

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Karina Graziela Lins

O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Mestrado Profissional Em Educação: Formação De Formadores

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Karina Graziela Lins

**O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na
transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

São Paulo

2021

Catálogo da Publicação
Sistema de Bibliotecas e Informação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

LINS, Karina Graziela. O USO DOS RELATÓRIOS DESCRITIVOS INDIVIDUAIS COMO ELEMENTO ARTICULADOR NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. 155 p., 2021.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Formação de Formadores – FORMEP

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

Palavras-Chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição. Relatórios descritivos. Culturas infantis. Culturas escolares.

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

Karina Graziela Lins

O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formador de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Lisandra Marisa Príncipe – UNIP

Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes – PUC-SP

Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches – PUC-SP

Dedico o presente estudo a todas as crianças com quem pude conviver durante os anos de magistério, que me inspiraram a pensar sobre a importância de se valorizar a vivência da infância, em sua pluralidade e inteireza, dentro dos espaços escolares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as crianças que contribuíram para a construção do meu olhar como educadora, sobretudo à criança que eu fui e que me ensina a ter empatia pelos pequenos e a me sensibilizar com suas necessidades.

Aos meus pais, Maria e Sebastião, que, mesmo em meio a tantas dificuldades e limitações, permitiram que eu vivesse uma infância rica em experiências.

Às minhas irmãs, Aninha e Fernanda, com quem compartilhei as descobertas da infância, alegrias e tristezas da vida.

Aos meus sobrinhos Pedrinho, Murilo e Laura que trouxeram tantas alegrias para nossas vidas.

E ao meu companheiro, Luiz Fabio Dimov, que me apoiou com todo amor, carinho e dedicação. Realizou leituras, críticas, sugestões e revisões durante todo o percurso.

Agradeço a minha orientadora, Professora Emília Cipriano, que, com sua alegria contagiante, nos inspira a saber mais acerca das culturas infantis e a lutar pela garantia dos direitos de bebês e crianças.

Ao Professor Nelson Gimenes, por sua generosidade e pelo exemplo de compromisso e dedicação com a educação.

À Professora Lisandra Príncipe, pelas inúmeras contribuições ao meu trabalho que enriqueceram a pesquisa e ampliaram, consideravelmente, meus referenciais.

A todos os professores do Formep com quem tive o prazer de conviver e aprender, em especial, à memