco Tonucci, porque ele. Não sei quem conhece, mas ele traz muitas reflexões assim, provoca muitas reflexões com alguns traços, poucos traços nas suas charges. Eu trago aqui duas imagens para começar. Nessa primeira, de 2002, tem alguém ali, aparentemente um adulto empurrando a criança e dizendo: "crescerá". A criança diz: "não me empurre, não tenho pressa de crescer". E ele diz: "crescerá, verá, aprenderá amanhã". A gente tem muitas falas e ações nossas revelam, mesmo que a gente não tenha consciência disso, que a gente está sempre pensando no preparo da criança para o que vem depois. Assim a gente subtrai o que ela deveria ou poderia estar vivendo agora, ou desconsidera. Quando alguma professora, que eu não anotei aqui, falou que a CP 1 questionava: "vocês fazem tanta coisa com as crianças e não tem isso no registro. No registro só tem se ela conhece as cores, as letras". Eu também vivi isso com as professoras da EMEI que eu fui coordenadora e a gente demora a entender que, na verdade, é porque a gente tem várias questões. Uma delas é porque a gente está escrevendo no relatório pensando em quem vai lê-lo, que é o professor do primeiro ano, que tem o foco justamente nisso: se conhece as letras, se escreve o nome com crachá ou sem crachá, até quanto conta, essas coisas todas. Por outro lado, a gente também tem essa questão que também quem estuda a identidade do professor e da professora da educação infantil, que é, muitas vezes, esse professor não se considerar ou se considerar menos professor porque ele não dá lição, porque ele não ensina a sequência dos números, não ensina a criança a escrever. Isso também é uma coisa que quando a supervisora parceira falou da sociologia e da pedagogia da infância, que a gente também vem, graças a esses estudos, a gente também vem superando essa ideia que o momento de alimentação não é um momento em que está acontecendo aprendizagens importantes ou que as aprendizagens que acontecem nesse momento são menos importantes do que aquelas quando a criança está sentada, cobrindo o pontilhado na folha. Essa ideia do preparo. Eu falava muito para uma professora da EMEI, que tinha esse olhar: quero que as crianças aprendam a usar o caderno, porque elas vão para o primeiro ano; quero que elas saiam, pelo menos, silábicas com valor daqui para elas não sofrerem. Quer dizer, as professoras da educação infantil também, quando fazem dessa forma, pensam dessa forma, de certa forma, elas estão pensando no bem-estar da criança também: eu não quero que ela sofra, eu quero que ela chegue no primeiro ano sabendo isso. Assim a gente tira das crianças o que elas precisam e aquilo que, com certeza, se elas viverem, elas vão chegar no ensino fundamental - vou usar esse termo, mas não é o que eu deveria usar - mais preparadas do que se a gente ficar dando 50 folhas no mês, encher a pasta, mandar para casa, para as famílias também que cobram. Quando a CP 1 colocou: "a comunidade cobrava se não ia ter folha". Qual foi a resposta da escola? Não foi da folha, foi mostrar o trabalho que existe. O professor Altino Martins usa um termo que a docência na educação infantil não cabe em uma folha A-4 e isso precisa ser explicado para as famílias. Como explica isso? Dando uma aula sobre sociologia da infância? Não, isso é a gente que é

formado e que está nesses estudos. É fazendo o que a CP 1 falou: mural, agenda, fotografia. Essa é uma imagem para provocar e a outra é de 1982. Vocês estão vendo a criança. Ele intitulou essa charge: na primária aos cinco anos. Lá o ensino fundamental, o primeiro ano, os anos iniciais do ensino fundamental na Itália - ele é italiano - eles chamam de primária. Eu vivenciei isso em 2008 ou 2009. Eu estava com uma turma de primeira série como professora e teve a mudança na escola que eu estava. Quando eu voltei do recesso, a minha turma tinha menos crianças, porque algumas tinham ido para o primeiro ano e as mais velhas - um, dois, três dias mais velhos que o outro - tinham ficado na minha turma, que tinha virado segundo ano. Eu continuei a mesma professora, com os mesmos materiais, tudo igual. Eu só fui informada que alguns saíram, outros ficaram, aquela continuava sendo a minha sala e era aquilo. Tinha muito disso, das crianças. Nem mesmo a cadeira e a mesa serem adequadas para essas crianças que tiveram um ano a menos na EMEI, que tem um ano a menos na EMEI e entraram mais novas no primeiro ano. Eu trago aqui esse documento que é um dos documentos que eu mais. Eu sou suspeita, porque eu gosto muito das publicações da prefeitura. Lógico que não é só publicação que resolve os nossos problemas, mas eu entendo que muitos questionamentos, muitas dificuldades, a gente consegue encontrar respostas ou, pelo menos, reflexões nesses documentos. Esse documento é de 2015, nessa época eu já tinha voltado para a EMEF como coordenadora. Esse documento chegou nas EMEFs, embora tenha sido um documento elaborado por pessoas que estavam a frene da educação infantil. Talvez essa tenha sido uma falha, eu penso, porque se a gente está falando de um currículo integrador da infância paulistana, a gente deveria, na proposição dessas reflexões e na elaboração desse documento, integrar as pessoas que estão com essas crianças na educação infantil, com as infâncias na educação infantil e no ensino fundamental. Eu trago um trecho que está justamente dessa forma no documento, que é o que nos une. Tem gente que está no CEI, tem gente que está na EMEI e tem gente que está na EMEF. Na EMEF, tem gente que está com os anos iniciais e tem gente que está com o quarto e quinto ano. Tem gente do fundamental II que está aqui também, que trabalha com fundamental um também. Eles dizem que embora bebês e crianças estejam, todos os dias, oferecendo vida, corpo, sons, desenhos, movimentos e saberes aos contextos educativos, o que, de fato, se conhece sobre eles? Quem são os bebês e as crianças que compõe os espaços coletivos da educação paulistana na atualidade? Quais são suas formas de ser criança e viver suas infâncias? Essas são perguntas valiosas para a gente pensar. Assim como a CP 1 trouxe algumas perguntas que foram elaboradas para tentar ajudar na escrita dos relatórios, essas perguntas são muito importantes quando a gente está pensando na criança e em tudo que ela vivencia, que ela aprende. Nos bebês e nas crianças, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental. Tem uma. Eu não sei quem aqui, que está aqui da EMEF, o pessoal da educação infantil com certeza conhece esse documento, mas quem está da EMEF, se não conhece, é um documento valioso.

Supervisora/Pesquisadora: Vale a pena incluir no PEA.

Professora representante DIPED: Sim, inclusive o currículo da educação infantil. O currículo da cidade da educação infantil traz ele praticamente todo ao longo do texto, do documento. Aqui eu trouxe algumas falas. Eu gostaria de incluir uma que foi dita aqui hoje, depois eu vou incluir antes de mandar para a Lu. Uma que a Supervisora Parceira falou: "o que a EMEI está fazendo?". As professoras perguntam muito isso: essa criança chegou aqui, o que ela fez na EMEI? O que a EMEI fez com essa criança? Essa aqui faltou no que eu já disse versus o que eu já ouvi. Talvez vocês já tenham dito e já tenham ouvido muito isso, tanto quem está na educação infantil como quem está no fundamental, mas acredito que mais ainda quem está no fundamental. Eu já ouvi. Isso são falas reais que eu já ouvi algumas vezes ao longo dos meus. Esse ano eu faço 19 anos de prefeitura. "Quando você for parPPa o ensino fundamental, você vai ver". "Na escola não se brinca". "Agora acabou a brincadeira". "Aqui você vai aprender". E

essa última: "as crianças chegam ao primeiro ano sem saber nada". Eu vou emendar com a que a supervisora parceira falou: "o que a EMEI está fazendo?". Vocês não precisam dizer o que vocês já ouviram ou já disseram, mas essas falas são reais e todas elas eu ouvi mais do que uma vez e eu também já falei, porque eu não sou nenhuma perfeição, nenhuma sumidade pedagógica. Eu já falei. Tem coisas que eu fui estudando ao longo do tempo e que estudo ainda hoje e eu falo: "coitadas das crianças que passaram por mim". Quando estava me formação de matemática, principalmente matemática. Eu também já falei algumas delas, principalmente "aqui você vai aprender", eu falava. Não exatamente dessa forma, mas "aqui não é a pré-escola". Pensando nessas que as crianças chegam ao primeiro ano sem saber nada, eu trouxe algumas outras falas que também são reais, que eu já ouvi, inclusive, nas formações da DIPED com pessoas do ciclo de alfabetização. Algumas delas, outras eu inventei a fala, mas com certeza elas são ditas por aí. E trouxe imagens que foram compartilhadas comigo por diferentes pessoas e escolas, para a gente pensar se, de fato, as crianças, quando chegam no primeiro ano, não sabem nem escrever o nome. Nós temos aqui duas imagens que são da professora Ana Paula Monteiro Cruz, que é uma professora da DRE Campo Limpo. Não sei em que escola ela está esse ano. As crianças dela escrevendo o nome com um giz na parede. A Taís Panini Pacheco é uma amiga minha, muito amiga, a gente fez magistério juntas e ela é professora de CEI na DRE Butantã. Ela estava com um minigrupo II propondo aqui uma. Para os bebês, para as crianças dela esse uso de outros riscantes, outros materiais para deixar as suas marcas como o suporte, que é um papel filme, que está na imagem. Aqui nós temos o tuco-tuco do CEI Copacabana, que também é um CEI nosso. Eu amo essa foto, eu fico apaixonada. Me dá vontade de trabalhar no CEI. Eu nunca trabalhei, mas quem sabe. A gente pensar se crianças que vivenciam situações desse tipo desde o CEI. Aqui é EMEI, a da Ana Paula é EMEI, mas os outros dois são de CEI. Será mesmo possível que essas crianças não saibam nada quando elas chegam? Vamos lá. "Elas não sabem as cores". A gente quer fazer um interrogatório para saber que cores as crianças sabem, eu também fazia isso. Aqui mais algumas imagens que a Taís compartilhou comigo das crianças dela vivenciando várias propostas com cores. Tem cor aqui que nem eu sei que cor é, como chegou nessa cor. Outra imagem da Taís. "Não sabem as letras". Aqui faltou, mas tem uma fala do menino dizendo para ela: "professora, olha a letra S". Em um graveto ele enxergou a letra S. Talvez ele não reconhecesse a letra S em cima da lousa, mas aqui ele reconheceu. "Não sabem comer sozinhas". Temos aqui do CEI Copacabana as crianças se servindo. A gente tem várias unidades de educação infantil que fazem esse sistema de colocar as vasilhas nas mesas, as crianças se servem e servem umas às outras. Quando chega no ensino fundamental a gente tira tudo isso e faz aquela coisa toda que vocês já sabem. Do CEI Yolanda de Souza. Alguém falou de culinária, aqui tem todas as crianças envolvidas com esse momento e com os utensílios para cozinhar. "Elas não sabem nada de matemática". Eu tenho aqui fotos da Taís, que falam por si só. Tem composições aqui que eu não seria capaz de fazer se me dessem esses materiais. Esse menino ou menina, não sei, dizendo: "professora, eu encontrei uma pedra quadrada". "Não sabem desenhar". Aqui marcas que a criança fez no chão, aqui a criança desenhando a mexerica - desenho de observação -, aqui composições com folhas, que vocês conseguem ver que tem toda uma. É uma obra de arte, um degradê de cores, uma coisa que. Aqui. Isso aqui é da EMEI, do CEU Feitiço, quando a Lorena - agora formadora da educação infantil da DIPED, agora não, já faz um tempo - ela era CP lá. Eles fizeram os indicadores de qualidade, fizeram algumas adequações e usavam, faziam com as crianças. Aqui as crianças, é o registro do que tinha que reformar no banheiro, a lista de reforma do banheiro. O desenho para reformar as portas, o buraco no teto, manchas no espelho, lâmpadas queimadas mancha na pia, arrumar a mureta da pia, desentupir as privadas. Eu estou com o tempo curto, então vou. Mas também não tem muita coisa, porque a gente já foi dialogando. Eu acho que a gente precisa. Nós. Quando eu falo a gente, eu falo nós que estamos no ensino fundamental. Eu estou na DIPED, na formação do ensino fundamental, o meu cargo é de coordenadora está em uma

EMEF - EMEF Modesto - e quando a gente pensa para onde a gente está olhando quando recebe essas crianças e quer avaliar essas aprendizagens. Existe avaliação de aprendizagem na educação infantil. Esses relatórios, esses registros que a CP 1 compartilhou com a gente são registros de avaliação das aprendizagens, porque as crianças aprendem muitas coisas na educação infantil e vivenciam todas as linguagens. Alguém estava falando da questão. Eu até anotei em algum lugar, que a gente precisa pensar nessa questão da afetividade. 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. Eu dou aula na faculdade e lá tem relação de educar e cuidar entre eu e as minhas alunas. A gente fala muito e é um princípio do nosso currículo a educação integral, mas o que a gente está conseguindo fazer, de fato, dessa educação integral? Para onde a gente olha quando diz que as crianças chegam no primeiro ano sem saber nada? Como a gente olha? Como a gente registra esse nosso olhar no ensino fundamental? "Tem as avaliações externas". Tem as avaliações externas. "Tem a meta de alfabetização". Tem a meta de alfabetização. Mas tudo isso não deveria fazer com que a gente jogue fora tudo o que aconteceu até ali. Aqui eu trouxe o Tonucci de novo, acho que esse é mais conhecido de vocês, que é a avaliação. Ele diz: "Luiz é vivo demais, Ana é desorganizada, Pierre é desanimado, Henrique é deficiente, Carlos é mal-humorado, Luiza tímida demais, Maria é mal-educada, só o José é normal". O José está ao lado da professora. "Assinado: a professora". A gente precisa cuidar mais do nosso olhar para essas aprendizagens das crianças e não só as aprendizagens escolares, vou dizer assim. Mas essas aprendizagens todas que acontecem na vida da criança. E não só na vida da criança dentro da escola. Aqui tem uma outra fala que eu também já ouvi. Quando eu ouvi, da pessoa que eu ouvi, eu fiquei bege, choquei: "se a professora do primeiro ano fizer uma boa sondagem..." coloquei com letra maiúscula, porque boa sondagem "...ao receber a criança, para que ela precisa ler os relatórios?". Quando eu ouvi isso, eu falei: "eu tenho que fazer alguma coisa". Me deu palpitação, eu quase enfartei. Para que ler o relatório? A gente vai olhar para a sondagem. Aqui é um exemplo de uma sondagem. Infelizmente de uma sondagem da EMEI, não era nem da EMEF essa. A professora tinha todo o trabalho para fazer isso, porque vocês podem ver que é uma coisa artesanal, ela que fazia. Reconhecer formas geométricas, o menino reconheceu um quadrado na pedra. Ele senta na frente disso e não sabe nem do que a professora está falando, está falando grego. Essa é a sondagem. A gente tem outros instrumentos de sondagem no ensino fundamental, mas eu preciso fazer a sondagem. Sim, precisa. É uma política da nossa rede, inclusive para trazer políticas de formação para professores, para professores alfabetizadores. Não estou dizendo que a sondagem não presta para nada, muito pelo contrário. Ela se enquadra, inclusive, dentro de estudos importantíssimos que nós temos na área da alfabetização e tudo mais. Mas, por exemplo, a gente inventa sondagem de tudo quando basta a gente olhar para as crianças e fazer um registro como esses que eu mostrei anteriormente, que a gente vai saber o que a criança sabe e o que não sabe, inclusive dos conteúdos escolares. Aqui na sondagem e aqui em todos esses registros que a CP 1 trouxe na fala dela e que compartilhou com a gente são os percursos, as histórias, as crianças e as suas aprendizagens. E não são só as crianças. Agora que estou falando aqui que eu pensei, são os seus professores e professoras também. Porque quando eu estou contando sobre a aprendizagem das crianças, eu conto sobre o trabalho que eu fiz e sobre as minhas aprendizagens como professora dessas crianças. Quando eu estou lendo, como coordenadora, um registro de uma professora e faço uma devolutiva, eu também estou dialogando com essa professora sobre as minhas aprendizagens, as aprendizagens dela e o que nós podemos aprender juntas. A gente não tem isso no ensino fundamental também. Esse caráter formativo dos registros que a CP 1 trouxe também, é uma coisa também muito importante para a gente pensar no ensino fundamental, viram CPs do fundamental? Aqui eu

acho que é a última imagem que eu trouxe. Algumas. Outras reflexões que o Tonucci nos traz também e que a gente sabe que isso que ele representa nessa imagem é real e eu fico muito feliz. Eu falei para. Ontem eu conversei com a Lu e a gente falou que se enche de esperança quando a gente tem encontros como esse, conversas como essa. A gente está aqui, na verdade, pensando nas crianças. Era assim que a gente deveria estar o tempo todo. Lógico que, como alguém falou da burocracia desnecessária e de muitas demandas que nós temos nas escolas, não só no fundamental, mas na educação infantil também, vocês também estão vivenciando uma série de coisas, acabam se sobrepondo ao que realmente importa, à razão de estarmos ali que nos une, que são justamente os bebês, as crianças, os jovens, adultos e idosos da (EJA) e por aí vai. Essa. Para a gente pensar nesses olhares, nesses diálogos, nesses olhares para as crianças, para as infâncias, nesses diálogos que nós precisamos ter entre nós e com elas. Quando a CP 1 fala: "a gente perguntou para as crianças como a gente pintava o portão e que desenhos elas fariam" e então fizeram esse trabalho maravilhoso. E as continuidades que são necessárias, que são essenciais, porque como a Luciana falou, nós estamos em etapas diferentes, mas estamos na educação básica e mais do que isso: nós estamos com as mesmas crianças. Dois. De um mês e meia a dois meses, ela não é mais da EMEI, é do primeiro ano. A gente tem falado muito sobre acolhimento, principalmente. Principalmente não, eu acho que muito mesmo agora, depois da pandemia, mas o acolhimento sempre foi necessário, sempre existiu. Eu coloquei aqui que acolher também é conhecer e respeitar os percursos vividos. Eu estou falando de acolhimento de todo mundo, não só das crianças. Eu estou falando do acolhimento do professor, da professora da educação infantil e o seu trabalho. Então de a gente não dizer mais o que estão fazendo na educação infantil, porque isso a gente não está acolhendo esse profissional e todo o trabalho maravilhoso que ele realizou e também o contrário: acolher também o profissional do ensino fundamental e pensar para que escrever se eles não leem? Se eles não leem, vamos pensar no que a gente pode fazer para eles entenderem a importância de ler esses relatórios. É isso que a gente está fazendo aqui hoje. Com certeza, como a Luciana falou, o olhar de vocês da EMEF Jardim para esses relatórios depois dessa conversa, depois de tudo isso o que a CP 1 e as professoras que falaram trouxeram de como é esse processo, com certeza vai ser um outro olhar. Então que a gente possa respeitar os percursos das crianças, dos nossos colegas, da rede municipal de ensino de São Paulo. Isso também é acolhimento. Eu vou por. Esse vídeo é bem rápido, eu vou colocar aqui. Alguém quer falar?

Supervisora/Pesquisadora: Não. Só para fazer uma pergunta para as meninas da EMEF: A JEIF de vocês é até que horário mesmo, que eu não me lembro? É até às 17h? Só para eu poder trabalhar aqui com um teto.

Professora representante DIPED: Depois do vídeo já encerro, só se alguém quiser alguma. É um vídeo de cinco minutos.

Supervisora/Pesquisadora: Está ótimo.

Professora representante DIPED: Tem uma música, não tem fala. Eu peguei em uma página do Instagram, que é esse portfólio do brincar. Está lá: o que essas mãos precisam fazer antes de escrever? Gente, esse vídeo pode dar uma discussão bem boa no sentido de que não é antes de escrever deixar que a criança faça tudo isso para preparar a criança para a escrita. Não é isso. Algumas vivências eles colocaram como dicas, mas muitas coisas que as crianças fazem. Mesmo que o alinhavo não seja do jeito que está ali, porque muitas vezes também a gente. Eu preciso treinar, não sei. Isso eu estou falando mesmo na educação infantil: preciso treinar coordenação motora fina, então eu crio algum instrumento, alguma coisa e faço a criança ficar ali. O próprio alinhavo. O EMEI que eu trabalhava tinham várias coisas, umas madeiras com furos e a criança fica colocando naquilo. Eu não sei costurar, quando a minha mãe vem aqui eu peço para ela costurar roupas para mim, porque eu não sei. Eu sou uma adulta que, provavelmente não vivenciei e não fiz esse movimento. Mas não é no sentido de fazer risos com

as crianças para elas chegarem preparadas ao ensino fundamental, mas o que essas crianças vão vivenciando ao longo do seu percurso na educação infantil, seja no CEI ou quem vai direto para EMEI, que vai contribuir. São aprendizagens que fatalmente vão contribuir para o que vem depois, então para a escrita, para a oralidade, que são coisas que também deveriam ter essa continuidade no ensino fundamental. Quando a CP 1 mostrou a foto da escrita na lousa, dos brinquedos que as crianças levaram, ela falou: "a escrita está presente na educação infantil". Está muito presente, porque as crianças têm interesse pela escrita. Elas nascem em uma sociedade em que a escrita está presente o tempo inteiro e é supervalorizada. As crianças saem riscando tudo, as crianças não podem ver caderno, caneta e papel, um adulto que eles querem. Quem aqui tem filhos, sobrinhos e que não tem os livros riscados, marcas que você fala que foi o seu filho que fez? Isso está presente. Agora, a gente tem que tomar cuidado, porque a gente escolariza muito as coisas. Escolariza no sentido de preparar, antecipar. Eu massacro a infância, como alguém falou aqui. Se a gente permitir que as crianças vivenciem todas essas coisas maravilhosas que a educação infantil traz, que eu trouxe aqui algumas imagens, mas a CP 1 também nos registros da EMEI. Eu vou usar esse termo mesmo: a gente está preparando para a alfabetização, elas vão chegar superpreparadas para a alfabetização. Preparadíssimas. Quando a gente está no primeiro ano, como a professora Azaleia falou, e não só no primeiro ano, mas pensando nessa saída da EMEI e chegada no primeiro ano, eu penso que a gente precisa olhar essa criança como um todo e pensar: por que para ter uma coisa eu elimino outra? Por que por ter avaliação externa e sondagem, eu não quero nem saber do relatório? As coisas contam histórias de formas diferentes e elas deveriam se complementar. 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. Eram essas as reflexões e provocações, de a gente tentar essas articulações, essas continuidades, esses diálogos. As crianças precisam disso e eu acho que nós também sofreríamos menos, vamos dizer, se a gente conseguisse ter mais diálogo entre as escolas.

Supervisora/Pesquisadora: Sem dúvidas.

CP 1 EMEI: Oi, Professora representante DIPED.

Supervisora/Pesquisadora: Acho que a CP 1 quer falar alguma coisa. E tem, assim, as meninas da EMEF, eu vi elas em um movimento, eu acho que elas estavam discutindo alguma coisa. Como elas estão juntas ali, elas não abriram o microfone para a gente ouvir a discussão, mas tenho certeza que estava rica.

CP 1 EMEI: A Lavanda quer falar uma coisa. Pode falar, Ro.

Professora Lavanda: Oi, Professora representante DIPED, Oi, Luciana. Oi, meninas. É um prazer estar com vocês. Eu vou falar uma coisa, porque eu sei que está todo mundo com fome e cansado. Ano passado foi um ano muito difícil e doloroso para todo mundo - pais, professores e crianças. Quando foi para retornar as aulas das minhas crianças, que foram para as escolas. Eu sei que chamava: "você vai para a escola grande, lá é tão legal". Pena que eu não estou com o meu celular de trabalho aqui, senão eu ia colocar para vocês ouvirem. Elas me mandaram mensagem assim: "professora, a gente está amando a nossa escola e hoje eu falei para a minha professora que eu preciso aprender a ler e escrever, porque eu tenho que escrever uma carta

para você". Porque a afetividade nossa. Eles chegavam solitários, sofridos, vocês não têm ideia do que foi a nossa batalha aqui. Mesmo assim, com o todo o estudo e competência da nossa coordenadora, que eu falo que é nossa líder - falo para todo mundo -, ela consegue, por exemplo: teve uma fase muito ruim em mim, ela me chama lá na sala. Você estava me falando da sondagem que vocês fazem aí, eu não conheço, eu não trabalhei no fundamental, mas não seria a hora de vocês reformularem o tipo de sondagem? Sabe por quê? Porque essas crianças estão indo com uma vontade enorme de serem alfabetizadas mesmo formalmente, porque a alfabetização aqui é diferente. Elas vão chegar aí com uma vontade imensa de se alfabetizar. Esse tipo de sondagem que vocês fazem, as vezes não alcança aquele lado afetivo que a gente teve aqui. Eu fiz até uma. Eu montei até uma coisa aqui, que aquela primeira professora disse: "vocês podiam mandar umas estratégias para a gente". E a Professora representante DIPED falou que não dava para transformar o primeiro ano em educação infantil e não dá mesmo. Mas uma coisa a gente aprende aqui: ouvir. Mas não é ouvir, é ouvir de verdade. Aquela criança está precisando de você, você vai pedir para alguém ajudar, vai tirar ela no canto e escutar o que ela está pedindo de verdade. O relatório nós demoramos, eu estou aqui há quatro anos, os pais agora esperam ansiosamente para ler o relatório, para ver as fotos. Eles vêm na reunião, frequentam. Então ouvir: ouvir a sua amiga, a sua companheira de trabalho. Eu não sei como vocês trabalham aqui, eu sou do turno do meio agora, estou me adaptando, porque não é uma coisa fácil. Então ouvir, ouvir a criança. Às vezes a única pessoa que vai escutar e dar um abraço, pegar na mão dela naquele dia é você, porque a gente sabe que está muito difícil para todo mundo. Era isso. Estamos juntos. Um beijo para vocês.

Supervisora/Pesquisadora: Qual é o nome da professora?

Professora Lavanda: Lavanda.

Supervisora/Pesquisadora: Lavanda. Obrigada, professora. Sabe que a Lavanda falou uma coisa da sondagem, mas só para explicar: não é aquele tipo de sondagem que a Professora representante DIPED mostrou que é usada na EMEF. As professoras do ensino fundamental usam outro tipo.

Professora representante DIPED: É a sondagem de língua portuguesa e de matemática. Aquela ali eu trouxe porque eu queria impactar mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: Isso.

Professora representante DIPED: Eu até falei que aquela era uma sondagem usada por uma professora da EMEI. Rosana, na verdade essa questão da sondagem é uma questão. Questão não, essa proposta da sondagem é uma proposta que está pautada em estudos da psicogênese da língua escrita, que é a concepção de alfabetização que nós temos na rede municipal, então não existe. Não é que não existe outra forma de fazer sondagem, é que dentro da nossa concepção.

Professora Lavanda: Professora representante DIPED

Professora representante DIPED: Oi, pode falar.

Professora Lavanda: Eu entendi que essa sondagem que você está mostrando era uma figuração. Eu entendi isso. Não é mudar a sondagem que é feita por vocês formalmente, é mudar a sondagem do professor. O que eu preciso entender que essa criança está me trazendo? Como a gente faz aqui. Relaxar. 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. Muitas vezes também a gente não sabe como eles estão. Pelo menos aqui na nossa comunidade é uma situação muito difícil. Além dessa sondagem formal que vocês fazem, a sondagem do professor: o que eu preciso entender que essa criança está me trazendo e como ela está chegando.

Professora representante DIPED: Sim. É um olhar, na verdade, não é, Rosana? É um olhar para além da sondagem. É esse processo de observação, de escuta, que vocês fazem na EMEI. Porque vocês registram. Na EMEF também existe observação e escuta. Muita observação e muita escuta. Muito registro também na EMEF. Uma vez alguém em uma formação falou: "na EMEF a gente não registra". Eu falei: "registra. Registra muito". O pessoal da EMEF, se quiser me contestar e contrariar, mas registra muito. A questão é que são registros muito diferentes e registros de olhares muito diferentes. Então, na verdade, Lavanda, você não está falando de mudar o instrumento, você está falando de mudar, eu penso, que o olhar. Por isso que eu coloquei: por onde nós olhamos e como nós registramos esse olhar. Não é isso? Eu coloquei até o link de um vídeo no chat para vocês. Talvez vocês já até conheçam, é um vídeo da própria SME de 2019, que trata dessa questão da transição.

Professora representante DIPED: Pode falar. Só para falar que nesse vídeo tem uma parte que as coordenadoras da EMEF falam do relatório, que elas continuam fazendo nessa EMEF o relatório descritivo, mais ou menos como o que vocês fazem na EMEI. É lógico que não é a mesma coisa, porque a EMEI é EMEI e a EMEF é EMEF. É isso. Podem falar, meninas.

Professora Lavanda: Fala, Margarida. É você quem vai falar?

Professora Margarida: Não, eu só queria fazer uma observação.

Professora Margarida: Boa tarde a todos. É rápido. Boa tarde a todas. É interessante esse nosso encontro, para fazer essa transição e tudo, mas nós aqui da EMEF Jardim, as meninas que trabalham com o primeiro ano, já tem uma alfabetizadora há muitos anos, mas a gente tem um grupo maravilhoso que trabalha com o primeiro ano. A recepção dessas crianças, dentro do que nos é possível oferecer, porque a gente sabe que tem toda essa questão da burocracia, dos horários e tudo, então dentro da legalidade e de tudo o que pode ser feito, a recepção é sempre feita. Eu tenho certeza que é muito acolhedora. Essas crianças não só do primeiro ano. Mas eu posso dizer, como professora do fundamental, do primeiro ao quinto ano e, com certeza, muitos professores que estão conosco há vários anos, esse trabalho é dar continuidade até quando eles saem daqui no nono ano. É legal toda essa reunião, mas os relatórios estão aqui. Eu costumo fazer relatório dos meus alunos para eu ter o acompanhamento. Aqui a gente tem as meninas que fazem os portfólios. É bem legal, mas só para ficar registrado que a nossa escola está bem assim. Eu estou feliz, porque a gente sabe que muitas das coisas que foram mostradas aí não são práticas da nossa escola.

Supervisora/Pesquisadora: Vocês já superaram, ainda bem.

Professora representante DIPED: Margarida, vocês estão no nível expert da rubrica que a CP 1 falou. Tem que fazer uma rubrica de transição, a EMEF Jardim vai estar no expert. Eu convido.

Professora Margarida: No expert eu não diria, mas.

Professora representante DIPED: Mas Margarida...

CP 1 EMEI: Em visita a EMEF Jardim, nós comentamos exatamente isso: o quanto eles têm essa organização para receber a criança nos tempos e nos espaços até a organização física. Quando eles vieram aqui e fizeram a dinâmica com as crianças, você vê que não é só a questão física, é a questão do preparo mesmo para lidar com essa continuidade. A gente sempre fala que EMEF Jardim está de parabéns. Quando a gente pergunta para onde o aluno vai e ele diz que é para a EMEF Jardim, a gente fala que é uma ótima escola.

Professora representante DIPED: Mas eu tenho uma pergunta para fazer para a Margarida

Professora Margarida: Pode falar.

Professora representante DIPED: Deixa eu te falar uma coisa, há quanto tempo você está na EMEF Jardim?

Professora Margarida: Só na EMEF Jardim eu estou há 22 anos.

Professora representante DIPED: Certo, muito bem. Então, com certeza, Margarida, você passou por fases, estando tanto tempo nessa EMEF, em que esse acolhimento, esse respeito que você traz, esse olhar. Não vou falar respeito, vou falar esse olhar que vocês já têm para as crianças - não só do primeiro ano, mas todas, até as que vão sair da escola -, com certeza você já passou por fases aí em que não tinha esse olhar tão cuidadoso ou não?

Professora Margarida: Eu vou te dizer uma coisa. É claro que muitas coisas mudaram.

Professora representante DIPED: Foram avançando. Isso, porque eu queria te perguntar. Na verdade, a minha pergunta é: por que você acha, ao que você atribui essas conquistas todas em relação a esse trabalho que vocês fazem com as crianças na EMEF Jardim? Por que você acha que vocês estão no nível expert da rubrica? Entendeu a minha pergunta? Tudo o que a gente falou aqui, você percebeu que muitas coisas vocês superaram, vocês estão avante, então eu queria entender ao que vocês atribuem isso, o que vocês acham. Para as outras EMEFs também pensarem.

Professora Margarida: É tudo questão de evolução. Nós tivemos gestores que foram evoluindo, nós tivemos currículos que foram sendo modificadas, nós tivemos as ações. As nossas JEIFs são muito produtivas. O grupo de professores, aqui nós temos um núcleo muito unido. Eu acredito que foi tudo um trabalho de construir, uma construção com o tempo.

Professora representante DIPED: Não foi de uma hora para a outra?

Professora Margarida: Não, com certeza não.

Professora representante DIPED: Meninas, sabe o que eu queria colocar para vocês? Eu vou falar como professora de ensino fundamental. Uma grande preocupação da gente até pelo tempo e pela organização do próprio ensino fundamental é valorizar muito o produto final. Terminou? Já fez? Deixa eu ver. Eu estou falando com vocês como professora de ensino fundamental. Esse olhar da educação infantil que a gente devia pensar mais no ensino fundamental e eu faço isso olhando a minha prática como professora, é essa valorização do processo. Então, quando eu vejo, por exemplo: o muro da CP 1, que é o produto final ali e que lembra eles. Eles estão arrasando. Mas ela vem e me mostra a fotografia de que as crianças viram o processo sendo construído, que eles construíram o caderno e isso foi parar no portão. Mas além disso, ela me traz que essas crianças acompanharam isso sendo feito. Esse, talvez seja um tempo, que pela própria estrutura do ensino fundamental a gente não tenha, ou até pelas nossas ansiedades ou pela organização e pelas cobranças, que a gente sabe que são muitas. Mas quando a gente se depara com essa vinda de EMEI, EMEF, essa conversa necessária: o que a gente pode aproveitar que elas fazem? O que elas fazem que a gente pode integrar na nossa prática? Eu sei, como professora, como eu já disse, de ensino fundamental, que isso é frenético e que a gente tem que valorizar esse processo, esse aprendizado dia a dia e não só o que a criança traz, o que finalizou. É isso.

Supervisora/Pesquisadora: Sim. Eu acho que a conversa que nós tivemos hoje e a proposta que se trouxe hoje, como eu falei desde o início, era para nós conhecermos um pouco como eram elaborados esses relatórios, toda essa documentação pedagógica que chega na EMEF. Nós conversamos sobre isso com as coordenadoras e conversamos com vocês sobre isso na última reunião. Quando eu perguntei: vocês lembram, vocês sabem como é feito esse relatório? Muitas de vocês disseram. Professora Lírio estava nessa reunião, Margarida também, a Magnólia, a Íris, a Rosa. Vocês falaram: "a gente não sabe como é feito. A gente faz a leitura quando chega.

Às vezes a gente lê um ou outro, as vezes a gente lê todos". Vocês mesmas nos disseram isso naquela reunião. O que é importante agora: até a CP 2. CP 2 ainda está aí? Até a CP 2, perguntei para ela: "os relatórios da EMEI chegaram?". Ela falou: "chegaram na semana passada". Eu falei: "então aguenta um pouco, espera um pouco para fazer a leitura, porque nós vamos ter essa conversa na terça-feira e, depois dessa conversa fazer a leitura desses relatórios, porque como a Margarida e a Professora representante DIPED falaram, nós estamos sempre em um processo de aprendizado. Nós, professores e professoras, aprendemos o tempo inteiro. Então, de repente, eu li esse relatório de um jeito e após essa conversa e eu perceber o jeito que ele é feito, o que essas professoras consideram, eu vou ler esse relatório e, de repente, vou perceber coisas que antes eu não percebia, porque eu estou sempre em processo de aprendizado. É natural. Faz parte do ser humano e muito mais parte ainda de quem trabalha na educação aprender o tempo inteiro. A Margarida falou que elas não chegaram nisso de uma hora para a outra, que elas viveram um processo. É um processo. E, com certeza, daqui um tempo isso vai estar melhor ainda na EMEF. Só para retomar e tranquilizar a preocupação da professora Amarílis quando requisitou as sugestões que as professoras da EMEI enviassem para a EMEF, repetindo a Professora representante DIPED: "basta ler os relatórios e além dos relatórios, basta entender a criança como criança". E a gente sempre lembrar que apesar de ela sair de uma etapa e ir para outra, ela permanece sendo a mesma criança. Ela não deixa de ser criança quando chega no primeiro e no segundo, no quinto, no sexto ano ela não deixa. Ela continua sendo criança. Mas claro, com suas especificidades, com suas características próprias da idade, mas continuam sendo crianças. Eu acho que basta a gente pensar, entendê-la como criança, fazer os nossos planejamentos, pensar na nossa prática para essa criança e ler a documentação pedagógica agora sabendo como, de fato, ela foi feita, para a gente poder, de repente, pescar coisa que antes nós não pescávamos. Daí em diante a gente continuar esse processo de desenvolvimento que essa criança está vindo desde sempre na educação infantil, que ela continua desenvolvendo no ensino fundamental, porque é uma criança. Eu acho que é isso que a gente precisa sempre lembrar. As meninas da EMEF, mais alguma gostaria de fazer alguma consideração? Vocês falaram tão pouco. Da última vez vocês falaram tanto, foi tão bom.

Professora Lírio: Na verdade, nós estamos aqui discutindo o que foi. Está me ouvindo? Desculpa. Na verdade, nós estamos aqui discutindo a ideia que foi colocada. Eu, desculpe, é que eu estou longe e não consigo ver o nome da colega aqui do canto. Como é o nome dela?

Professora Lírio: Da Professora representante DIPED. Foi bem pertinente, porque eu como PAP nunca peguei a sondagem inicial de um aluno. E no final, sentei com esse mesmo aluno e mostrei: "quando eu fiz a primeira sondagem, você estava escrevendo assim. Olha como você estava escrevendo agora assim. Que legal, olha o quanto você desenvolveu e aprendeu". Eu acho que isso é muito legal. O encontro foi muito bom, mas dar esse toque me deu outras ideias, outras possibilidades e nós estamos aqui discutindo isso. Foi muito amplo.

Supervisora/Pesquisadora: Isso que é o legal, professora Lírio. Porque esses dias eu ouvi de uma professora que os nossos olhos enxergam onde os nossos pés pisam. O seu chão é a sua prática como PAP. Você não está com uma turma de primeiro, de segundo, você está com turmas de PAP. Você ouvindo essa conversa, você participando dessa reunião, dessa conversa que tivemos hoje, te fez refletir sobre a sua prática enquanto PAP. É justamente onde você consegue enxergar onde você está pisando. Eu acho que isso é fundamental quando a gente pensa em aprendizado, em processo de aprendizado de formação, que nós estamos o tempo inteiro. Muito boa a sua fala realmente. A professora Camomila, eu acho que quer falar.

Professora representante DIPED: A Lírio é sensacional, eu falei.

Professora Camomila: Meninas, eu queria só dizer que. Eu queria dizer que eu também concordo com a Professora representante DIPED. Na EMEI a gente também tinha essa

preocupação do produto final, principalmente para apresentar na mostra cultural. Então eu acho que agora eu estou chegando nos 50 e a gente vai tendo uma consciência de que a tranquilidade, a paz e esse caminhar, esse percurso, tem que vir de dentro de cada um de nós. Esse respeito, tudo isso que está aí nos documentos, vem através de cada um de nós. Vocês, eu estou. Está de parabéns só por ter esse diálogo, por ter essa preocupação em saber como foi feito esse documento já é um passo enorme. Eu já sou fã da EMEF Jardim, da escola. Quando falam que as crianças estão aí, eu falo: "que felicidade". Parabéns. Eu acho que todo mundo está no caminho. E eu também concordo com isso, acho que tem que olhar com mais tranquilidade. Essa coisa do produto final não cresce. Obrigada, meninas.

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada. Eu acho que a CP 2 quer falar alguma coisa.

CP 2 EMEF: Isso, eu quero falar. Eu estou precisando sair da live, da reunião, mas eu queria dar o feedback para as meninas da EMEI. Agradecer primeiro por toda a acolhida de vocês, pelas ações, por esse momento também, mas dizer que semana passada eu passei na sala dos primeiros anos e muitos nos reconheceram e falaram: "é você que foi na minha escola? Eram vocês que estavam lá?". Eles lembraram da professora Cravina que contou a história, das músicas que nós cantamos. Foi muito legal. Eu acho que é super válido esse momento e a gente pretende continuar. Muito obrigada. Obrigada pela formação de hoje, foi muito pertinente. Com certeza enriqueceu muito esse momento agora de estudo e estudar os relatórios que a gente vai ler.

Supervisora/Pesquisadora: Legal, CP 2. Eu sugiro que não só as meninas, as regentes de primeiro ano leiam o relatório, mas que os professores especialistas que trabalham com as turmas de primeiro ano também façam as leituras deles: professores de leitura, de educação física, POED, artes. Todos os professores façam também a leitura desses relatórios, afinal eles também recebem e trabalham com essas crianças de primeiro ano. É uma sugestão que fica para vocês da EMEF pensarem, planejarem isso e aparecer no PPP de vocês, que agora vai ficar recheado de ações de transição, com certeza. Certo? Eu queria agradecer, porque a gente já está encerrando. Já passamos meia hora e tem gente que precisa sair. Eu queria agradecer então a presença das professoras que estiveram aqui da EMEI e da EMEF; as coordenadoras pedagógicas CP1 e CP 2; ao coordenador Cravo; a Professora representante DIPED que aceitou muito prontamente o convite; a Professora representante DIPED; a supervisora parceira, que também precisou sair, mas esteve conosco durante um período. Muito obrigada. Eu sei que vários de vocês estão fora do horário de trabalho e se dispuseram a participar e estão aqui super interessados. Só por isso já merecem as considerações e os parabéns, porque estar fora do horário de trabalho para discutir um assunto que é da sua escola e das suas crianças é maravilhoso. Fico feliz em saber que nós temos profissionais assim na nossa rede. Muito obrigada. Acho que o professor Cravo abriu, queria falar alguma coisa.

Vozes diversas: Obrigada, pessoal.

Vozes diversas: Tchau, gente.

CP 1 EMEI: Lu, eu também quero agradecer a oportunidade. A escola está sempre aberta, estamos sempre aqui disponíveis. Eu queria agradecer muito a parceria. Eu acho que a gente ganha muito com essa parceria, a gente aprende com vocês, vocês conhecem um pouco da nossa experiência. É nessa troca que a gente vai se constituindo. Muito obrigada pela oportunidade.

Supervisora/Pesquisadora: Sem dúvidas. As crianças são as que mais ganham com tudo isso.

Professor Cravo: Boa tarde, pessoal. Obrigado mesmo por tudo.

Vozes diversas: Tchau.

Vozes diversas: Tchau.

Supervisora/Pesquisadora: Tchau, gente. Obrigada. Tchau. Tchau, gente.

Vozes diversas: Tchau.

Vozes diversas: Tchau, obrigada.

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada.

APÊNDICE I – Roteiro para entrevista

Roteiro para entrevista com as professoras da EMEF, professoras da EMEI, coordenadoras pedagógicas das duas escolas e diretora da EMEF

- 1- Conte um pouquinho sobre seu trabalho: qual seu cargo; com qual e quais turmas trabalha?
- 2- Você já participou de ações de articulação entre a EMEI e a EMEF anteriormente? Se sim, como foi?

Quanto às ações realizadas durante os anos de 2021 e 2022 para promover a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Reunião inicial com as coordenadoras pedagógicas;

Visita à outra escola para conhecer os espaços;

Reunião de formação com professoras da EMEF;

Atividade realizada pelas professoras da EMEF com as crianças da EMEI;

Formação realizada pela equipe da EMEI na EMEF sobre a Documentação Pedagógica.

- 3- Como foi sua participação nessas atividades?
- 4- De que maneira essas ações contribuíram para sua prática pedagógica?
- 5- Você acha que as ações desenvolvidas favoreceram a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Em que medida?
- 6- Em qual delas você acha que a supervisora escolar mais contribuiu?
- 7- Como você acha que a supervisão pode contribuir para a transição das crianças que saem da EMEI e vão para a EMEF?
- 8- Após sua participação nesses momentos mencionados, quais aspectos você julga necessários serem discutidos e refletidos no PPP da sua escola?
- 9- Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito do assunto que conversamos?

FICHA PARA PREENCHIMENTO

Nome: _____

Idade: _____

Cargo: _____

Função: _____

Formação

Inicial: _____

 Extensão _____ Segunda graduação _____ Pós-graduação Stricto Sensu _____ Pós-graduação Lato Sensu _____

Tempo de Magistério: _____

Tempo na educação pública: _____

Tempo de trabalho no cargo/função: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Turmas que trabalha: _____

Tempo que trabalha na Educação Infantil: _____

Tempo de que trabalha no Ensino Fundamental: _____

APÊNDICE J – Entrevistas com os participantes

ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM O PROFESSOR CICLAME

Supervisora/Pesquisadora: Ciclame. Então, para a gente começar, eu queria que você me contasse brevemente sobre o seu trabalho, qual é o seu cargo, em qual ou quais turmas você já trabalhou, que você trabalha agora, aquilo que você estava me contando.

Professor Ciclame: O meu cargo nessa escola aqui é de professor de ensino fundamental II, de sexto a nono ano, mas eu estou designado para sala de informática e eu trabalho na sala de informática nessa designação com os alunos do primeiro ao quinto ano. À tarde, eu trabalho com algumas turmas quando o outro professor de informática não vem e com alguns professores faltam eu até assumo algumas turmas a tarde, nos períodos que eu estou aqui nessa escola.

Supervisora/Pesquisadora: Você falou que você não trabalha... você não trabalhou...

Professor Ciclame: Eu não... a minha formação, ela é biologia, então, eu sempre trabalhei com os alunos a partir do sexto ano. Eu só comecei a trabalhar com os alunos do ensino fundamental I a partir do momento que eu fui designado POED aqui nessa escola, que foi um convite que a direção, que a escola tinha naquela época, fez para mim. Não era nem intenção trabalhar como POED aqui, na verdade, eu nunca trabalhei com os pequenos e foi tipo... foi uma diferença muito grande de trabalho que a gente faz com os outros. Eles têm um carinho com a gente que incrível.

Supervisora/Pesquisadora: Você está gostando?

Professor Ciclame: Vish, eu estou gostando? Vou até fazer pedagogia.

Supervisora/Pesquisadora: Olha que legal. Agora, Ciclame, me conta uma coisa, você... nós fizemos algumas ações de articulação no passado. Você já havia participado de ações de articulação entre EMEI e EMEF anteriormente a essa?

Professor Ciclame: Não, foi a primeira vez que eu participei de uma ação desse tipo e para falar a verdade, foi extremamente gratificante, eu gostei muito, porque no fund II, a gente tem aquela ideia de que o aluno vem só para a gente martelar o conteúdo do livro na cabeça dele, foi a primeira vez que eu vi a supervisão ou os professores de EMEF falarem que a gente também tem que brincar com as crianças, também tem que permitir que as crianças tenham esse momento de descontração ao longo do aprendizado no fund I

Supervisora/Pesquisadora: Agora, pensando aqui nas ações que foram realizadas durante o ano de 2021, primeiro nós começamos com a leitura do PPP da escola de vocês, então, quando eu fiz a leitura, eu não enxerguei ali, explicitamente, quais seriam as ações que a escola desenvolve para articular com a educação infantil. A partir daí, nós fizemos uma reunião com as coordenadoras pedagógicas, com a CP 2 EMEF e com a CP da EMEI. Depois dessa reunião... na própria reunião surgiu a ideia de vocês fazerem a visita a uma escola do outro e depois vocês fizeram, você foram até EMEI, EMEI veio até aqui. Depois daquela visita eu pude vir aqui também a convite da CP 2 EMEF para participar da formação de vocês, para falar dos documentos, depois tivemos uma outra atividade que as professoras daqui planejaram junto com a coordenado para irem até a EMEI, foram lá, conversaram com as crianças, mostraram o vídeo da escola e no final nós tivemos essa reunião virtual em que as meninas da EMEI

contaram para vocês da EMEF como elas elaboram a documentação pedagógica que chega aqui para vocês. Como é que foi a sua participação? Do Ciclame nessas atividades?

Professor Ciclame: Na verdade, no dia que teve a visita lá quando vocês iniciaram, a CP 2 EMEF me pegou a laço aqui, porque eu não estava nem sabendo que elas iam para lá, a CP 2 EMEF, ela me perguntou se eu tinha JEIF naquele dia eu tinha JEIF no ano passado era à noite, ela falou assim: "Você não quer fazer a JEIF com a gente? Você tem aula a tarde em outra escola?", eu falei: "Não, hoje eu não tenho particular a tarde", ela falou: "Então vem fazer a JEIF com a gente e a noite você não precisa ficar", eu falei, não por conta de eu não precisar ficar a noite, quando ela falou o que ela ia... o que as professoras iam fazer, eu fiquei interessado e eu fui com elas lá, foi muito legal. 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... não que... deixa eu ver como eu explico isso... não que eu tenha alguma dúvida com relação ao aprendizado que elas tem lá, mas o legal é que a gente ficar sabendo a partir de qual ponto a gente pode começar e a partir de até onde a gente pode forçar um pouco as crianças, porque às vezes eu percebo, principalmente no fund II, não é o caso aqui da pesquisa que você está fazendo, mas às vezes eu percebo que os professores martelam demais o conteúdo e deixam a parte criança de lado, eu vejo muito isso aqui. Com as professoras que dão aula para o fund I aqui, eu percebo que a coisa é mais próxima, elas têm mais um apego com o aluno, eu acho que também por conta de elas ficarem praticamente o dia inteiro com as crianças, o período inteiro. A minha disciplina, por exemplo, eu tenho três aulas por turma no segundo ciclo e é muito pouco tempo para você passar, às vezes, chega no meio do ano, do meio do ano para frente, tem aluno que a gente nem sabe o nome direito ainda, quando você olha para a cara do aluno, eu sou o maior fisionomista, eu não consigo gravar, não, o nome da criança...

Supervisora/Pesquisadora: Eu também sou, eu entendo.

Professor Ciclame: ...com facilidade, mas eu acho que esse contato que elas têm, essa quantidade de horas que elas ficam é muito legal para a educação das crianças. Eu tenho uma aula por semana com cada turma, a diretora fala que eu sou bagunceiro, que eu fico zoando com as crianças lá embaixo, mas gosta de ficar no intervalo, na entrada, na saída também, porque eu vou conhecer melhor, quando eles entram lá na sala de informática, alguns eu ainda consigo lembrar o nome, mas porque eu fico brincando com eles ali embaixo, eu acho que esse tipo de trabalho deveria ser uma coisa para acontecer com todas as unidades. Política Pública Tipo, se os alunos vem daquela 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, aqui a gente tem fund I de manhã, fund II a tarde e eu percebo que não tem o entrosamento, é uma escola só, mas parece que são duas escolas, é muito diferente o ambiente aqui de manhã e à tarde, muito diferente.

Supervisora/Pesquisadora: Na própria escola.

Professor Ciclame: Na própria escola e não são todos os professores que fazem JEIF então, não são todos que tem o contato, que está sabendo o que está acontecendo.

Supervisora/Pesquisadora: E de que maneira essas ações contribuíram para a sua prática pedagógica?

Professor Ciclame: Você viu hoje aqui, olha eu brincando com as crianças o tempo todo, para cima e para baixo, bagunçando com elas lá embaixo. Na verdade, eu também tinha a ideia do fund II meio engessado, porque eu tenho que pegar o conteúdo que a prefeitura manda e martelar com as crianças lá na informática, 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.

Supervisora/Pesquisadora: Que legal. Você acha que essas ações, então, que foram desenvolvidas, favoreceram, de fato, a integração entre a educação infantil e o fundamental? Em que medida?

Professor Ciclame: Favoreceu, porque eu vi, depois das ações que foram feitas com a tua presença lá na outra escola, as professoras aqui que participaram, eu as vi conversando sobre o assunto e eu as vi também passando essas informações para as que não haviam participado...

Supervisora/Pesquisadora: Que legal.

Professor Ciclame: ...então, teve integração do pessoal da outra unidade com essa e o pessoal dessa unidade acabou também se inteirando, mesmo as pessoas que não participaram diretamente, acabaram se inteirando do assunto.

Supervisora/Pesquisadora: Agora, de todas essas ações, qual delas você acha que a supervisora escolar mais contribuiu?

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

Supervisora/Pesquisadora: Então, pensando de novo na transição e na supervisão escolar. Qual você acha que é o papel da supervisão escolar... da supervisão como um todo, nesse cargo da supervisão escolar, na transição das crianças que saem da EMEI e vão para EMEF?

Professor Ciclame: Eu acho que o papel deveria ser exatamente esse, de propiciar esse contato da mudança, não é mudança do ciclo, mas propiciar esse contato em que os alunos estão... as crianças, na verdade, estão saindo do infantil e vindo para o ciclo I, é propiciar esse contato, eu acho que deveria ser prioridade.

Supervisora/Pesquisadora: Após a sua participação nesses momentos e nessas ações. Quais aspectos você julga serem necessários para serem discutidos e refletidos no PPP da sua escola? Dessa escola que você trabalha?

Professor Ciclame: Nós já discutimos alguma coisa a respeito desse ano aqui e essa questão da integração, eu achei que isso deveria ter colocado, até coloquei isso quando a gente estava fazendo reunião, principalmente é essa e também eu até.... desculpa, 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. Eu falei duas escolas, mas na verdade, são três, porque tem o EJA também...

Supervisora/Pesquisadora: A EJA.

Professor Ciclame: ...são três escolas, os professores que ficam a tarde participam... a maioria também já fica para o EJA, mas 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.

Supervisora/Pesquisadora: Para a nossa entrevista eram só essas perguntas. Você gostaria de acrescentar alguma coisa? Falar alguma coisa que você deixou de falar e gostaria de dizer?

Professor Ciclame: Não.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRAVINA

Supervisora/Pesquisadora: Eu só preciso, para a gente começar, explicar para você que essa pesquisa, na verdade, é para a gente descobrir como a supervisão escolar consegue contribuir para a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, então, a gente fez aquelas ações e daí agora a gente vai avaliar como foi. Então, para começar, eu só preciso que você conte um pouquinho qual é o seu cargo aqui na EMEF, com quais turmas você trabalha, você já trabalhou e você trabalha agora.

Professora Cravina: Eu entrei como professora de história e trabalhava com quintos e sextos anos, mas já há bastante tempo eu estou na sala de leitura, inicialmente eu tive a escola toda, do primeiro ano até EJA, depois eu fiquei com o fund II e já há alguns anos eu estou com o fund I.

Supervisora/Pesquisadora: Só fund I?

Professora Cravina: Atualmente sim, só o fund I.

Supervisora/Pesquisadora: Nesse tempo que você está trabalhando no ensino fundamental, principalmente no ciclo 1, você já participou de algumas ações de articulação entre EMEI e EMEF alguma vez?

Professora Cravina: Só essa do ano passado.

Supervisora/Pesquisadora: De 2021?

Professora Cravina: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Antes não?

Professora Cravina: Antes 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.

Supervisora/Pesquisadora: Aquelas ações que a gente realizou lá 2021 e agora no início de 2022 para promover essa integração. Então, a gente fez reunião inicial com as coordenadoras, foi uma reunião que eu fiz junto com a CP 2 EMEF e com a CP 1 EMEI, coordenado da EMEI, a partir dessa reunião a gente marcou as visitas, vocês foram lá na EMEI, as meninas da EMEI vieram aqui, a gente teve a reunião de formação com os professores aqui da EMEF que a CP 2 EMEF me convidou para participar, para falar dos documentos oficiais. Depois vocês foram até a EMEI fazer as atividades com as crianças e por último a gente teve, a semana passada, a formação com a DIPED, com a Professora representante DIPED, com a coordenadora da EMEI que falou para os professores da EMEF como que é elaborado essa documentação pedagógica que chega todo início de ano da EMEF. Como é que foi a sua...

Professora Cravina: Desculpa, e elas vieram aqui também, as meninas vieram aqui.

Supervisora/Pesquisadora: Vieram, verdade, as meninas... você foram lá e as meninas vieram aqui também. Como é que foi a sua participação? Da Cravina nessas atividades?

Professora Cravina: Então, eu participei só da visita que a gente fez a EMEI e de quando elas vieram nos visitar, quando a gente foi lá eu contei uma história, uma das ações que a gente tem era uma história e eu contei uma história para eles e quando elas vieram aqui, um dos espaços

que elas vieram conhecer e que estava em aula, se não me engano, estava em aula, foi a sala de leitura.

Supervisora/Pesquisadora: Agora, pensando nas ações desenvolvidas, assim, quais você acha que contribuíram mais para a sua prática?

Professora Cravina: Foi essa visita.

Supervisora/Pesquisadora: Que você foi conhecer os espaços? Não a que você foi contar história, não essa, mas a outra?

Professora Cravina: O contar história, ele gerou para mim um comprometimento com essas crianças, porque eu falei para elas que haveriam uma continuidade disso quando eles chegassem aqui, mas isso não funcionou tanto como eu imaginava, porque muitas crianças não são de lá, são de outras escolas e mesmo as que eram de lá, eu acho que é muita novidade, o tempo passou, então, também não era um coisa, eu achava que eu se eu contasse outra história, elas iam... "Você prometeu que ia contar aquela" e, não, eu acho que não, então, eu acho que impacto foi esse mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: Você acha que essas ações desenvolvidas favoreceram a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental? Você acha que favoreceu essa integração essas ações?

Professora Cravina: Então, eu não... talvez o que eu vou falar seja injusto, porque eu vou falar só do que eu participei que foi muito pontual e por ter sido muito pontual, eu acho que aquilo é um start, é um start realmente para gerar esse incomodo, esse desconforto e você falar, "Putz, está indo muita coisa errada, tem muito trabalho para ser feito". Agora... eu não sei desse trabalho, porque eu tenho uma visão que precisa... 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, eu não se isso também me pega porque eu sou aquela que só tem 45 minutos...

Supervisora/Pesquisadora: Por semana.

Professora Cravina: Então, isso quebra as pernas, você até quer, você acha que vai dar e não dá, não dá nem para deixar a criança falar, porque... isso dá para mexer se quiser, mas não sou eu individualmente. Então, nesse sentido que eu fico às vezes um pouco...

Supervisora/Pesquisadora: Então, essas ações foram mais para dar um start, para começar, você acha que foi mais para dar...

Professora Cravina: Eu acho e acho que para elas terem o impacto que elas deveriam ter, elas têm que ser uma coisa coletiva, uma coisa mais estrutural. Política pública

Supervisora/Pesquisadora: E qual delas? Dessas ações você acha que a supervisora mais contribuiu?

Professora Cravina: Então, só consigo falar dessa...

Supervisora/Pesquisadora: Dessa.

Professora Cravina: ...porque eu só participei só dessa, 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...

Supervisora/Pesquisadora: Pode falar.

Professora Cravina: ...eu falo mesmo. Eu senti, eu falei isso aqui para as meninas, não na minha ação, a minha ação eu tive muito essa preocupação, mas que a gente fez uma propagandinha meio enganosa...

Supervisora/Pesquisadora: Você falou que da sua parte você...

Professora Cravina: Eu tive uma preocupação de fazer com as crianças muito o que eu realmente faço aqui, mas eu não sei se as outras ações elas refletiam realmente... eu acho que eles, talvez, a gente passou para eles uma ideia de que a EMEF seria muito parecida com a EMEI, a gente foi lá querendo um pouco fazer o que a gente sabe... sabia, supunha que eles faziam e que eles gostavam, então, a gente cantou, a gente brincou, mas de verdade, quando a criança chega na EMEF é isso que vai acontecer? Não é, então, eu não sei se... acho que essa discussão talvez a supervisão poderia fazer e fomentar, "Mas e aí? Como é que vai sentar lá na EMEF?", ou aquilo que já tinha falado, que não foi possível com a pandemia, que é deles virem fisicamente ver essa escola gigantesca com essas salas de aula totalmente diferentes com mobiliário diferente e isso seria para criança... agora pensando na criança, na criança.

Supervisora/Pesquisadora: Qual você que é o papel da supervisão para essa transição das crianças que saem da EMEI e vão para a EMEF? Qual você acha que é o papel da supervisão escolar?

Professora Cravina: Eu acho que é gerar provocação e ter uma... não consigo achar outra palavra mais bonita, ter o poder mesmo de estar articulando esses atores. Eu acho que outro articulador encontraria talvez, resistências, não sei se você encontrou, mas acho que seria mais difícil...

Supervisora/Pesquisadora: Ainda bem que não.

Professora Cravina: ...eu acho que esse lugar dá a pessoa a possibilidade de fazer isso com um pouco mais de conforto.

Supervisora/Pesquisadora: A única resistência que eu encontrei foi o tempo, justamente o tempo e as demandas administrativas que acabavam me impedindo de continuar na ação, porque eu tinha que dar conta de outra parte. Dessa só isso, das pessoas não mesmo, nem das escolas.

Professora Cravina: E não estou falando aqui me uma coisa de má vontade das pessoas, mas um coordenador liga para o outro e outro fala, "Meu estou tão cheio de coisa, posso falar... posso dar uma resposta mês que vem?". E aí as coisas... e não rola o mês que vem, quando um superior fala isso, a pessoa imagina fica um pouco mais preocupada, comprometida de que tem que dar um retorno.

Supervisora/Pesquisadora: Depois dessa participação que você fez nessas duas ações, as outras ações que você não pode participar, mas que você viu que estava no movimento. Quais aspectos você julga necessário serem discutidos e refletidos no PPP da sua escola?

Professora Cravina: 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 tem caminhando, o parque, a brinquedoteca, mas com essa estrutura de tempo, então, eu vou dar um exemplo super concreto, que eu já falei com as meninas assim, vai organizar o horário escolar, eu, professor de artes, professor de informática, que temos uma aula por semana de 45 minutos, se a gente tem, por exemplo, a última aula ou a primeira aula com os pequenininhos, é um desastre, porque até eles se organizarem, até eles chegarem. Agora isso envolve uma coisa muito concreta de organização do tempo. O que é o foco da organização do horário? São as demandas dos professores? Das suas horas livres, atividades ou é o trabalho pedagógico com o aluno? Porque se isso está por lei no primeiro plano, sinto muito, o resto vai ter que se... política pública

Supervisora/Pesquisadora: Adequar.

Professora Cravina: ...adequar, porque é isso, eu tenho, hoje em dia, aula... hoje mesmo, com o primeiro ano, eles chegam aqui, na hora que eu consigo organizá-los eu já tenho que descer com eles e a gente fica conversando sobre... então eu viro um general, porque assim, se eu não virar um general eu sequer consigo fazer com eles se sentem, aí você fica se sentindo super mal, porque você foi lá, você viu como é, como é muito mais fluido, agora, como é possível essa fluidez?

Supervisora/Pesquisadora: Com esses horários, não é?

Professora Cravina: É um exemplo de organização do tempo, então, tem isso, como... e se com o espaço foi possível, eu vou dar outro exemplo, existe uma sala ambiente de arte, a gente sabe que isso é uma revolução para um professor de arte.

Supervisora/Pesquisadora: Sim, como existe aqui.

Professora Cravina: Como existe aqui, é uma revolução, é possível? É. Dentro ainda dessa estruturona, então, eu acho que essas coisas são importantes, senão a gente fica no discurso, e na prática não é má vontade, a gente acaba não... política pública

Supervisora/Pesquisadora: Isso precisa ser discutido e refletido no Projeto Político Pedagógico.

Professora Cravina: Sim e tem que ser uma... e aquilo que eu te falei, não é uma decisão individual minha ou da pessoa que é responsável por fazer o horário, isso tem que ser uma coisa discutida, acordada, explícita, assim, ninguém está favorecendo alguém ou desfavorecendo alguém, não, a gente... é um exemplo, mas...

Supervisora/Pesquisadora: É mais ou menos aparecer no PPP, entender da criança como essa... como é a criança, o tempo que ela necessita. Então, nas aulas dos especialistas, especialmente de leitura que só tem uma aula por semana ou de artes que só tem uma aula por semana, não colocar as turmas menores nas pontas...

Professora Cravina: Por exemplo...

Supervisora/Pesquisadora: ...por exemplo.

Professora Cravina: ...eu confesso que hoje eu dia eu não sei exatamente como está, mas eu lembro que quando a gente fez aquela coisa de reescrever o PPP coletivamente, a parte que nos coube foi de... do grupo que eu estava foi de brinquedoteca, essas coisas, era um negócio... estava de uma forma muito objetiva, tinha uma parte mais de justificativas teóricas, mas na prática é assim, cada turma vai ter duas aulas por semana no quarto e quinto pode ser uma aula por semana, tinha algumas coisas muito...

Supervisora/Pesquisadora: Marcadas.

Professora Cravina: ...marcadas, práticas, porque no fundo é feito dessas coisas práticas...

Supervisora/Pesquisadora: Verdade.

Professora Cravina: ...é feito das coisas práticas, não só das discussões.

Supervisora/Pesquisadora: Cravina, na verdade o que eu queria te perguntar era só isso, mas você quer complementar? Falar mais alguma coisa? Algo que você acha que a gente não conversou que é importante?

Professora Cravina: Não, eu acho que foi muito legal mesmo, acho que a gente poderia continuar fazer isso, acho que se a pandemia desse a chance, seria muito legal uma visita concreta das crianças ou da gente fazer um vídeo, acho que faltou isso, eles saberem o espaço,

acho que o espaço, eu me coloco no lugar da criança, eu acho que o espaço deve ser muito assustador. Então, eu acho que isso é legal, acho que é pensar e continuar conversando para ver como pode melhorar, mas continuar fazendo, todo ano, porque cada ano é gente diferente.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ORQUÍDEA

Supervisora/Pesquisadora: Só para a gente começar para poder registrar um pouquinho do seu trabalho, eu queria que você contasse sobre o seu trabalho, qual é o seu cargo aqui na EMEF, em qual turma você trabalha, em qual você já trabalhou e você trabalha hoje. Conta um pouquinho.

Professora Orquídea: Eu já trabalhei do primeiro até o terceiro, normalmente eu fico do primeiro e segundo, com a mesma turma, mas esse ano eu fiquei com terceiro que é a mesma turma...

Supervisora/Pesquisadora: Que você está desde o primeiro?

Professora Orquídea: É, só que o primeiro foi pandemia, foi online, ano passado eu comecei a trabalhar a partir de julho, porque eu estava afastada por causa... sou diabética, então, em julho que eu comecei a trabalhar. Então, fiquei meio ano com eles e eu achei interessante da continuidade esse ano...

Supervisora/Pesquisadora: Legal.

Professora Orquídea: ...já foi uma turma já estava conhecendo e eu achei interessado ficar com a turma esse ano, no terceiro ano, mas é alfabetização mesmo, porque esse ano, no terceiro ano, nós temos a turma que não frequentaram, que eles estão nível de primeiro ano, tem a que está no nível de segundo e tem a que está a nível de terceiro...

Supervisora/Pesquisadora: Nossa, tem bastante.

Professora Orquídea: A gente vê assim que tem todos os níveis do primeiro até o terceiro a gente tem que está trabalhando...

Supervisora/Pesquisadora: Junto e misturado.

Professora Orquídea: ...a alfabetização, sim.

Supervisora/Pesquisadora: Orquídea, a gente começou o ano passado, 2021, quando eu fiz a leitura do PPP da EMEF que as meninas me encaminharam, eu não consegui perceber ali com clareza as ações que a EMEF tinha para articular com a educação infantil, para receber essas crianças que chegam da EMEI. A partir disso eu fiz uma conversa com a CP 2 EMEF, a gente fez uma reunião junto com ela e com a CP, com a coordenadora da EMEI e a partir dessa conversa que nós tivemos lá, elas mesmas tiveram a ideia de levar vocês aqui da EMEF para irem conhecer os espaços da EMEI e de trazer as meninas da EMEI aqui na EMEF também para conhecer o espaço de vocês. Depois dessa ação, nós tivemos aquela reunião de formação que eu participei que a CP 2 EMEF pediu para que eu viesse falar para vocês sobre os documentos oficiais. Depois daquela reunião as meninas daqui da EMEF foram até a EMEI fazer uma conversa com as crianças...

Professora Orquídea: Nesse dia que eu não fui.

Supervisora/Pesquisadora: Isso, levaram um vídeo dos espaços, falaram, cantaram com as crianças, contaram história e depois dessa ação, por último, nós tivemos aquela ação da semana passada que foi aquela reunião online com as meninas, com a CP da EMEI e a Professora representante DIPED contando para vocês como que é elaborada a documentação pedagógica que chega aqui na EMEF. Você participou de todas essas ações ou só de algumas?

Professora Orquídea: Eu sempre acompanhava, sempre achei interessantes os relatórios que vêm da EMEI, quando chega aqui do primeiro, pelo o 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 eles aqui. Achei bem interessante.

Supervisora/Pesquisadora: E você já... antes disso, antes dessas ações que a gente começou lá em 2021 e finalizou agora semana passada. Você já tinha participado de ações de articulação entre EMEI e EMEF alguma vez?

Professora Orquídea: Não.

Supervisora/Pesquisadora: Você já tinha participado?

Professora Orquídea: Não. Foi a primeira vez, achei bem interessante, porque mesmo que a gente recebia sempre os relatórios, mas quando você vê... os professores relatando, coordenadores relatando é outra visão.

Supervisora/Pesquisadora: E você... agora pensando nessas ações da visita que você foi, das reuniões de formação que você participou. De que maneira essas ações contribuíram para sua prática pedagógica? Para a prática pedagógica da Orquídea? De que maneira?

Professora Orquídea: 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.

Supervisora/Pesquisadora: Você acha que essas ações que nós desenvolvemos, todas essas que eu falei, você acha que elas, de fato, favoreceram a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental?

Professora Orquídea: Sim, porque a gente não tem o conhecimento como que era lá, então, agora nós temos mais clareza sobre como que é o dia a dia da criança, a rotina deles, porque toda rotina. Se a criança chega aqui no primeiro ano já é se... é muito ruim para eles, eles são pequenos ainda...

Supervisora/Pesquisadora: São.

Professora Orquídea: ...então, eu acho que é importante também ter uma rotina e a gente está tentando fazer isso, tem horário também... tem a rotina da brinquedoteca, tem o horário da atividade, isso eu acho que é importante para eles, para eles também não sentir tão... é uma ruptura. Então, eu acho que isso é importante, principalmente primeiro ano, segundo vai dando continuidade.

Supervisora/Pesquisadora: E qual dessas ações você acha que a supervisora escolar mais contribuiu? Em qual delas? Dessas ações, reuniões com as coordenadoras, visitas a outras escolas, reunião de formação, essas ações todas. Qual delas você acha que a supervisora mais contribuiu?

Professora Orquídea: 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, acho que até a coordenadora conseguiria, mas acho que... assim, com você falando com a coordenadora de lá, coordenadora daqui, deu tudo certo.

Supervisora/Pesquisadora: Agora pensando de volta nessa transição, *Orquídea*. Qual você acha que é o papel da supervisão escolar nessa transição das crianças que saem da EMEI e vão para a EMEF? O que a supervisão pode fazer?

Professora Orquídea: 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, que é interessante até as crianças fazerem visitas aqui na escola e eu acho que o supervisor pode estar vendo isso.

Supervisora/Pesquisadora: Agora... depois de você ter participado dessas ações e tudo mais. Quais aspectos você julga necessários para serem discutidos e refletidos no PPP da sua escola, a partir de tudo isso que vocês fizeram, que vocês vivenciaram nas ações. Quais aspectos você acha que precisam ser refletidos e aparecer no PPP de vocês?

Professora Orquídea: A gente já comentou alguma coisa sobre o PPP que estamos fazendo, mas eu acho importante a gente estar colocando sobre o acolhimento realmente, de como vamos acolher essas crianças aqui, para que eles não sintam tanto essa ruptura. Então, a gente tem que estar planejando mesmo esse momento de estar recebendo eles aqui e uma coisa que eu também acho importante, é esse registro que a gente recebe de lá e nós aqui também podemos continuar...

Supervisora/Pesquisadora: Continuar o registro?

Professora Orquídea: ...o registro.

Supervisora/Pesquisadora: Isso aparecer no PPP? Você quer dizer?

Professora Orquídea: Não sei se entraria no PPP, mas agora o que a gente recebe de lá, eu acho super importante, porque a gente conhece um pouco da criança. Isso eu acho super importante da gente estar recebendo.

Supervisora/Pesquisadora: Olha, Orquídea, o que nós tínhamos para conversar, você viu, é rápido, eram só essas perguntinhas, mas eu queria saber se você queria acrescentar mais alguma coisa, falar alguma coisa que eu tenha perguntado, que a gente não tenha conversado. Você quer acrescentar alguma coisa?

Professora Orquídea: Não, acho que tranquilo, acho que é isso mesmo.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA HIBISCO

Supervisora/Pesquisadora: Então, só para a gente começar a entrevista, Hibisco. Eu queria só que você contasse um pouquinho qual o seu cargo aqui a EMEI e quando tempo você trabalha aqui e qual o turno ou quais turmas você trabalha.

Professora Hibisco: Eu trabalho no período da manhã com a turma do... esse ano eu estou com o 7B.

Supervisora/Pesquisadora: Que é multietário.

Professora Hibisco: Multietária.

Supervisora/Pesquisadora: Mas você trabalha aqui há quanto tempo?

Professora Hibisco: Tem sete anos.

Supervisora/Pesquisadora: Tem bastante...

Professora Hibisco: Tem bastante tempo.

Supervisora/Pesquisadora: E normalmente você pegava o quê? Infantil I ou infantil II?

Professora Hibisco: Então, eu gosto muito do infantil II, mas ano passado eu trabalhei com o I e me apaixonei também, muito bom.

Supervisora/Pesquisadora: Você gosta de criança, eu acho. Tirando essas ações de articulação que nós fizemos o ano passado, você já participou alguma vez de ações de transição, de articulação entre EMEI e EMEF?

Professora Hibisco: Não...

Supervisora/Pesquisadora: Foi a primeira vez?

Professora Hibisco: ...foi a primeira vez.

Supervisora/Pesquisadora: Nós, no ano passado, começamos com a leitura do PPP. Quando eu fiz a leitura do PPP da EMEF, eu percebi que não estava claro como que ela...

Professora Hibisco: Aconteceu.

Supervisora/Pesquisadora: ...aquela escola fazia a articulação com a educação infantil. Então, a partir daí a gente desenvolveu as ações, primeiro eu fiz uma reunião com as coordenadoras, com a CP 1 EMEI, com a coordenadora da EMEF. Depois dessa reunião, nessa mesma reunião, surgiu a ideia de vocês visitarem os espaços da EMEF, as meninas da EMEF virem até aqui conhecer os espaços da EMEI. Depois disso a CP da EMEF me convidou para participar de uma reunião pedagógica para falar para as professoras sobre os documentos oficiais que falam da transição. Depois dessa reunião, elas vieram até aqui, um grupinho de professoras, eu não sei se você conseguiu acompanhar esse dia.

Professora Hibisco: Então, eu as via aqui na escola, mas eu não participei.

Supervisora/Pesquisadora: Não participou.

Professora Hibisco: Isso.

Supervisora/Pesquisadora: Elas vieram aqui falar com as crianças, cantaram músicas, contaram história e depois, por último, tivemos a formação da semana retrasada em que vocês aqui, a CP 1 EMEI participou contando para as meninas da EMEF como vocês elaboram a documentação pedagógica que chega lá para elas. Como é que foi a sua participação nessas atividades? Quais atividades você conseguiu participar?

Professora Hibisco: Então, na verdade, somente na visita, no último encontro eu, por conta do acúmulo, eu não consegui acompanhar, então...

Supervisora/Pesquisadora: Foi só a visita lá na EMEF?

Professora Hibisco: Só a visita.

Supervisora/Pesquisadora: De que maneira... você participou dessa visita na EMEF, essa ação contribuiu de alguma forma para a sua prática pedagógica?

Professora Hibisco: Eu acredito que sim.

Supervisora/Pesquisadora: De que maneira você acha que contribuiu?

Professora Hibisco: Hoje, estando na educação infantil, tem uma realidade para mim também no fundamenta é bem diferente, para eu pensar, realmente, nessa transição, que quando eles chegam lá eles não vão ter acesso a nada disso, até quando nós voltamos a gente conversou... conversei com as crianças: “Olha, vocês vão para escola e vai ser diferente”...

Supervisora/Pesquisadora: Te fez pensar sobre.

Professora Hibisco: ...me fez pensar sobre e pensar o quanto isso é importante.

Supervisora/Pesquisadora: Você acha que essas ações favoreceram, de fato, a integração entre EMEI e EMEF?

Professora Hibisco: Eu acho que começa a favorecer, mas eu acho que tem que ter ação...

Supervisora/Pesquisadora: Entendi.

Professora Hibisco: ...eu acho que ir visitar e conversar, mas eu acho que precisa começar a pôr em prática.

Supervisora/Pesquisadora: E de todas essas ações aqui, qual delas você acha que a supervisora escolar mais contribuiu?

Professora Hibisco: Em todas as ações?

Supervisora/Pesquisadora: Dessas ações de reuniões, de visita...

Professora Hibisco: Acho que facilitar o processo, eu acho que...

Supervisora/Pesquisadora: Foi isso.

Professora Hibisco: Deu para entender?

Supervisora/Pesquisadora: Deu.

Professora Hibisco: Não era bem isso, eu acho que iniciar isso que é tão importante, dar um pontapé inicial, porque tem que começar.

Supervisora/Pesquisadora: Entendi.

Professora Hibisco: Eu acho que é super importante, precisava, na verdade...

Supervisora/Pesquisadora: Precisa.

Professora Hibisco: Então...

Supervisora/Pesquisadora: Agora, pensando na supervisão escolar como um todo, não só em mim. Qual o papel, você acha, que a supervisão escolar tem para contribuir para essa transição das crianças que saem da EMEI para a EMEF? Qual o papel...

Professora Hibisco: Viabilizar esses espaços, essas formações, não é isso?

Supervisora/Pesquisadora: Pode ser.

Professora Hibisco: Mas está certo também?

Supervisora/Pesquisadora: Pode ser.

Professora Hibisco: Eu acho que viabilizar tudo isso.

Supervisora/Pesquisadora: Agora, depois da participação nesses momentos, você participou da visita. Qual aspecto você acha que é necessário ser discutido e refletido no PPP da sua escola? Da sua EMEI.

Professora Hibisco: Da minha escola...

Supervisora/Pesquisadora: Depois de tudo isso, dessas discussões, o que você acha que precisa aprimorar discussão e aparecer lá no PPP de vocês.

Professora Hibisco: É complexo, porque é tanta coisa.

Supervisora/Pesquisadora: Pensando nessa transição.

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

Supervisora/Pesquisadora: No PPP?

Professora Hibisco: No PPP, sim.

Supervisora/Pesquisadora: As ações você fala? Você quer dizer?

Professora Hibisco: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Olha, as perguntas, você viu, eram simples, são só essas, eram só essas.

Supervisora/Pesquisadora: É tranquilo. Agora, você gostaria de complementar alguma coisa? Dizer alguma coisa que eu não perguntei que você quer deixar registrado?

Professora Hibisco: Não, eu acho extremamente importante, eu gostei muito da ideia, achei fantástica, porque eu fico observando as crianças aqui, esses dias mesmo, eu tinha um aluno que mudou de sala e ele está sofrendo tanto e tudo dia vem... ele vem e me abraça, porque eu percebo que... quando a turma, o espaço, o nosso ambiente faz falta para ele. Então, e assim, é muito sofrido, então, também, penso em mim, que quando eu tenho que sair de um lugar para ir para outro, eu também sofro muito, eu fico pensando o quando ele sofre. Então, chegar em lugar que ele sabe que ele vai ter... sei lá, 15 minutos de parque, que ele vai ter a brinquedoteca, que isso não vai ser tirado de uma vez, nossa, acho que dá uma paz para criança.

Supervisora/Pesquisadora: É verdade.

Professora Hibisco: Mas, olha, show, maravilhoso, de verdade, amei.

Supervisora/Pesquisadora: Que bom que vocês gostaram, agora, como você falou, a gente tem que ir para prática.

Professora Hibisco: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Não deixar, a gente não pode deixar essas ações ficarem só...

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

Supervisora/Pesquisadora: Está certo, obrigada...

ENTREVISTA COM A PROFESSORA CAMOMILA

Supervisora/Pesquisadora: Então, vamos lá. Só para a gente entender um pouquinho de você que está participando da pesquisa, você pode fazer um relato breve sobre o seu cargo e quais turmas você trabalha ou já trabalhou?

Professora Camomila: Eu sou professora de educação infantil e fundamental, na rede eu estou desde 2003, comecei em EMBU em 1996 na creche e eu era professora adjunta e 2007 vim para essa escola aqui e estou... vai fazer 17 anos.

Supervisora/Pesquisadora: Bastante.

Professora Camomila: Bastante tempo e trabalhei também em escola particular e sempre... o meu foco é educação infantil, eu gosto muito, eu entendi que eu tinha que trabalhar com essa fase, fundamental eu gosto, mas eu vi que eu ficava perdida. Então, na educação infantil tem essa questão do brincar, tem a questão da reflexão... dá aquela impressão que você é livre, mas não é um livre... com todas as intenções, de tudo, você pode fazer a roda, você pode conversar, você tem a liberdade de fazer um projeto, além do projeto individual, tem o projeto da escola, tem o círculo de leitura. Então, eu gosto que eles trazem as ideias, o que eles conversaram, o que eles refletiram com a família e os que não trazem a gente vai atrás procurar saber. Então, todo esse desenvolvimento que eles têm nessa fase me encanta.

Supervisora/Pesquisadora: E as turmas que você trabalha aqui na EMEI são sempre...

Professora Camomila: Sempre infantil II, agora com a multi faixa etária que eu estou apanhando um pouquinho.

Supervisora/Pesquisadora: Esse ano é novo.

Professora Camomila: É novo, porque a gente já tem uma linha, quando você... eu estou em adaptação também nessa questão.

Supervisora/Pesquisadora: Eu entrei em 2013 também na rede, na EMEI também, na educação infantil. Antes dessas ações que nós fizemos o ano passado de articulação a EMEF, você já tinha participado de alguma atividade de articulação entre EMEI e EMEF?

Professora Camomila: Então, houve, eu não lembro o ano, mas houve no 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, viemos falando, depois não deu mais certo, mas eu sempre senti essa necessidade, no final do ano eu já ficava preocupada, como é que vai ser? Será que elas vão entender? Então, a gente não via um jeito de como chegar até o fundamental.

Supervisora/Pesquisadora: A única atividade que você participou anteriormente a essa que a gente fez em 2021, foi essa tentativa com a...

Professora Camomila: Mas não fomos na escola, nada, elas vieram aqui, eu acho que teve alguma conversa, mas não foi no meu período, mas era um sonho que eu tinha, sempre falava com a CP 1 EMEI, era importante as crianças saberem para onde vão, como vão ser recebidas, porque acalma, aquela adaptação fica mais tranquila.

Supervisora/Pesquisadora: O ano passado em 2021, tudo começou quando eu fiz a leitura do PPP da EMEF que eu percebi que eu não entendi, não estava explícito como acontecia a articulação com a educação infantil. A partir daí fiz uma proposta, a gente fez uma reunião com a coordenadora da EMEF, com a CP 1 EMEI também aqui da EMEI, desta reunião com as meninas surgiu a ideia de um grupo de professores visitar a escola da outra, então, vocês foram lá na EMEF, as meninas vieram aqui na EMEI. Depois disso a CP da EMEF me convidou para participar de uma reunião pedagógica com as professoras dela para falar dos documentos que traziam o tema da transição, depois a gente fez aquela atividade em que elas vieram aqui e fizeram uma atividade com as crianças, o pessoal da EMEF...

Professora Camomila: Foi ótimo, eles lembram até hoje.

Supervisora/Pesquisadora: ...depois disso eles tiveram, por último, aquela reunião da semana retrasada que vocês contaram para as meninas da EMEF como é que vocês elaboram a documentação pedagógica. Como é que foi a sua participação nessas atividades? Nessas ações?

Professora Camomila: Então, aqui quando elas vieram? Então, não estava no meu horário, eu só vi as colegas falando que... a história, as crianças gostaram muito, elas prestaram atenção, as professoras vieram com vontade, elas observaram todos o espaço da escola, perguntaram também.

Supervisora/Pesquisadora: A sua participação foi mais na visita...

Professora Camomila: Foi na visita...

Supervisora/Pesquisadora: ...que recebeu aqui.

Professora Camomila: ...que eu recebi um grupo e eu falei como era a rotina daquela sala.

Supervisora/Pesquisadora: Eu lembro.

Professora Camomila: Na segunda vez que elas vieram eu já não estava, porque eu acho que foi a partir das 11.

Supervisora/Pesquisadora: Que elas vieram fazer com as crianças.

Professora Camomila: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: E de todas essas ações que eu falei para você. Qual você acha ou quais você acha que mais favoreceram a integração entre a EMEI e EMEF?

Professora Camomila: 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.

Supervisora/Pesquisadora: De que maneira, não sei se contribuiu, mas se contribuiu, de que maneira essas ações de transição contribuíram para a sua prática pedagógica?

Professora Camomila: Então, quando eu fui até a EMEF Jardim que eu também cheguei lá, porque eu também já dei aula no fundamental, a gente não tem uma visão do todo, quando você visita a escola e também vê a prática do fundamental, eu acho que abre a mente da gente para ir preparando a criança para esse momento, para estar alimentando, “Olha, aquela escola tem isso, tem aquilo, tem as professoras, gostei da professora que estava fazendo um roda”, que eu adoro roda, professora de literatura, acho que literatura...

Supervisora/Pesquisadora: Sala de leitura.

Professora Camomila: ...sala de leitura. Então, trabalho bonito que ela faz, as artes da escola. Então, tudo é uma continuação e a preocupação dela...

Supervisora/Pesquisadora: Então, contribui para a sua prática?

Professora Camomila: ...a reflexão. Contribui para ter um olhar mais aprimorado dessa fase que eles estão.

Supervisora/Pesquisadora: De todas essas ações, reunião com as coordenadoras, as visitas, depois as reuniões de formação. Qual dessas ações você acha que a supervisora mais contribuiu?

Professora Camomila: É o link com as escolas, porque aí vem... não é fácil fazer esse link, não é todo mundo que é receptivo, pode ser que a diretora seja, mas pode ser com o professor não vai. Se a supervisora vem e conversa com a coordenadora, conversa com a diretora, mostra a importância disso e aqui, a coordenado vem acalmar o grupo e mostra também essa importância de trabalhar essa transição.

Supervisora/Pesquisadora: Legal.

Professora Camomila: Então, tem que ter essa humildade que você tem.

Supervisora/Pesquisadora: Pensando no âmbito da supervisão escolar como um todo. Qual o papel... o que você acha... qual é o papel da supervisão escolar na transição entre as crianças da EMEI e da EMEF? Qual o papel da supervisão?

Professora Camomila: 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.

Supervisora/Pesquisadora: E agora pensando no PPP da sua escola da EMEI Canteiro, após essa participação nesses momentos que a gente conversou. Quais aspectos que você julga serem necessários para serem discutidos e refletidos lá no PPP da sua escola?

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

Supervisora/Pesquisadora: Na prática e isso aparecer no PPP?

Professora Camomila: ...e isso aparecer no PPP, esse ano... quer dizer, sempre tem, mas esse ano a gente viu essa necessidade de trabalhar com a multi faixa etária e procurar estudar mais sobre esse momento e como que a gente vai lidar com isso.

Supervisora/Pesquisadora: Bom, as perguntas que eu tinha para você eram essas.

Professora Camomila: Será que eu respondi bem?

Supervisora/Pesquisadora: Claro, sem dúvidas, mas você gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Alguma coisa que eu não perguntei e você quer falar?

Professora Camomila: É isso, se precisar de mim, se eu puder ajudar...

Supervisora/Pesquisadora: Sempre.

Professora Camomila: ...eu estou à disposição.

Supervisora/Pesquisadora: Muito obrigada, Camomila.

Professora Camomila: Obrigada.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALECRIM

Supervisora/Pesquisadora: Para a gente começar, a gente só precisa que faça um relato sobre o seu trabalho aqui na EMEI, quantos anos você trabalha aqui, qual é o seu cargo, com quais turmas você já trabalhou e trabalha hoje.

Professora Alecrim: Hoje eu trabalho na EMEI Canteiro com a turma mista do 7H e do 7C e as turmas têm crianças de 4, 5... no começo do ano tinha até de 3 anos...

Professora Alecrim: 3, 4 e 5, aí durante o ano eles vão completando 4 e vão completando 6 e 5 anos e já trabalhei, tenho aqui na prefeitura, tenho 10 anos... 12 anos que trabalho como professora, já trabalhei como psicopedagoga e com o Projeto Mais Educação há uns anos, já fiz algumas coisas. O que mais?

Supervisora/Pesquisadora: O seu cargo de professora...

Professora Alecrim: Agora de professora de educação infantil e ensino fundamental I.

Supervisora/Pesquisadora: E você sempre trabalhou na EMEI?

Professora Alecrim: Não, eu trabalhei... quando eu ingressei na prefeitura, eu ingressei em uma EMEF, eu trabalhei muito tempo em EMEF, ingressei a minha carreira na EMEF, trabalhei com turmas de alfabetização e o final do ciclo do fundamental I que é o quarto e quinto ano...

Supervisora/Pesquisadora: Quinto ano.

Professora Alecrim: ...é foi aí que eu decidi vir para a EMEI.

Supervisora/Pesquisadora: Já está quanto tempo aqui você falou?

Professora Alecrim: Aqui tem três anos, eu entrei em 2019... não, 20, 21 e 22, três anos.

Supervisora/Pesquisadora: No ano passado, nós fizemos algumas ações de articulação...

Professora Alecrim: Eu estive presente.

Supervisora/Pesquisadora: ...na EMEF... legal. Você já havia participado de ações de articulação antes disso?

Professora Alecrim: Não.

Supervisora/Pesquisadora: Nós fizemos primeiro, para você poder... para contextualizar você, Alecrim, tudo começou com a leitura do PPP da EMEF, então, eu percebi que não aparecia essas ações de articulação ali naquele projeto, a partir disso eu fiz uma reunião com a CP 1 EMEI, com a coordenadora da EMEF, nesta reunião surgiu a ideia de vocês, professoras da EMEI, visitarem a EMEF, das professoras da EMEF virem até aqui e elas fizeram essas visitas. Depois disso as meninas da EMEF me convidaram para ir até lá para falar dos documentos que tratam desse tema da transição para os professores da EMEF. Depois dessa reunião elas se organizaram, fizeram planejamento e vieram até aqui se apresentar para as crianças, contaram histórias, brincaram.

Professora Alecrim: Entendi.

Supervisora/Pesquisadora: E, por último, nós tivemos essa reunião de formação que a CP 1 EMEI contou para as professoras como vocês organizam a documentação pedagógica aqui na EMEI e teve a participação da Professora representante DIPED. Como é que foi a sua participação nessas atividades, Alecrim?

Professora Alecrim: Bom, as anteriores ao encontro que teve o ano passado que as crianças tiveram a vivência, eu não participei, porque até então eu vivi a pandemia muito intensamente e eu tive dois filhos e eu fiquei de licença e eu sei que nas escolas que eu transitei nesse período, tinha algo parecido de levar as crianças para conhecer a EMEF do Campo Limpo III, por exemplo, eu sei que teve, mas eu estar presente nunca estive, eu sei que já teve algo parecido, mas...

Supervisora/Pesquisadora: E nessas ações de agora, você participou?

Professora Alecrim: Agora eu participei da... do ano passado que vocês vieram aqui na escola, que a escola me mandou... você veio na escola, eu achei maravilhoso, assim, eu nunca vi isso, eu já... porque eu nunca tive vivenciado e até então nas escolas que eu estive, teve, mas não eu não vi como é. Então, nem sei como que era em outros lugares, mas eu achei muito legal, porque tirou aquela... a barreira que existia nas crianças, um medo, porque eu acho que o maior problema é o desconhecido, porque eles não sabem o que espera eles lá, isso é o que mais impacta que eles não sabem como que vai ser lá, como que é escola, se é grande, se é pequena, tem quadra, não tem quadra, tem parque, não tem parque, tem tudo, todo tipo de coisa. Então, isso eu acho que é muito importante, também achei muito legal e com as vivências que eles tiveram, eles puderam perceber que lá não vai ser tão diferente quanto aqui, porque eu acho que o que mais eles têm medo é isso e também as famílias devem colocar uma coisa de que agora é escola, antes não era escola. Eu acho que existe essa fala, até na minha casa, eu que sou professora, minha mãe falou para o meu filho quando veio para cá, "Agora você vai para escola de verdade", eu falei, "Mãe, era escola de verdade, só que tinha outro... tinha um outro formato..."

Supervisora/Pesquisadora: Dinâmica.

Professora Alecrim: ...e a minha mãe mesma falou isso, porque a minha mãe escuta eu falando sobre educação o tempo todo, imagina uma família que não tem ninguém que tem uma visão diferenciada. Então, eu acho que eles ficam com muito medo por causa disso e eu acho que foi muito bom, tanto que depois, os meus... as crianças que eram da minha turma o ano passado, teve um que falou assim, "Meu, eu vou jogar futebol, eu vou jogar basquete em uma quadra", o que ficou para ele, de tudo, foi a quadra...

Supervisora/Pesquisadora: A quadra.

Professora Alecrim: ...e que teria aula de basquete e de futebol. Então, foi muito legal, porque aqui a gente não tem, então é algo que eles vão poder ter na EMEF. Isso eu achei que foi muito bom e também a questão lúdica que eles perceberam que lá também vai ter história que a gente

também tem, que teve música e aqui também tem. Então, isso é uma coisa que tira um pouco esse medo dele, diminui a ansiedade, eu acho.

Supervisora/Pesquisadora: E você participou, então, desse dia que você viu as professoras?

Professora Alecrim: E o último que foi a reunião, a reunião eu achei que foi muito massa, que é a parte da nossa formação, a gente se formar em relação a essa transição que eu vou ser bem sincera, eu saí da EMEF justamente porque eu não me identificava com o trabalho como acontecia, justamente porque algumas falas não condiziam com o que eu acredito de infância e eu acredito na infância até 11 anos, 12, 11 anos 11 meses e 29 dias e até estende um pouco mais. Então, eu estava na EMEF feito um peixe fora d'água, eu levava para ir ao parque, eu levava para brincar, eu levava para fazer movimento várias vezes no dia e eu era a única que fazia, todo mundo só ficava muito na sala, só cópia, cópia livro e eu ia fazer jogo e eu fazia as experiência, trabalhos e tudo o que eu podia ofertar e eu me sentia... aqui quando eu vim para EMEI, eu me encontrei, se eu tivesse encontrado um trabalho, me sentindo acolhida no sentido do que eu acreditava, acho que eu nunca teria saído da EMEF, pode ser.

Supervisora/Pesquisadora: Pode ser.

Professora Alecrim: Então, eu achei que isso é muito importante, porque a gente identifica que é uma formação, porque às vezes a gente esquece que eles já estão crescendo, a gente quer esperar um comportamento deles mais adultos, é não é, eles ainda são crianças, eles estão em formação, até 24 anos, 20 anos, o córtex pré-frontal ainda está em formação. Então, a gente quer esperar coisa de pessoas que não tem como ofertar aquilo para a gente e eu acho que isso é importante, todo mundo tem a mesma visão de que todo mundo é criança, todo mundo é infância, a gente só tem que... eles só estão em uma outra etapa que nem vídeo game, eles estão em uma outra fase que a gente pula fase, vai ficando mais difícil, mais complexo e a gente vai trabalhando.

Supervisora/Pesquisadora: Mas ainda são crianças.

Professora Alecrim: E são crianças e eu acho que esse momento foi muito bom, porque a gente alinha tudo o que a gente tem que pensar de fato e a gente vai depois, separando o que cada uma precisa ter de oferecimento de trabalho pedagógico mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: De que maneira você acha que essas ações que nós conversamos contribuíram para a sua prática pedagógica?

Professora Alecrim: 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, viveu, tem. Um exemplo, quando eu trabalhei no Taboão, tinha uma professora que fazia assim, na EMEF, na EMEI, elas chegavam no final do ano, mais ou menos no segundo semestre quando era infantil II, que agora não tem mais isso, é tudo... sala mista, elas começavam a dar o caderninho com linha pautada e fazer o cabeçalho para as crianças começarem a copiar no final de semestre. Vamos supor que eu tivesse essa intenção, que eu não tenho essa intenção, na verdade, depois de uns anos para cá, eu sei que eu não preciso fazer isso, que vai chegar o tempo de tudo, agora eu não faria mesmo, se eu tinha alguma coisa dentro de mim de que eu iria fazer, não farei...

Supervisora/Pesquisadora: Agora não tem mais.

Professora Alecrim: Porque assim, eu sei quando chegar na EMEF, eles vão ter o tempo para se adaptar a essa nova realidade, porque elas antecipavam com medo de chegar lá e eles terem um impacto muito grande de tirar tudo e oferecer um caderno e lápis, só para eles e não ter mais nada. Eu acho que isso impacta que a gente fica mais tranquilo em ofertar tudo o que a gente pode de vivência, de experiências da brincadeira para quando ele chegar lá, ele estar pronto no que precisa estar pronto que é ter as vivências da escola, da primeira infância, quando chegar

lá eles vão ter. Então, isso traz mais tranquilidade e a gente vai continuar seguindo o nosso trabalho e focar no que a gente precisa que é desenvolver o que eles gostarem da escola, eu falo para as mães, na reunião de pais, que o meu papel aqui é fazer com que eles gostem de aprender, eles tem que gostar de aprender, eles tem que ter fascínio com leitura, eles tem que amar estar na escola, porque quando chegar lá para frente, no ensino fundamental II, o negócio vai ficar pesado, então, eles já tem que ter esse negócio dentro deles de que é bom aprender, descobrir as coisas..

Supervisora/Pesquisadora: Que é bom...

Professora Alecrim: Então, é isso que eu penso que a gente tem que oferecer aqui.

Supervisora/Pesquisadora: Você acha que essas ações que foram desenvolvidas favoreceram a integração entre EMEI e EMEF?

Professora Alecrim: Muito, acho que sim, com certeza e para mim eu fico mais tranquila em saber que eu posso continuar ofertando mais ainda possibilidades para eles e quando chegar lá eles vão ter o momento deles de adaptação e de transição.

Supervisora/Pesquisadora: Em qual dessas ações você acha, reunião com os professores, as que vieram aqui, as visitas. Em qual delas você acha que a supervisora escolar mais contribuiu? Teve alguma que você acha que eu mais contribuí?

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

Supervisora/Pesquisadora: No último encontro.

Professora Alecrim: Isso, porque, vamos supor, se tivesse uma ação partisse da EMEF por conta própria de entrar em contato com uma EMEI, eles conseguiriam levar, trazer... eu acredito que sim, trazer para cá. A formação, eu acho que é mais a questão da gestão para poder... supervisão, para poder fazer com que isso aconteça junto, as duas escolas. Agora, uma ação pontual de vir aqui como é o trabalho, a direção podia falar, "Vamos lá, eu entro em contato com a escola, a escola..." e fica uma coisa meio que interna e a importância de ser a supervisão porque isso pode... espero que isso se dissemine para outros lugares, porque eu vejo que isso falta, na escola que eu trabalhava, eu passei em frente dela, para você ter ideia, eu passei em frente dela essa semana, o parque está detonado, não tem parque mais.

Supervisora/Pesquisadora: Triste.

Professora Alecrim: Eu imaginando as crianças chegam lá pequenininhas, vendo que não tem... pode ser tenha um lá atrás, mas o que tinha que era na frente... quem passa e olha, não está mais. Então, é chato isso, isso a supervisão tem como ajudar, tem como atuar diretamente, essa integração, tudo. Pelo menos na minha visão, agora eu acho que pode ser que tudo pode ajudar.

Supervisora/Pesquisadora: Para a gente pensar sobre a transição, sobre essa articulação entre EMEI e EMEF. Qual você acha que é o papel... você já pode até ter respondido isso, você pode reforçar. Qual você acha que é o papel da supervisão escolar na transição das crianças que saem da EMEI e vão para EMEF?

Professora Alecrim: 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. Eu não vejo de ruim quando chega na escola e tem algo

que precisa melhorar, eu acho que é legal, porque você... porque no dia a dia, o errado... o erro acontece...

Supervisora/Pesquisadora: Normal.

Professora Alecrim: ...então, se você não tiver alguém de fora para te falar, você não vai enxergar, porque para você está sendo certo e isso só quem pode ver é quem está de fora, até mesmo a coordenação, a gestão, pode achar que está certo, porque eles estão dentro do ambiental, estão envolvidos com o processo e quem está fora, consegue ter esse olhar mais apurado no meu ponto de vista. Então, garantir essa primeira infância, garantir que todo mundo olhe para cada criança como um ser único, individual, só quem está de fora consegue, claro, a gente garante, a gente tenta garantir o tempo todo, mas quem está de fora consegue ver um detalhe que pode fazer toda a diferença no contexto daquela criança naquele momento.

Supervisora/Pesquisadora: Entendi. Depois da sua participação nesses momentos que a gente conversou aqui, dessas ações. Quais aspectos você julga serem necessários para serem discutidos e refletidos no PPP da sua escola? Da sua EMEI. O que você acha que precisa aparecer lá? Refletir e aparecer no PPP de vocês?

Professora Alecrim: Eu acho que a gente poderia colocar... porque assim, porque agora ficou complicado e complexo, porque as crianças agora estão mistas. Quando a gente tinha o infantil I e o infantil II separado, a gente poderia fazer algo direcionado para o infantil II muito mais do que agora, mas a gente tem que encontrar um meio de fazer isso, 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... por exemplo, antes de chegar, obvio que o ano passado quando veio... A EMEF veio aqui na escola, a gente avisou, a gente ficou sabendo, tudo, mas a gente poderia... mas o ano passado nem conta muito, porque a gente... um recomeço tão inconstante, recomeça.... então, nem conta, mas um exemplo, esse ano a gente tentar fazer essa articulação e começar um pouco antes e já prepara as crianças. Eu acho que até seria legal para infantil, os que estão chegando para eles saberem que o ano que vem eles vão também transitar para outra escola, eles já vão conhecer, eu acho que seria uma sequência de dar algo nesse sentido em um projeto, não sei se seria esse o formato, mas algo nesse sentido de que a gente pontue que essa saída vai acontecer e que a gente tem alguma atividade nesse sentido, porque eu não lembro de ter feito ano passado nada nesse sentido, pode ser que a professora da ponta começo do meio, tenha feito essa conversa, um desenho ou algo parecido, nesse sentido.

Supervisora/Pesquisadora: Bom, as perguntas eram somente essas...

Professora Alecrim: Está bom.

Supervisora/Pesquisadora: ...você gostaria de complementar alguma coisa? Falar alguma coisa que eu não perguntei?

Professora Alecrim: Eu só... a única coisa que eu já até comentei, que eu acho que a EMEF, ela só precisa não perder de foco isso, que é criança, que é a infância, que a gente não pode perder de foco que eles precisam do lúdico também, um exemplo, acho que foi falado isso no último encontro, que no dia do brinquedo eles trazem brinquedo, mas o dia do brinquedo pode existir na EMEF, só que com jogos, com algum tipo de brincadeira, mas um pouco para a criança maior mesmo, mais complexo, é para eles realizarem, que a gente não pode perder isso de vista e preparar a escola para isso, se tem criança pequena, tem que ter coisas pra a criança pequena, se tem criança grande, tem que ter coisas para criança grande atender a necessidade deles e as vezes a gente esquece e exige deles uma atitude que nem a gente as vezes da conta e exige de uma criança, que ele dê conta de lembrar de coisas que nem a gente lembra. Então...

Supervisora/Pesquisadora: É verdade.

Professora Alecrim: ...não tem sentido, às vezes a gente esquece, por exemplo, de pagar uma conta, não esquece? Uma coisa muito urgente, a criança esquece o brinquedo, esquece o caderno, esquece o lápis e nossa, você não tem responsabilidade, gente, calma...

Supervisora/Pesquisadora: É criança.

Professora Alecrim: ...será que eu não esqueço as coisas? Se a gente por um pé no freio e um passo para trás, a gente percebe que a gente faz igualzinho eles, só que no âmbito deles.

Supervisora/Pesquisadora: Claro.

Professora Alecrim: É só isso que sempre você precisa ter esse olhar, eu saí da EMEF por causa disso e quando eu cheguei na EMEI eu me encontrei porque eu consigo respeitar muito mais a infância aqui do que antes, pode ser que hoje, se eu voltasse para EMEF, tenha outro caráter, mas na época não era. Eu fiquei triste na época,

Supervisora/Pesquisadora: Você transitou.

Professora Alecrim: Tive que transitar, porque senão eu não estava feliz, a questão da reprovação era uma coisa que me incomodava demais, que tinha conteúdo, me deixava muito chateada, porque tinha o bendito daquele menininho que não ia e eu fazia... me virava nos 1000 para atender ele, achei que ia fazer dossiê de criança que eu atendi três anos e na hora que foi para eu reprovar, porque eu precisava reprovar aquela criança, não para punir, não era esse o objetivo, é que a criança não tinha maturidade, não tinha um monte de coisa e eu achei que ali não era o momento dele ir para o fundamental II, porque não tinha nem um perfil de fundamental II na época, eu até chorei na época, eu falei assim, "Eu não aceito, eu não vou assinar nada, quem vai falar com os pais são vocês, porque eu falei o ano inteiro que... talvez...", fui trabalhando e quando chegou nos 45 do segundo tempo, bateram o martelo que tinha que reprovar a menina e eu fiquei muito chateada, porque o meu trabalho de três anos que eu estava acompanhando ela, jogaram por água abaixo e eu decidi que eu ia para EMEI, porque eu não aceitava aqui. No final ela foi reprovada e ficou na EMEF, na época do fund I, para poder atender e descobriu-se que ela tinha deficiência intelectual.

Supervisora/Pesquisadora: Olha.

Professora Alecrim: Então, não era uma coisa... isso me incomodava demais e aqui eu atendo muito mais... eu consigo atender do jeito que eu gosto, que é com qualidade, olhando cada um, tendo tempo para ouvir e eu acho que conteúdo deixa a gente sem ouvir, fica aquela coisa atrapalhada, você tem que correr, tem que pôr nota...

Supervisora/Pesquisadora: Está certo, mas obrigada, Alecrim...

Professora Alecrim: Imagina.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA MAGNÓLIA

Supervisora/Pesquisadora: Eu queria que você contasse só um pouquinho, para a gente começar, sobre o seu trabalho, qual é o seu cargo e quais turmas ou qual turma você trabalha ou já trabalhou.

Professora Magnólia: Aqui na escola Irmã Dulce eu vou fazer sete anos, eu fiz sete anos. Eu sempre ficava com os quintos anos, depois que vim para o período da manhã, eu tenho ficado... fiquei dois anos, contando com o ano da pandemia, no primeiro ano e agora é a minha primeira vez no segundo ano.

Supervisora/Pesquisadora: Você continuou com turma que você ficou ano passado.

Professora Magnólia: Continue com a turma que eu tinha ano passado. Isso.

Supervisora/Pesquisadora: Aqui você é professora...

Professora Magnólia: Professora.

Supervisora/Pesquisadora: Professora de ensino fundamental.

Professora Magnólia: Fundamental I.

Supervisora/Pesquisadora: Você...

Professora Magnólia: Mas eu já trabalhei com educação infantil.

Supervisora/Pesquisadora: Já?

Professora Magnólia: Eu trabalhei em CEI durante seis anos no cargo de Auxiliar Técnico de Educação. Depois eu trabalhei um ano e meio como professor de educação infantil, EMEI, lá no Taboão da Serra. Depois vim para São Paulo, ainda fiquei acumulando um pouquinho esse período da EMEI, acumular um pouquinho com São Paulo.

Supervisora/Pesquisadora: Em São Paulo você já entrou como professora na EMEF.

Professora Magnólia: Professora só na EMEF.

Supervisora/Pesquisadora: Você... antes dessas ações que nós tivemos o ano passado e no começo desse ano com a formação sobre essa articulação. Você já tinha participado de ações para articular EMEI e EMEF alguma vez?

Professora Magnólia: Não, nunca tinha participado de algum evento que fizesse a transição, não. Achei bem legal, inclusive.

Supervisora/Pesquisadora: Que bom.

Professora Magnólia: Porque acontece na escola dos meus filhos, a gente já tinha até conversado, eu e a CP 2 EMEF, o ano passado, que acontece essas transições, eles vão conhecer a próxima turma, os professores fazem algumas semanas de aula com as turmas que serão do ano que vem, achei bem interessante. Então, quando você veio com essa proposta a gente conversou que era parecido.

Supervisora/Pesquisadora: Que bom. Tudo começou com a leitura do PPP, quando eu fiz a leitura do PPP da EMEF, eu percebi que não apareciam claramente ações de articulação com a educação infantil. Daí a gente fez uma reunião, eu fiz uma reunião com a coordenadora aqui, com a CP 2 EMEF e com a CP 1 EMEI que é a coordenadora da EMEI, a partir dessa reunião com elas, elas marcaram visitas, então as meninas da EMEI vieram aqui conhecer a EMEF, as professoras da EMEF foram lá conhecer a EMEI, depois nós tivemos aquela reunião de formação que a CP 2 EMEF me convidou para falar com vocês sobre os documentos oficiais. Depois daquela reunião, nós tivemos uma atividade que as professoras daqui da EMEF foram até a EMEI falar com as crianças, cantaram músicas, contaram histórias, fizeram brincadeiras e por último a gente teve essa formação com a CP 1 EMEI, a coordenadora da EMEI, junto com a Professora representante DIPED, para falar sobre a documentação pedagógica para contar um pouquinho para vocês da EMEF como essa documentação é elaborada até ela chegar aqui. Como é que foi a sua participação nessas atividades?

Professora Magnólia: Então, eu não fui na visita da EMEI, eu participei aqui naquela formação que você veio fazer aqui, nessa formação com a professora... coordenadora da EMEI e eu achei bem legal, eu acho que foi uma... elas passaram bem a parte minuciosa do que elas fazem no registro elas, 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. Mas eu acho que deveria ser uma coisa que ficava.....sistemizado, 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. Política Pública

Supervisora/Pesquisadora: De que maneira essas ações, você participou de duas, que foram as ações de formação, de que maneira essas ações contribuíram para a sua prática pedagógica?

Supervisora/Pesquisadora: Contribuíram?

Professora Magnólia: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: De que forma?

Professora Magnólia: Principalmente para que eu pudesse refletir mais sobre esse registro que vem da EMEI. A gente fica com a sensação, a gente pega um ou outro relatório, pelo menos é a minha sensação, de que era um preenchimento de planilha, socializa, não socializa, frequente, não é frequente. Em alguns momentos isso me auxiliava, esse aluno falta muito, mas faltava desde da EMEI e agora eu vi... abriu, pelo menos, uma visão de olhar melhor essa parte pedagógica do que está sendo escrito ali para essas professoras.

Supervisora/Pesquisadora: Então, para você, acha que essa formação da documentação é que contribuiu melhor para sua prática?

Professora Magnólia: Sim, essa que fala dos documentos, como que são preenchidos, porque eu acho que ele precisa fazer... até comentei coma CP 2 EMEF, 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, mas a gente recebe agora, por exemplo, no final de fevereiro. Não sei se a escola recebe antes, como que funciona, mas a gente recebe sempre quando já está em aula, quando já está em aula e você está naquele negócio de sondagem, não sei o que, só olhar o relatório da criança daquele jeito, isso não... 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”, e se chegasse antes, nesse momento que a gente pudesse refletir sobre, que a gente tem um tempinho ali, eu acho que teria...

Supervisora/Pesquisadora: Mais resultados.

Professora Magnólia: ...isso.

Supervisora/Pesquisadora: Você acha que todas essas ações que eu falei aqui, que a gente desenvolveu, favoreceram a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental? Você acha que favoreceu?

Professora Magnólia: Eu acho que está começando, porque a gente nunca... eu nunca vivi isso daqui, a gente teve esse contato com o pessoal da EMEI, saber o que acontecia lá, dá onde que está vindo essas crianças, a gente conhece uma coisa outra porque a gente conhece o bairro, eu moro aqui, então, eu já sei, fulano veio de tal escola que é próxima, queria mais... tem uma turminha que tem mais, geralmente, as crianças do CNA a gente sabe que é diferente do público que vem das EMEIs da prefeitura, mas de contato mesmo, a gente nunca teve, eu acho que é um começo.

Supervisora/Pesquisadora: Legal e qual dessas ações, em qual delas, a gente falou várias aqui, mesmo você não tendo participado de todas, não foi possível, mas em qual delas você acha que a supervisora escolar mais contribuiu?

Professora Magnólia: Eu vou responder o que eu acho que foi a mais interessante. Pode ser assim?

Supervisora/Pesquisadora: Pode, claro.

Professora Magnólia: Porque eu não estava, eu acho que foi a visita dos professores da EMEF na EMEI, porque eu já trabalhei em educação infantil, em CEI, então, parece que eu já sei como que funcionava lá, mas eu vi nas professoras que saíram daqui para visitar lá, que elas ficaram muito, nossa, eu não sabia que era assim, não imaginava que era desse jeito que acontecia. Então, deu uma... eu imagino que para algumas professoras da EMEI que elas vieram aqui também, também fez esse contraponto, porque a gente fica... quando trabalhando os dois, a gente fica meio sem saber o que acontece exatamente lá. Então, elas terem visto, visto os alunos, como que é a organização, eu acho que isso foi a parte principal assim do projeto.

Supervisora/Pesquisadora: Pensando novamente na supervisão escolar e na transição. Na sua opinião, qual é o papel da supervisão escolar na transição das crianças que saem da EMEI e vão para EMEF? Qual o papel da supervisão?

Professora Magnólia: Não sei se seria... se eu falei que a gestão tinha que manter esse vínculo, eu não sei se essa supervisão deveria garantir que isso está acontecendo em todas as unidades. Eu acho que é isso, deveria...

Supervisora/Pesquisadora: O papel da supervisão é garantir...

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

Supervisora/Pesquisadora: E após todas essas ações e a sua participação nesses momentos que você falou, quais aspectos você julga necessário serem discutidos e refletidos no PPP da sua escola? Que aspectos você acha que a gente precisa refletir e abordar ali no PPP dessa escola?

Professora Magnólia: Não sei se a gente poderia, acho que é uma questão para se pensar mais, não consigo responder, mas não sei se a partir disso, se a gente não poderia padronizar... padronizar, eu quero padronizar de novo, 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.

Supervisora/Pesquisadora: Entendi.

Professora Magnólia: Então, se a gente está vendo que a EMEI está passando para a gente, tentando melhorar o registro dela, a reflexão, tentando dar um molde no aluno para a gente entender que aluno a gente está recebendo, a gente dá essa continuidade mais... acho que mais clara.

Supervisora/Pesquisadora: Continuar os registros?

Professora Magnólia: E que isso tivesse no nosso PPP mesmo, para quando chegasse na transição para o fundamental II, que eu acho que a parte... a transição mais difícil, eu acho, apesar da transição da educação infantil para o fundamental, ela tem uma parte física que altera muito, mas acho para o fundamental II também tem uma quebra de laços bem grande. Então, eu acho que o registro do acompanhamento desse aluno no fundamental I era bem importante.

Supervisora/Pesquisadora: Entendi. Magnólia, na verdade, eu queria perguntar só essas coisinhas para vocês, bem rapidinho, mas eu queria saber se você queria acrescentar mais alguma coisa, se você queria falar alguma coisa que eu não perguntei.

Professora Magnólia: Não.

Supervisora/Pesquisadora: Quer acrescentar, não?

Professora Magnólia: Não, achei bacana mesmo a sua... esse programa, desde a primeira vez que a CP 2 EMEF falou, “A gente vai visitar a EMEI e tal, a Supervisora/Pesquisadora vai vir aqui, está fazendo um projeto”, eu achei bem interessante, a gente sente, quando você está na educação infantil, a gente sente um pouquinho dessa... parece que está largando o filho para mundo, quando o aluno sai, “Vai se perder na vida”. A gente sente isso também, está no quinto e vai para o fundamental II, “Ai meu deus do céu, agora quem vai olhar para esse menino”. Então, eu achei uma iniciativa bem legal e que dê certo, que dure bastante...

Supervisora/Pesquisadora: Que bom, que seja uma ação da escola.

Professora Magnólia: Isso.

Supervisora/Pesquisadora: Está certo. Obrigada, Magnólia.

Professora Magnólia: Por nada.

ENTREVISTA COM A DIRETORA EMEF

Supervisora/Pesquisadora: Então, para a gente começar, Diretora EMEF, eu gostaria só que você falasse um pouquinho, fizesse um breve relato do seu trabalho, dizendo qual é o seu cargo aqui, com quais turmas você já trabalhou.

Diretora EMEF: Minha formação inicia é pedagogia, sempre trabalhei na educação, assim que eu me formei, já passei no concurso e vim para cá, mas eu trabalhava em uma escola que era uma escola que me possibilitou perceber que era possível realizar tudo aquilo que a gente via na teoria e de ver a escola nessa questão mesmo do estudar, do refletir, pesquisar, colocar na prática, repensar. Então, a gente tinha muito esse movimento lá. Entrei na prefeitura mesmo com esse ideal de contribuir na formação de seres humanos, de cidadãos e quando saí que era o que eu já fazia nessa minha escola, a concepção, eu entrei na pedagogia com essa concepção e entre na prefeitura com a concepção de oportunizar também para todas as classes sociais, uma educação de qualidade. Em termos de histórico é isso. Trabalho há 14 anos na prefeitura de São Paulo, sendo que 13 deles foram na educação infantil e um agora no ensino fundamental...

Supervisora/Pesquisadora: Você veio para o ensino fundamental em 2000 e...?

Diretora EMEF: 2021. No início do ano de 2021, pareceu um desafio muito grande, mas chegando aqui a gente tem mesmo muito forte essa impressão de que as crianças são as mesmas, de que as necessidades, apesar das especificidades do ensino, as necessidades são também muito próximas, são continuidade daquilo que eles já trazem.

Supervisora/Pesquisadora: O ano passado nós tivemos algumas ações para articular EMEI com a EMEF aqui. Você já havia participado de ações de articulação entre EMEI e EMEF anteriores a essa?

Diretora EMEF: Eu havia participado de ações que não eram ações da escola, eram ações pontuais, eu ingressei na prefeitura em um CEU e ingressei porque eu achava muito interessante essa questão da integração, na formação, na escola que eu venho de base, eu tinha... eu lecionava em grupos integrados e nesse CEU eu tinha parceria com o professor da EMEF de sala PIC, na época, e nós fazíamos parceiras, muitas ações integradas. Então, os nossos pequenos iam para

lá fazer rodas de cantorias ou algumas ações que eram nossas, alguns projetos de desenho e os grandes vinham para a nossa sala para contar histórias eles tinham muita dificuldade de leitura, mas diante da ânsia dos pequenos em ouvir histórias e poder ouvir a história que eles quisessem, essa dificuldade ficava esquecida.

Supervisora/Pesquisadora: Tudo começou o ano passado quando a gente fez a leitura do PPP, quando eu fiz a leitura do PPP da escola e percebi que não aparecia claramente as ações de articulação entre EMEI e a EMEF, a partir disso nós fizemos aquela reunião com a coordenadora, com as duas coordenadoras, a CP 2 EMEF e a CP EMEI, dessa reunião elas tiveram a ideia de trazer as professoras da EMEI aqui na EMEF para conhecerem os espaços e vocês da EMEF irem lá na EMEI, vocês fizeram essas visitas. Depois dessas visitas eu vim aqui em uma reunião pedagógica que a CP 2 EMEF convidou para que eu falasse dos documentos oficiais que falassem da transição com as professoras e os professores, depois dessa reunião nós tivemos aquela ação que vocês foram até a EMEI para contar histórias, falar com as crianças, cantar, brincar, apresentar para elas como seria a escola para onde elas poderiam ir no ano seguinte e por último, nós tivemos aquela formação do começo do mês de março com a DIPED, com a Professora representante DIPED e com a coordenadora da EMEI que contaram aqui para as professoras da EMEF como elas elaboram a documentação pedagógica que chega aqui. Pensando em todas essas ações que eu falei agora. Como é que foi a sua participação nessas atividades?

Diretora EMEF: A minha participação, primeira, foi como incentivadora mesmo do grupo, talvez por ter vindo da EMEI e ter sentido essa necessidade também, eu achei essa ação muito relevante, muito importante, fomos juntas, primeiro grupo chegou com as ideias, com as percepções que tiveram da visita a EMEI. 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 foi mais voltado para isso e de utilizar e de sensibilizar os olhos delas para perceber tudo o que a gente também tem aqui de compartilhar aquilo que as professoras da EMEI também perceberam ao vir aqui na escola. Eu acho que esse foi um papel, uma ação muito relevante para que o olhar fosse positivo.

Supervisora/Pesquisadora: De que maneira você acha que essas ações contribuíram para a sua prática? Para a sua prática pedagógica, administrativa, como diretora.

Diretora EMEF: Para a minha prática, ela... sendo bem honesta.

Supervisora/Pesquisadora: Sim.

Diretora EMEF: Ela me deu forças, ela sensibilizou o grupo, porque eu enquanto chegando da educação infantil me sentia meio sozinha aqui, olhando para algumas possibilidades e algumas necessidades, porque eu sei que a gente tem demandas muito específicas da EMEF que requer muita energia, mas que as outras coisas também eram muito importantes, então, essa ação, ela mobilizou o grupo para que a gente pudesse construir conjuntamente um espaço, porque não adianta a gente construir se o grupo não está mobilizado, não adianta construir sem partir deles, de alguma forma....

Supervisora/Pesquisadora: Sem dúvidas.

Diretora EMEF: ...então, na minha prática essas ações ajudaram muito nisso, agora, por quê? Porque eu venho da educação infantil.

Supervisora/Pesquisadora: Faz muita diferença. Você acha que de fato essas ações que foram desenvolvidas favoreceram a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental?

Diretora EMEF: Com certeza, absoluta.

Supervisora/Pesquisadora: Em qual dessas ações, a reunião com as coordenadoras, a visita a escolas, as reuniões de formação, as visitas na EMEI, em qual delas você acha que a supervisora escolar mais contribuiu? Teve alguma que você acha que ela mais contribuiu?

Diretora EMEF: Acho que todas foram muito importantes, Supervisora/Pesquisadora, de verdade, é claro que você estava... todas foram muito importantes, eu acho que uma foi... todas foram muito importantes, porque você articulou o negócio, você articulou, você ligou uma coisa na outra, todas foram muito importantes. Mas a sua situação foi fundamental, sensibilizou, enriqueceu o olhar, 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.

Supervisora/Pesquisadora: Agora, qual é o papel, qual você acha que é o papel da supervisão na transição das crianças que saem da EMEI e vão para EMEF? Na supervisão escolar como um todo. Qual você acha que é o papel supervisão nessa transição?

Diretora EMEF: Eu acho que a sensibilização para essa importância do registros dos processos das crianças, da caminhada das crianças, acho que isso é muito importante, é algo que eu senti muita falta aqui na EMEF, de entender mesmo que foi algo feito pensando em respeitar a história de cada um, o processo de cada um, 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... eu não sei até onde vocês tem perna, porque eu sei que todos nós, de alguma forma, estamos sobrecarregados, mas essa articulação entre as escolas foi muito importante, não sei se todos tem perna para isso, mas foi algo muito importante de se acontecer.

Supervisora/Pesquisadora: Isso é um papel que a supervisão pode fazer? De articular?

Diretora EMEF: Acho que no mínimo a garantia do cumprimento da legislação de que os registros tenham chegado, de que tenham sido oportunizados e sensibilizados os professores, mostrado a importância de que isso é um registro, é uma lei, isso precisa acontecer. Eu acho que isso seria o primeiro e... não sei, essa questão formativa, eu preciso me apropriar mais sobre a sua função para não colocar mais coisas nas costas de vocês do que lhes compete, que já são tantas. É claro que o ideal dos mundos seria esse papel de articulação foi fundamental para a nossa escola, eu não sei se é da função de vocês.

Supervisora/Pesquisadora: Após a sua participação em todos esses momentos mencionados, quais aspectos você julga que são necessários serem discutidos e refletidos no PPP da sua escola? O que você acha que ainda precisa aparecer e fazer reflexão e parecer no PPP da escola de vocês?

Diretora EMEF: Deixar clara 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 a criança a história dessa criança, um período de leitura desse registro, de entrevista desses pais.

Diretora EMEF: Então, o que eu faço para respeitar a continuidade e a história dessa criança? Acho que isso tem que estar claro lá no PPP e vem essa questão de recebimento e apropriação desses registros, de entrevistas, 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 e que mais? Me perdi.

Supervisora/Pesquisadora: O que você acha que tinha que aparecer no PPP, depois de tudo isso que vocês fizeram aqui nessas ações de articulação...

Diretora EMEF: E é isso que a gente tem de espaços onde a criança possa brincar, garantido no PPP.

Supervisora/Pesquisadora: Legal.

Diretora EMEF: 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.

Supervisora/Pesquisadora: Legal. As perguntas eram só essas, eram poucas, na verdade, mas você gostaria de complementar alguma coisa? Falar alguma coisa que a gente não tenha conversado?

Diretora EMEF: Acho que nós demos conta de tudo, achei... a minha percepção, a minha avaliação do grupo foram ações que na prática suscitaram bastante sensibilização no grupo e elas já vieram falando sobre construir um cantinho da leitura não sei aonde, percebendo espaços que podiam ser utilizados. Então, eu percebi esse movimento no grupo.

Supervisora/Pesquisadora: Legal, muito bom.

Diretora EMEF: Agora o cuidado é mesmo com a continuidade disso...

Supervisora/Pesquisadora: Sim.

Diretora EMEF: ...dessa ação, o que a gente faz, por que essa ação tenha continuidade na prática...

Supervisora/Pesquisadora: *Garantida.*

Diretora EMEF: ...e de repente seria formar o formador, talvez seja isso.

Supervisora/Pesquisadora: Legal. Obrigada.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARGARIDA

Supervisora/Pesquisadora: Eu vou começar a gravar, então, só para começar, para a gente poder entender da Margarida, falar um pouquinho sobre o seu trabalho, qual é o seu cargo aqui na EMEF, quanto tempo você trabalha aqui, quais turmas você trabalhou e trabalha atualmente. Conta um pouquinho como que é o seu cargo aqui.

Professora Margarida: Aqui eu sou professora, trabalho aqui já há 22 anos, nessa escola eu peguei desde da... sempre trabalhando com alfabetização, desde do primeiro ano até os quartos anos, eu nunca peguei quinto ano aqui. O meu trabalho é feito sempre visando a alfabetização do aluno, alfabetização dos ciclos e qual mais a pergunta que você falou?

Supervisora/Pesquisadora: Você sempre lecionou aqui com turmas de alfabetização?

Professora Margarida: Sempre.

Supervisora/Pesquisadora: E hoje você tem um quarto ano?

Professora Margarida: Hoje eu tenho um quarto ano.

Supervisora/Pesquisadora: Mas você também é professora orientadora de alfabetização aqui?

Professora Margarida: Sou professora orientadora.

Supervisora/Pesquisadora: Desde quando você é POA?

Professora Margarida: Desde 2021.

Supervisora/Pesquisadora: Ano passado.

Professora Margarida: É, ano passado.

Supervisora/Pesquisadora: Margarida, a gente já fez várias ações do ano passado para cá, nesse sentido de articular EMEI com a EMEF, mas eu queria saber se antes dessas ações do ano passado, você já participou de ações de articulação entre EMEI e EMEF em algum momento da sua vida profissional.

Professora Margarida: Já.

Supervisora/Pesquisadora: Já?

Professora Margarida: Já, desde que eu trabalhava no estado, que houve um ano em que nós recebemos alunos de EMEI na nossa escola, há muito anos, nós recebemos uma turminha de EMEI, eles foram visitar a nossa escola para conhecer e eles ficaram todos encantados e eu tinha uma turma, naquela época, era segundo ano, ciclo básico. Então, esse trabalho já vinha sendo feito desde aquela época já.

Supervisora/Pesquisadora: Foi a única vez que você participou?

Professora Margarida: Foi.

Supervisora/Pesquisadora: Lá atrás.

Professora Margarida: Lá atrás.

Supervisora/Pesquisadora: Faz muito tempo isso?

Professora Margarida: Faz, isso foi nos anos 80... não, anos 90.

Supervisora/Pesquisadora: 90, faz tempo.

Professora Margarida: 90, porque eu comecei... foi em 94, mais ou menos...

Supervisora/Pesquisadora: Faz tempo então.

Professora Margarida: ...95... muito tempo. Nossa, agora veio...

Supervisora/Pesquisadora: É até gostoso lembrar.

Professora Margarida: Os pequeninhos foram visitar a nossa sala.

Supervisora/Pesquisadora: O ano passado, em 2021, quando eu fiz a leitura do PPP da escola, eu percebi que não estava claro nesse documento aqui da EMEF Dulce mesmo, como que acontecia... se aconteciam ações de articulação com a EMEI. Então, a partir disso eu conversei com as meninas aqui e nós fizemos uma reunião com a CP 2 EMEF e a coordenadora da EMEI, dessa reunião elas tiveram juntas a ideia de fazerem aquelas visitas, vocês foram visitar a EMEI, as professoras da EMEI vieram aqui visitar a EMEF, depois disso vocês tiveram aquela reunião de formação que a CP 2 EMEF me convidou para falar para vocês sobre os documentos oficiais que tratam da transição, depois disso nós tivemos aquela atividade que vocês da EMEF foram lá na EMEI conversar com as crianças, brincaram, contaram... cantaram música, contaram história e, por último, a gente teve essa formação da semana passada que foi com a coordenadora da EMEI e com a Professora representante DIPED para contar para vocês como é elaborada aquela documentação pedagógica que chega aqui na EMEF todos os anos. De todas essas atividades, como foi a sua participação nessas atividades? Você participou de todas?

Professora Margarida: Todas.

Supervisora/Pesquisadora: De todas? Conseguiu participar de todas.

Professora Margarida: Participei de todas e a que eu mais gostei foi a visita... não, desculpa, teve a visita da EMEI aqui na escola eu não presencie, porque eu estava ausente, infelizmente... não, essa não, mas a que eu mais gostei foi com as crianças...

Supervisora/Pesquisadora: Quando foi conversar com elas.

Professora Margarida: É, foi muito legal. A visita a EMEI foi interessante ver o espaço, tudo, se bem que eu já conhecia a EMEI, nunca trabalhei com EMEI, mas só fiz um estágio na EMEI e a experiência com as crianças foi muito legal.

Supervisora/Pesquisadora: Foi bom.

Professora Margarida: Foi bom.

Supervisora/Pesquisadora: De que maneira você acha que essas ações contribuíram para a sua prática pedagógica? Para prática da Margarida. Contribuíram essas ações? De que maneira?

Professora Margarida: Eu acho que tudo que a gente vivencia faz refletir, faz refletir um pouquinho, porque mesmo que a gente tenha essas práticas, às vezes a gente esquece um pouquinho e vê aquelas criancinhas, aqueles, faz a gente pensar um pouquinho. Faz um tempo que eu não trabalho com os primeirinhos, mas as crianças... são sempre crianças, foi o que eu disse na reunião, o fundamental I, são sempre crianças, a EMEI que vem... essa transição, a EMEI que vem para EMEF é uma transição muito importante que a gente tem que ter esse carinho com eles, é a base de tudo. Então, eles estão vindo, tem que ter esse acolhimento e continuar, dar continuidade nas séries seguintes.

Supervisora/Pesquisadora: Você acha que as ações desenvolvidas, todas essas, favoreceram a integração entre a EMEI e a EMEF? Que medida você acha que favoreceram?

Professora Margarida: Com certeza, porque nós... eu, particularmente, nem conhecia a EMEI que nós fomos e nem as profissionais que... então, eu acho que foi muito importante para a gente conhecer de perto o trabalho delas e elas também conhecerem de perto o nosso trabalho, é sempre importante ter essa troca.

Supervisora/Pesquisadora: Pensando ainda na supervisão escolar, nessa supervisora, em qual dessas ações você acha que a supervisora escolar mais contribuiu? Dessas ações? Das visitas, das reuniões, em qual delas?

Professora Margarida: Eu acredito que foi na questão de ter tomado a atitude de iniciar essa iniciativa, articular tudo, foi uma iniciativa de fazer essa ligação entre EMEI e EMEF, o principal.

Supervisora/Pesquisadora: Margarida, pensando ainda na supervisão, na sua opinião, qual é o papel da supervisão escolar na transição das crianças que saem da EMEI e vão para EMEF? Qual é o papel da supervisão?

Professora Margarida: Papel da supervisão?

Supervisora/Pesquisadora: O que a supervisão pode fazer?

Professora Margarida: Que pergunta difícil. Eu acho que... geralmente, eu não sei, mas eu acho que geralmente a supervisão só orienta, em caso aqui você está fazendo além, eu acredito.

Supervisora/Pesquisadora: Orienta e acompanha.

Professora Margarida: Orienta e acompanha essa transição, eu acho que aqui está indo um pouquinho além...

Supervisora/Pesquisadora: As atribuições da supervisão é orientar e acompanhar?

Professora Margarida: Orientar e acompanhar. Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Entendi.

Professora Margarida: Eu estou meia leiga.

Supervisora/Pesquisadora: Após a sua participação nessas ações, você participou de todas, que bom. Quais aspectos você julga necessário serem discutidos e refletidos no PPP da sua escola? O que você acha, depois de tudo isso que você vivenciou, você acha que precisa ser discutido e registrado e mencionados... refletidos no PPP?

Professora Margarida: Eu acho que a gente tem que repensar a questão dessa recepção, as questões de como trabalhar esse currículo, sem que eu acredito que muitas coisas já são feitas, a gente tem que rever, fazer uma revisão se está tudo dentro das expectativas do que está sendo... do que a gente viu ali e se está sendo feito realmente na prática e registrar no PPP e realmente...

Supervisora/Pesquisadora: Bom, as perguntinhas que eu queria fazer para você são essas, obrigada pela sua atenção...

Professora Margarida: Desculpa...

Supervisora/Pesquisadora: Desculpa do quê? Foi ótimo.

Professora Margarida: Acho que eu me enrolei um pouquinho.

Supervisora/Pesquisadora: Mas eu queria saber se você queria complementar alguma coisa? Falar mais alguma coisa que não tenha perguntado e você queria dizer?

Professora Margarida: Eu acho que a experiência foi bem enriquecedora, eu acho que às vezes a gente fica muito aqui no nosso mundinho e sair um pouco desse mundo, eu que já estou com tantos anos, quase... praticamente me aposentando, eu acho que sempre é bom aprender, a gente sempre aprende, eu acho que não tem nada melhor para aprender do que troca de experiências e assim a gente está aprendendo. Naquela reunião quando a moça falou que nós estamos anos-luz, que nós já sabemos tudo, discordei, porque a gente nunca sabe tudo, a gente está sempre aprendendo e as trocas são as melhores...

Supervisora/Pesquisadora: Claro.

Professora Margarida: É isso, obrigada pelo convite.

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada, você.

ENTREVISTA COM A CP 1 EMEI

Supervisora/Pesquisadora: Só para a gente começar, eu preciso que você conte rapidinho para nós sobre o seu trabalho aqui na EMEI, qual é o seu cargo, a quanto tempo você trabalha aqui, que turmas você acompanha, você acompanha todas...

CP 1 EMEI: Eu sou a CP 1 EMEI, eu trabalho aqui na EMEI há seis anos, vim para educação infantil, todo meu percurso, a minha experiência era no ensino fundamental, que eu entrei como professora... eu comecei como professora com 18 anos já vou fazer 46, mas muito no fundamental. Quando eu estava na coordenação de um EMEF e eu tenho acumulo e eu via algumas conversar em reuniões para educação infantil de quanto a gente conseguia fazer projeto com as crianças de uma forma mais aberta para poder trabalhar realmente o que as crianças estão precisando, isso já me despertou atenção e como eu tenho acumulo em uma escola aqui próximo, eu falei: "Se der certo, eu vou tentar a remoção para uma escola, que foi essa escola aqui onde eu estou, a EMEI Canteiro. Daí eu consegui, coloquei e vim para cá, quando eu cheguei, você é muito inexperiente, porque você está a vida toda na EMEF e eu comecei a ler

os documentos e quando eu fui me apropriando da documentação, eu vi que daria para fazer muita diferença na vida das crianças, porque é um período que elas estão em formação, é um período extremamente importante que vai marcar a vida toda e me aproprie desses documentos, fui conversando com as professoras, quando eu cheguei a escola já tinha um nome muito referenciado aqui na comunidade, todo mundo gostava dessa escola, o trabalho muito bom, só que aí como eu estava recém chegada e com toda aquela teoria, eu vi algumas coisas que precisavam mexer, então, eu percebi que a gente tinha que adequar toda aquela estrutura que já era boa, comprometimento dos educadores, uma escola bem quista na comunidade, eu pensei assim, a gente agora tem que ir transformando e adequando a legislação em relação a questão do acompanhamento da avaliação das crianças, desse percurso ser significativo, sem estar tão fragmentado, era algumas coisas que eu percebia que dava para melhorar e quando eu cheguei eu fiz a proposta de fazer o PEA para tentar mexer com essas questões. A gente começou no segundo ano a fazer um PEA sobre avaliação da educação infantil, então a gente leu bastante livros da Jussara Hoffmann porque a gente tinha todo esse...

Supervisora/Pesquisadora: Material ainda.

CP 1 EMEI: ...material ainda e daí a gente começou a ver o que era possível ser feito aqui na escola. Quando eu cheguei, a gente não ainda não tinha o agrupamento multietário, que agora é novo...

Supervisora/Pesquisadora: Esse ano.

CP 1 EMEI: ...é o infantil I e infantil dois, era o agrupamento de crianças de 4 e 5 anos e o 4 fazia transição do CEI para o EMEI. É uma questão da adaptação, a questão de trazer as famílias, de fazer uma semana de trabalho junto com a família, para eles não ter essa ruptura, para eles se sentirem seguros, tanto as famílias como as crianças e a gente fez esse trabalho desde sempre e percebemos que o acolhimento evitava muito choro, a família tinha mais segurança de deixar e era mais tranquilo e a gente que depois das publicações foram saindo, todo nessa vertente mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: E dentro da transição EMEI e EMEF. Tirando o ano passado, essas ações que a gente realizou juntas com a EMEF, você já havia participado de ações de transição entre a EMEI e a EMEF?

CP 1 EMEI: Então, como a gente... eu fiz a leitura dos documentos, ele fala desse período de transição e fala sobre essa questão de trabalhar com as crianças com a função social. Então, como eu sou da EMEF também, eu trabalho como professora, eu via que alguns projetos eu conseguia fazer esse intercambio, a gente fez com a EMEF próxima daqui quando eu cheguei, o que eu fazia? Alguns alunos que tinham, que trabalhavam com música, que faziam teatro, eu trazia aqui e conversava com as crianças, "Hoje vocês vão ver uma apresentação de uma escola vizinha, que muitos vão sair daqui e vão lá estudar", aí eles fizeram algumas apresentações, veio crianças tocar instrumentos, tem os projetos da rede da cigana, eu trouxe aqui na escola também e a gente ficou de visitar os espaços com as crianças lá, ir na sala de leitura, assistir alguns teatros do primeiro ano e essa questão da locomoção que aí ficou um pouco complicado, porque a gente teria que fazer isso com ajuda da família, chamando a guarda para ajudar nesse trajeto. Então, isso foi um dificultador para a gente levar as crianças lá, o que mais nós fizemos é trazê-los...

Supervisora/Pesquisadora: Para cá.

CP 1 EMEI: ...para cá e aí apareceu esse convite de você, com esse olhar atento para essa questão da transição e a gente falou: "Não vamos perder isso por nada".

Supervisora/Pesquisadora: E o ano passado a gente fez primeiro aquela reunião com você e a CP da EMEF, da reunião surgiu a ideia da visita, então foram várias ações, você foram lá na EMEI, aliás, na EMEF, as meninas da EMEF vieram aqui, depois disso, eu estive lá na EMEF, porque a CP me convidou para ir falar com as professoras em uma reunião pedagógica sobre os documentos oficiais que tratam da transição, depois dessa reunião nós tivemos aquela atividade que as professoras vieram até aqui falar com as crianças, brincar, contar história e por último a gente teve aquela formação semana retrasada e que você contou para as meninas da EMEF...

CP 1 EMEI: Esse percurso.

Supervisora/Pesquisadora: ...é, esse percurso e como vocês elaboram a documentação pedagógica, como é que foi a sua participação, a participação da CP 1 EMEI nessas atividades? Você participou de todas que eu vi.

CP 1 EMEI: Então, como foi a minha participação, eu me senti muito a 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? Com esses estudos, com essas orientações, com essas conversas, eles vão acolher a criança no sentido da pessoa que está chegando ali com as experiências que elas estão trazendo, com o que ele viveu aqui nessa escola, vai ser uma avaliação mais ampla, não vai ser aquela coisa, "Conhece as letras? Não conhece as letras", que é uma coisa descolada. Então, eu achei que... eu me senti muito bem de poder fazer parte, de poder contar com esse processo e também incidir que eu estava de fato contribuindo para o trabalho delas, foi essa a minha impressão.

Supervisora/Pesquisadora: De que maneira essas ações contribuíram para sua prática enquanto CP?

CP 1 EMEI: Essas ações, primeiro, ação de estudar com mais profundidade a legislação, eu acho que isso traz um nohall para a gente fazer em segurança essa questão do trabalho, a formação também, eu acho que ela ajuda para reverberar em boas práticas, ela 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.

Supervisora/Pesquisadora: Entendi e você acha que essas ações favoreceram a integração entre a EMEI e EMEF?

CP 1 EMEI: Sem dúvida, acho que sim, favoreceu na medida que as professoras do ensino fundamental conhecem o que acontece aqui com as crianças e elas podem dar continuidade a esses processos e partir do que... do que as crianças conhecem, sabem, elas vão criança repertório da leitura, da escrita, de vida e de outros projetos com as crianças.

Supervisora/Pesquisadora: E qual dessas ações que a gente elencou aqui, você acha que a supervisora mais contribuiu?

CP 1 EMEI: Olha, 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, conta para eles o que vocês pensam que é importante de acordo com essas orientações de SME para trabalhar com as crianças?". Eu acho que nessa medida.

Supervisora/Pesquisadora: E agora pensando na supervisão como um todo. Qual você acha que é o papel da supervisão escolar nessa transição das crianças que saem da EMEI e vão para EMEF?

CP 1 EMEI: 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.

Supervisora/Pesquisadora: Eu sei que a gente conversou um pouquinho direito sobre isso, você até me mandou um escrito, mas depois da sua participação nessas ações, quais aspectos que você julga que são necessários serem discutidos e refletidos lá no PPP da EMEI?

CP 1 EMEI: Eu acho que a gente precisa olhar para transição e verificar, de fato, como que está acontecendo essas transições. Então, ficava muito no aspecto legal, que estava na legislação alguns dos objetivos e a gente colocava, mas não tinha ações que efetivam, que de fato vão garantir esse desdobramento, de conhecer esse trabalho e dessas crianças irem para essa escola e fazer essa transição mais humana. Eu acho que, sem dúvidas, nos dá elementos, está na hora de refletir no grupo de professores e fazer a escrita no PPP, a gente falar de coisas que a gente faz, falar de questões que a gente viveu. Então, sem dúvida, é garantir uma transição com qualidade.

Supervisora/Pesquisadora: As perguntas eram essas, são poucas mesmo, mas eu queria saber se você queria complementar, falar alguma coisa que eu não perguntei e você queria deixar registrado.

CP 1 EMEI: 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 e essas crianças quando fossem para lá, elas já se sentiriam respeitadas e saberiam para qual espaço estavam indo, o que o espera lá, o que as esperam lá. Então, se você conversar com as crianças que saíram aqui, que tiveram as visitas dos profissionais, que conheceram por foto os espaços que elas iriam estudar, com certeza, muitas crianças falava: "Quando eu sair daqui, eu quero ir para tal escola". Sabia até o nome da escola, então é uma referência para ela, isso é um ponto positivo. Eu acho que se a gente conseguisse fazer isso com as demais escolas do entorno, a gente tem um trabalho mais integrado.

Supervisora/Pesquisadora: Fazer um plano de transição.

CP 1 EMEI: É, de transição.

Supervisora/Pesquisadora: Seria bem bacana, verdade. Bem ampliado. Obrigada, CP 1.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA LÍRIO

Supervisora/Pesquisadora: Então, para iniciar, Lírio, eu só queria que você falasse um pouquinho sobre o seu trabalho, o cargo que você tem, a função que você exerce aqui, há quanto tempo e com que turmas você trabalha.

Professora Lírio: Certo. Meu nome é Lírio, eu trabalho nessa escola há 10 anos e minha função, meu cargo, na verdade, é de professora de educação infantil e ensino fundamental I, mas eu estou designada para o cargo de PAP que é professor de apoio pedagógico, onde eu trabalho com crianças até o ano passado, com a portaria do ano passado, eu trabalhava com crianças do terceiro ao nono ano com dificuldades de aprendizagem e agora, nessa nova

portaria, eu estou trabalhando com crianças do terceiro ao sexto ano, também com as mesmas dificuldades de aprendizagem.

Supervisora/Pesquisadora: Você já, em alguma ocasião, participou de ações de articulação entre EMEI e EMEF? Tirando essas que a gente vivenciou ano passado, em algum momento você já vivenciou atividades de transição?

Professora Lírio: Sim, na verdade, quando eu entrei na rede de São Paulo, eu comecei no cargo de CEI e eu trabalhava no CEI que fica lá próximo do Guarapiranga e lá eu trabalhei com... agora eu não sei mais como são as nomenclaturas, mas eu trabalhava com B2 e depois com M2. O M2 tinha que ir, quando acabasse o ano, ia para EMEI e a gente fez esse trabalho de ir visitar a EMEI com um grupo do M2 para que eles já se adaptassem com essa nova forma de trabalho que é um pouquinho diferente do CEI. Então, a gente foi lá visitar, foi bem legal e nós fomos com as crianças, a EMEI veio no CEI, depois o CEI foi na EMEI e depois nós fomos com as crianças do CEI na EMEI.

Supervisora/Pesquisadora: Isso faz tempo, então?

Professora Lírio: Faz...

Supervisora/Pesquisadora: Faz um tempinho.

Professora Lírio: Foi 2008, 7 ou 8. Mais ou menos nesse ano.

Supervisora/Pesquisadora: O ano passado, a gente fez várias atividades de articulação. Então, tudo começou quando eu fiz a leitura do PPP da EMEF e não enxerguei ali ações para que houvesse uma transição dessas crianças que chegam aqui da EMEI na EMEF e a partir disso, a gente fez uma reunião com as coordenadoras, eu com a CP 2 EMEF e com a CP 1 EMEI da EMEI, depois dessa reunião, elas mesmas surgiram tiveram a ideia de levar vocês para conhecer a EMEI, trazer as meninas da EMEI aqui para conhecerem os espaços da EMEF. Depois nós tivemos aquela reunião de formação aqui comigo, que a CP 2 EMEF me chamou para falar dos documentos para vocês. Depois disso vocês foram lá na EMEI falar com as crianças e por último, foi semana passada, que vocês tiveram aquela reunião com a CP da EMEI e com a Professora representante DIPED contando para vocês como é elaborada a documentação pedagógica que chega aqui na EMEF todo início de ano. Como é que foi a sua participação nessas atividades? Conseguiu participar de todas?

Professora Lírio: Eu participei de todo o processo, foi muito legal. Desde o momento... na verdade, acho que só não dá primeira que foi a nível de coordenação, mas desde o momento que foi colocado no grupo da JEIF e nós começamos a trabalhar com esse tema e fui lá visitar, que eu gostei muito, matei saudades...

Supervisora/Pesquisadora: Contribuiu para a sua prática?

Professora Lírio: Para a minha prática, porque até então eu nunca tinha pensado na possibilidade de fazer uma diagnóstica com aluno, que foi... era algo que era feito na EMEI que são com as crianças, então, as crianças viam como começaram o desenho e depois viam como terminavam os desenhos que eles iam produzindo nas paredes da escola. E trazendo isso para realidade da EMEF, nós colocamos com uma avaliação diagnóstica que nós fazemos todo início do processo, mas a gente não dá uma devolutiva para o aluno no final, "Olha o quanto que você aprendeu nesse processo". Então, eu quero implantar esse ano, essa metodologia com eles, que eu acho que vai contribuir para que eles tenham prazer de estudar cada vez mais, de aprender e percebam que eles aprendem...

Supervisora/Pesquisadora: Verdade.

Professora Lírio: ...principalmente os que tem dificuldade de aprendizagem.

Supervisora/Pesquisadora: Então, contribuiu nesse sentido para a sua...

Professora Lírio: Nesse sentido de adaptar aquilo que você vai aprendendo para a minha realidade.

Supervisora/Pesquisadora: Lírio, todas essas ações que nós tivemos, você acha que elas desenvolveram, elas favoreceram a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental? Você acha que essas ações favoreceram isso?

Professora Lírio: Eu acho que sim.

Supervisora/Pesquisadora: Em que medida?

Professora Lírio: Pelo que eu observo, eu tenho visto com as meninas estão fazendo mais atividades lúdicas, principalmente no pátio. Então, da minha sala eu observo que quem pegou os primeiros aninhos, está muito preocupado com essas questões lúdicas. Então, tem trabalhado mais nesse sentido...

Supervisora/Pesquisadora: Favorecendo.

Professora Lírio: ...usar outros espaços, porque nós observamos a importância de trabalhar mais de um espaço... quando a gente visitou a EMEI, então, isso também tem sido adaptado aqui, eu escuto alunos em vários lugares diferentes, isso também tem sido bem interessante.

Supervisora/Pesquisadora: Em qual dessas ações você acha que a supervisora mais contribuiu. Entre as ações que foram realizadas, tem alguma que você acha que a supervisão contribui mais?

Professora Lírio: Eu acho que fazer ambas as escolas refletir sobre, porque até então isso não existia, eu conhecia de outra escola, quer dizer, alguém lá instigou para que acontecesse, porque, na verdade, eu participei do processo lá. Então, eu não acompanhei o todo, eu fui com os alunos. Foi diferente. Agora, aqui, pelo que eu pude acompanhar, 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.

Supervisora/Pesquisadora: Depois dessa participação, quais aspectos você acha que são necessários serem discutidos e refletidos no PPP da escola de vocês.

Professora Lírio: A concepção de infância, desde a concepção de infância e toda essa dinâmica para a gente dar essa continuidade, nós pensamos além até, nós pensamos assim, “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.

Supervisora/Pesquisadora: São pontos que você acha que precisam refletir no PPP?

Professora Lírio: Sim, a gente precisa dar continuidade.

Supervisora/Pesquisadora: Claro.

Professora Lírio: Não sei a gente vai ter perna para fazer todos os... mas pelo menos o que cabe ainda ao ensino fundamental, acho que é possível. Então, nós estamos refletindo como trabalhar essa questão do quinto para o sexto e nós vamos analisar... nós vamos conversar sobre isso na JEIF ainda, mas nós colocamos lá a *importância* de a gente estar refletindo também nesse período também, porque até nós temos uma acolhida para explicar qual é a diferença, uma organização de caderno. Nós já temos essas, mas nós chegamos a pensar em pedir para alguns professores do fund II dar algumas aulas no fund I. Eles virem da tarde para manhã dar algumas aulas para que eles já entendessem que vai sair um professor e vai entrar outro.

Supervisora/Pesquisadora: Legal.

Professora Lírio: Nós pensamos em alguma coisa assim ou uma semana de atividade diferente, alguma coisa assim.

Supervisora/Pesquisadora: E permanecer com essas... com a educação infantil que vocês iniciaram, permanecer.

Professora Lírio: Fortalecer.

Supervisora/Pesquisadora: Claro.

Professora Lírio: Até ampliar talvez, porque a gente fez com uma, mas são mais de um que envia crianças para cá, a gente criar esse link com outras, nós conversamos sobre isso também.

Supervisora/Pesquisadora: Agora, para fechar, pensar assim, qual que você acha que é o papel da supervisão escolar nessa transição das crianças que saem da EMEI e vem para a EMEF. Qual é o papel da supervisão? O que você acha que a supervisão pode fazer?

Professora Lírio: 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.

Supervisora/Pesquisadora: Reflexão.

Professora Lírio: Porque há essa necessidade da gente...

Supervisora/Pesquisadora: Continuar.

Professora Lírio: ...continuar refletindo sobre.

Supervisora/Pesquisadora: Está ótimo...

Professora Lírio: Propondo livros. A CP 2 EMEF mostrou que você indicou alguns livros para a gente ler a respeito, eu acho que esse é fundamental.

Supervisora/Pesquisadora: Está joia, Lírio, na verdade eram só essas perguntas, são poucas, mas obrigada pelo seu tempinho, pela sua disposição...

Professora Lírio: De nada.

Supervisora/Pesquisadora: ...você queria complementar? Falar mais alguma coisa? Alguma coisa que eu não perguntei? Alguma coisa que seja importante?

Professora Lírio: Acho que basicamente é isso.

Supervisora/Pesquisadora: Então, está bom.

Professora Lírio: E foi muito prazeroso...

Supervisora/Pesquisadora: Que bom.

Professora Lírio: ...muito bom, eu gostei muito.

ENTREVISTA COM A CP 2 EMEF

CP 2 EMEF: Na EMEF Jardim, trabalho desde abril do ano passado nesse cargo. Anteriormente eu era professora na EMEF também, dei aulas, principalmente na alfabetização, no ciclo de alfabetização no primeiro, segundo e terceiros anos da escola.

Supervisora/Pesquisadora: Já trabalha com as crianças já tem um tempo, então?

CP 2 EMEF: Já, ali na escola sete anos, mas antes já dava aula, só que em escolas particulares.

Supervisora/Pesquisadora: No ensino fundamental também, CP 2 EMEF?

CP 2 EMEF: Fundamental também, fundamental I.

Supervisora/Pesquisadora: Você, tirando as ações que nós fizemos o ano passado de articulação. Você já participou de alguma ação de articulação entre a EMEI e a EMEF? Antes daquela que nós tivemos?

CP 2 EMEF: 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, mas esse era o único momento que eu participava ou que eu já participei ali na escola.

Supervisora/Pesquisadora: Quanto as ações realizadas durante o ano de 2021 e 2022 para promover a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental. Você se lembra que a gente começou tudo com a leitura do PPP da EMEF, a partir dessa leitura a gente percebeu ou não percebeu muito claramente como acontecia a transição da EMEI para a EMEF e a gente fez aquela reunião com você e a CP 1 EMEI, depois nós tivemos aquela, dessa própria reunião surgiu a ideia de vocês visitarem os espaços da EMEI e das professoras da EMEI irem até a EMEF, depois tivemos aquela reunião de formação com as professoras que você me convidou para fazer uma fala sobre os documentos oficiais. Depois daquela reunião teve aquela atividade que vocês planejaram da EMEF, foram até a EMEI conversar com as crianças e por último a gente teve, na semana retrasada, aquela reunião...

CP 2 EMEF: De formação

Supervisora/Pesquisadora: ...de formação que as meninas da EMEI contaram para vocês como elaborar a documentação pedagógica, e a Professora representante DIPED também participou. Como é que foi a sua participação? A participação da CP 2 EMEF nessas atividades? Você participou de todas?

CP 2 EMEF: Eu participei em conversa com os professores, sempre fazendo essa ponte, falando sobre os documentos, a gente refletiu um pouco sobre o PPP, sobre o que faltava, deixa eu ver o que mais... levei elas até a EMEI, acompanhei todo processo, incentivei elas, eu nem sei o que mais que eu fiz.

Supervisora/Pesquisadora: Você participou de tudo.

CP 2 EMEF: Auxiliando na formação delas também.

Supervisora/Pesquisadora: E de que maneira, CP 2 EMEF, essas ações contribuíram para a sua prática pedagógica enquanto CP? Contribuíram?

CP 2 EMEF: 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. Então, nessa questão de experiência, também na questão de aprendizado, eu aprendi muito estudando dos documentos com vocês, junto com a CP 1 EMEI também, porque eu não sabia praticamente nada de educação infantil, nunca trabalhei com educação infantil, então, eu não sabia nada. Então, conhecimento, aprendi muito lá e também estudando e também na minha prática como coordenadora para a vida, eu acredito que nós vamos continuar fazendo na escola enquanto tiver ali e instituir isso, como algo da nossa prática, no PPP.

Supervisora/Pesquisadora: Claro. Você acha que essas ações que foram desenvolvidas, todas essas que eu descrevi aqui, que eu lembrei com você, de fato, favoreceram a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental?

CP 2 EMEF: Com certeza, principalmente quando a gente ouve as falas dos professores da nossa escola, da outra escola também, mas eu acredito que favoreceu demais e elas também tem

esse interesse em dar essa continuidade, todos os anos fazer acontecer o que aconteceu, o ano passado e esse também.

Supervisora/Pesquisadora: Agora, em qual dessas ações, a gente falou de reunião com vocês, reunião com as professoras, as visitas, as reuniões de formação, enfim. Em qual dessas ações você acha que a supervisora mais contribuiu? Teve alguma que você acha que mais contribuiu?

CP 2 EMEF: Bom, você contribuiu em todas, em todas, eu acho que foi você que deu o pontapé inicial, se você não tivesse dado o pontapé inicial acho que não teria acontecido. Você deu início, vem caminhar também, porque você participou de praticamente tudo, esteve presente fisicamente em tudo. Então, eu acho que você teve em todas as partes e ajudou em tudo. Não tem uma área, uma parte que você ajudou mais, você foi essencial em todas as partes do nosso processo.

Supervisora/Pesquisadora: E agora pensando a supervisão escolar como um todo, não só, especificamente, essa supervisora. Qual você acha que é o papel da supervisão escolar na transição das crianças que saem da EMEI e vão para a EMEF? Qual o papel da supervisão? O que ela faz? O que ela pode fazer?

CP 2 EMEF: 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, porque muitas vez a gente nem conhece, não sabe, não tem contato quando tem alguém para nos ajudar, isso é muito importante a auxiliar na formação também, na informação, eu acho que esse é o papel do supervisor, nos ajudar a refletir, entender. Eu acho que esse auxílio principal.

Supervisora/Pesquisadora: Depois de tudo isso que a gente conversou, de todas essas ações que nós tivemos de transição e depois da sua participação nessas ações e em todos momentos você participou. Quais aspectos você julga necessários ainda serem discutidos e refletidos no PPP da sua escola? O que você acha que ainda precisa refletir lá?

CP 2 EMEF: Bom, a gente precisa refletir um pouco sobre infância, porque algumas pessoas conseguem levar para prática aquilo que a gente aprende, mas algumas ainda tem uma resistência, uma certa resistência. Então, a questão da infância, do brincar, do lúdico, isso ainda é bem, a gente precisa trabalhar muito para a nossa escola. Então, essa é uma parte, acho que uma das principais que a gente precisa buscar melhorar ali, nesse sentido...

Supervisora/Pesquisadora: E refletir...

CP 2 EMEF: ...eu também acho que estudar um pouco mais sobre a documentação, se apropriar, se aprofundar um pouco mais.

Supervisora/Pesquisadora: Isso que precisa aparecer lá no PPP de vocês?

CP 2 EMEF: Isso, isso também. Também a questão da documentação também precisa aparecer lá, porque a gente não tem muita coisa teórica sobre isso.

Supervisora/Pesquisadora: Está certo. As perguntinhas eram essas, eram poucas, mas eu queria só perguntar por último se você quer complementar alguma coisa na nossa conversa, se você quer acrescentar alguma coisa que eu não perguntei, que você deixou de falar que você quer acrescentar. Tem alguma coisa?

CP 2 EMEF: Não, Lu, eu acho que não tenho mais nada a acrescentar, só agradecer mesmo pela sua ajuda, pelo seu apoio a nossa escola, a esse momento tão importante que é da educação infantil e do ensino fundamental. Então, é só agradecer mesmo o seu apoio...

Supervisora/Pesquisadora: Então, está bom.

CP 2 EMEF: ...sua orientação...

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada, CP 2 EMEF.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA LAVANDA

Supervisora/Pesquisadora: Para a gente começar, eu só preciso que você conte um pouquinho, Lavanda, sobre o seu trabalho, qual é o seu cargo, quantos anos você trabalha aqui...

Professora Lavanda: Eu sou professora... aqui vai fazer cinco anos, eu tenho uma turma agora, duas turmas, que eu sempre trabalhei a tarde e fui para o meio. Então, eu tenho duas turminhas e aqui a sala são muito etárias.

Supervisora/Pesquisadora: Então, tem crianças de quatro e cinco anos?

Professora Lavanda: Que estão fazendo quatro agora.

Supervisora/Pesquisadora: O seu cargo é de professora infantil e fundamental I?

Professora Lavanda: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: Você trabalha há muito tempo na educação infantil?

Professora Lavanda: Não, nem na educação.

Supervisora/Pesquisadora: É mesmo?

Professora Lavanda: É mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: Há quanto tempo você trabalha?

Professora Lavanda: Nove anos.

Supervisora/Pesquisadora: Na educação?

Professora Lavanda: Isso, eu vim de outra área, eu era administradora de empresas.

Supervisora/Pesquisadora: Aí você veio para educação e para educação infantil. Todo esse tempo de nove anos é na educação infantil.

Professora Lavanda: Na educação infantil.

Supervisora/Pesquisadora: Você já participou de ações de articulação entre EMEI e EMEF antes dessas que nós vivemos o ano passado e esse ano?

Professora Lavanda: Aqui em São Paulo, não, só no EMBU.

Supervisora/Pesquisadora: No EMBU você já participou?

Professora Lavanda: Sim.

Supervisora/Pesquisadora: ...e como é que foi lá?

Professora Lavanda: Foi muito bom, as crianças ficaram muito seguras, os pais também.

Supervisora/Pesquisadora: Quais foram... como é que foi esse...

Professora Lavanda: Porque lá...

Supervisora/Pesquisadora: Fizeram lá.

Professora Lavanda: Foi assim, nós fizemos quatro visitas na escola, primeiro nós fomos só com as crianças... primeiro fomos só os professores, depois com as crianças, depois com o especialista e depois com os pais.

Supervisora/Pesquisadora: Na EMEF?

Professora Lavanda: Isso. Foi muito bom.

Supervisora/Pesquisadora: Que bom.

Professora Lavanda: Muito bom mesmo.

Supervisora/Pesquisadora: O ano passado, Lavanda, a gente começou com essas ações em setembro, então primeiro eu fiz uma reunião com a CP 1 EMEI e com a coordenadora da EMEF, depois dessa reunião, durante essa reunião, nós decidimos fazer as visitas, então, as professoras da EMEF vieram aqui na EMEI conhecer os espaços e as meninas da EMEI também, algumas, conseguiram ir até a EMEF para conhecer os espaços da EMEF. Depois da visita nós tivemos a reunião de formação com professores da EMEF, eu fui convidada pela coordenadora para ir até a EMEF conversar com os professores sobre os documentos oficiais que falam da transição. Depois dessas reuniões as professoras da EMEF se organizaram com a coordenadora e vieram até aqui fazer uma atividade com as crianças, cantaram músicas, brincaram, se apresentaram.

Professora Lavanda: Eu estava de licença médica, mas elas me contaram.

Supervisora/Pesquisadora: Vou soube, então.

Professora Lavanda: Soube.

Supervisora/Pesquisadora: E por último, agora, a gente teve essa formação realizada, semana retrasada...

Professora Lavanda: Online.

Supervisora/Pesquisadora: ...online com a DIPED e com a CP 1 EMEI que contou para as professoras da EMEF como é que vocês elaboram a documentação pedagógica que chega lá para eles. Como é que foi... em todas essas atividades, como é que foi a sua participação? A participação da Lavanda?

Professora Lavanda: Eu participo de tudo.

Supervisora/Pesquisadora: Você participou de todas essas?

Professora Lavanda: Não, eu não participei quando vocês estavam aqui...

Supervisora/Pesquisadora: Você estava de licença.

Professora Lavanda: ...que eu estava de licença médica, mas tudo... a CP 1 EMEI disponibiliza para a gente participar.

Supervisora/Pesquisadora: De que maneira você acha que essas ações aqui contribuíram para a sua prática pedagógica?

Professora Lavanda: Contribuíram muito, que eu aprendi... na verdade, eu brinco muito com eles, mas eu aprendi a respirar, ter o tempo deles, não esperar o resultado que eu imagino que seria e ouvir o mesmo resultado que eles me retornam.

Supervisora/Pesquisadora: Bacana. Você acha que, então, essas ações favoreceram a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental?

Professora Lavanda: Eu acho... eu não acho, eu tenho certeza.

Supervisora/Pesquisadora: Em qual dessas ações você acha que a supervisora escolar mais contribuiu?

Professora Lavanda: Quando disponibiliza as pessoas para virem aqui e convida as pessoas para irem lá. Deixa eu só te explicar uma coisa, eu tenho muita vontade de trabalhar no fundamental...

Supervisora/Pesquisadora: Olha.

Professora Lavanda: ...muito vontade e eu até agora não fui, justamente, por causa disso, porque quando você vai visitar, você vê que é uma coisa rígida com as crianças tão pequeninhas. Não é rígida a palavra, metódica...

Supervisora/Pesquisadora: Pode ser.

Professora Lavanda: ...acho que metódica com as crianças tão pequeninhas, fui em duas e primeiro que eu gosto muito daqui e gosto da comunidade, gosto das crianças. Então, o que acontece quando a gente vai da educação infantil para o fundamental, que é o primeiro ano, a diferença é muito pouca, agora que a gente está trabalhando com multietários que a gente consegue identificar.

Supervisora/Pesquisadora: Agora, vamos lá, pensando na supervisão escolar, supervisão escolar acompanha uma média de 10 escolas, tanto de educação infantil... mais de educação infantil...

Professora Lavanda: 10?

Supervisora/Pesquisadora: ...do que de fundamental, só que as nossas escolas estão muito próximas umas das outras. Pensando nesses processos de transição, qual é o papel que você acha que é o papel da supervisão escolar na transição das crianças que saem da EMEI e vão pra a EMEF?

Professora Lavanda: Pergunta de novo?

Supervisora/Pesquisadora: Como que você acha que a supervisão consegue contribuir, qual é o papel? A supervisão consegue contribuir ou sim ou não e qual o papel da supervisão nesse processo de transição...

Professora Lavanda: Eu posso falar o papel?

Supervisora/Pesquisadora: ...das crianças que saem da EMEI e vão para EMEF?

Professora Lavanda: Eu não sei se consegue, porque... para falar a verdade, eu nunca acompanhei trabalho de supervisão. Como contribui?

Supervisora/Pesquisadora: Você acha que contribui?

Professora Lavanda: Sim, do jeito que você está fazendo é um começo.

Supervisora/Pesquisadora: Entendi. Após a sua participação nessas ações que você pode participar, mesmo as que você não pode, mas que você soube, que você acompanhou. Quais aspectos você julga que são necessários para serem discutidos e para aparecerem no PPP da sua escola?

Professora Lavanda: Dessa aqui?

Supervisora/Pesquisadora: Dessa sua escola. É. O que você acha que precisa aparecer lá depois de tudo isso que vocês conversaram?

Professora Lavanda: O que a gente faz realmente que não é pouco. Olha, eu não tenho falsa modéstia, aqui é uma escola muito boa mesmo, muito boa, eu até... a gente está fazendo os estudos do PEA e eu até escrevi, porque é muito legal, eu não tive problema nenhum com a sala multietária, o problema é volume de criança...

Supervisora/Pesquisadora: A quantidade.

Professora Lavanda: ...porque aqui tem de um tudo, tem de um todo, desde material, brinquedo, espaço, organização, tudo, mas nem tudo a gente pode ter.

Supervisora/Pesquisadora: Claro. É difícil, não é?

Professora Lavanda: Não é difícil, é terrível.

Supervisora/Pesquisadora: Agora, as perguntas, na verdade, Lavanda, eram só essas. Você gostaria de complementar? Falar alguma coisa que eu não perguntei e você quer falar?

Professora Lavanda: Quero.

Supervisora/Pesquisadora: Então, diga.

Professora Lavanda: Eu gostaria que você continuasse fazendo isso.

Supervisora/Pesquisadora: Está bom.

Professora Lavanda: Sabe por quê? Deixa eu te falar. Agora que a gente está trabalhando muito campo, muitos projetos, eu não sei como é que funciona o primeiro, segundo, terceiro ano, não sei como que funciona, verdade, mas eu tenho muita amizade com as crianças e os pais das crianças do ano passado, porque quando a minha sala tinha 15, 20, a gente ficou muito próximo por causa do WhatsApp, tudo, e elas têm me relatado a dificuldade que está sendo.

Supervisora/Pesquisadora: Olha.

Professora Lavanda: Muitos não, muitos estão felizes, "Professora..." e outros estão tendo muita dificuldade...

Supervisora/Pesquisadora: Dificuldade.

Professora Lavanda: ...muita, eu acho que até mais a mãe, com a adaptação da escola, do que...

Supervisora/Pesquisadora: As crianças.

Professora Lavanda: ...as crianças.

Supervisora/Pesquisadora: Eu acho que são ações que a gente precisa ir continuando...

Professora Lavanda: Não sei como faz isso, mas...

Supervisora/Pesquisadora: . é articulando, pensando em articular mesmo uma escola com a outra, é a intenção. É isso.

Professora Lavanda: Está bom, obrigada.

Supervisora/Pesquisadora: Obrigada, Lavanda. Eu que agradeço.

ANEXO A – Trabalhos encontrados

Supervisão escolar	<p>VIEIRA, Ailton S. A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da Cidade de São Paulo. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.</p> <p>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.</p> <p>MANA, Elini A. O papel da supervisão de ensino na formação continuada dos gestores na escola pública: reflexões sobre uma experiência. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.</p> <p>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.</p> <p>TOLOMONI, Lusiane C. Z. A ação supervisora na contemporaneidade: os desafios e possibilidades. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Unijuí, Ijuí, 2016.</p> <p>SALMASO, José L. 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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>SOUZA, Marívia P. S. Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>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.</p> <p>SOUSA, Carla S. P. Representações da Supervisão Pedagógica na Formação Inicial de Educadoras/Professoras do Ensino Pré-Escolar e no 1º Ciclo Estudo de Caso. 2012. Relatório de Estágio (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2012.</p> <p>ALMADA, Cristiane P. B; LEITE, A. A. O papel do supervisor escolar e a continuidade da ação educativa. In: Congresso Nacional de Educação, 5., 2018, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48195. Acesso em: 15 jul. 2022.</p> <p>SILVA, Flavia A. S.; CONSTANTINO, Paulo S. P. A supervisão escolar e as contribuições para uma cultura de gestão democrática nas escolas municipais de São Paulo. Cadernos UniFoa, Volta Redonda, n. 44, p. 81-88, dez. 2020.</p> <p>TOSTEI, Simone Correia. Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, p. 197-218, 2013.</p> <p>CORREIA, Filomena S.; LEMOS, Fátima; COSME, Augusta; MOURA, Rosalino. Supervisão pedagógica num modelo de avaliação participativa.</p>
-----------------------	--

	<p>Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, v. extr., n. 10, p. 62-65, 2017.</p> <p>COSTA, Rosângela A. C. O Supervisor Escolar no contexto de formação contínua: Repensando o trabalho com Leitura e Escrita. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>NASCIMENTO, Valdete P. S. Dimensões Pedagógicas e Administrativas da Supervisão Escolar: um estudo na perspectiva das Representações Sociais. 2020. 171. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.</p>
Supervisão escolar e ensino fundamental	<p>PARO, Vitor H. Progressão Continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 48, p. 695-716, 2011.</p>
Supervisão escolar e educação infantil	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>PANIZZA, Mariana. F. A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.</p> <p>ARAÚJO, Lusmar S. D. O Lúdico na Educação Infantil e o Papel da Supervisão Escolar. 2009. 56 f. Monografia (Especialista em Supervisão Escolar) – Universidade Cândido Mendes, Niterói, 2009.</p> <p>FERNANDES, Fabiana S. F.; CAMPOS, Maria M. Educação Infantil no Brasil: reflexões e a gestão de recursos humanos. Revista RBPAE, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 275-292, 2015.</p> <p>JARDIM, Karina M. Supervisão escolar e formação continuada na Educação Infantil – Qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil? Revista Científica Trajetória Multicursos, Osório, v. 7, n. 1, p. 74-92, 2016.</p> <p>CASTRO, Eliziane R.; SANTOS, Heloísa C. V. A metodologia de Projetos no Contexto da Educação Infantil: o olhar do supervisor escolar. Revista EXITUS, Santarém, v. 3, n. 2, p. 137-154, 2013.</p> <p>CABRAL, Iara M. T. Avaliação da Educação Infantil: do papel desenvolvido pela supervisão escolar/ educacional. Revista Pedagógica: Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, ano 7, n. 12, 2014.</p> <p>SANTOS, Edjane C. A ação do Supervisor Educacional na Educação Infantil. 2006. 44 f. Monografia (Especialista em Supervisão Escolar) – Universidade Cândido Mendes, Recife, 2006.</p>

	<p>SILVA, Dayse R. A Supervisão Educacional no Cotidiano da Educação Infantil. 2011. 32 f. Monografia (Especialista em Administração e Supervisão Escolar) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.</p>
<p>Transição educação infantil – ensino fundamental</p>	<p>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.</p> <p>SOUZA, Bárbara S. A. As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.</p> <p>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.</p> <p>CASTODI, Geane A. Tchau, creche! Adeus, creche! Vamos pra escola!": os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.</p> <p>AGUILLAR, Adriana M. As relações de poder e o corpo em sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2011. 238 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.</p> <p>HASHIMOTO, Cecília I. Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada? 2012. 246 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>MARCONDES, Keila H. B. Continuidades e Descontinuidades 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.</p> <p>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.</p> <p>FERNANDES, Cinthia V. A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e obrigatoriedade de frequência. 2014. 248 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p> <p>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.</p> <p>LANO, Marciel B. Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.</p> <p>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.</p> <p>CORRÊA, Lílian. R. Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição.</p>

2016. 109 p. Relatório crítico-reflexivo (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2016.

SOARES, Silvana M. S. **O trabalho pedagógico com a leitura e na educação infantil e no ensino fundamental:** investigações sobre o ensino e a avaliação. 2016. 288 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FERNANDES, Nathana. **Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e ensino fundamental e os anos iniciais do ensino fundamental:** em busca da unidade de ação bilaquiana. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

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.

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.

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.

CARDOSO, Renata S. M. **O processo de transição educação infantil/ensino fundamental:** um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, Sandra R. **Transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental:** uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos – SP. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

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.

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.

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.

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.

ATURSSA, Lucimara. **O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

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.

SALLES, Conceição G. N. L.; SERCUNDES, Isabelle. A infância no ensino fundamental obrigatório de nove anos: o que dizem os professores do primeiro ano? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 479-495, 2017.

GONÇALVES, Luciana S.; ROCHA, Maria S. P. M. L. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 28, ed. 035, p. 1-24, 2021.

MATINATI, Adriana Z.; ROCHA, Maria S. P. M. L. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, maio/ago. 2015.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria F. R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220, p. 69-85, 2011.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, 2008.

FURLANETO, Ecleide C.; MEDEIROS, Aline S.; BIASOLI, Karina A. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, 2020.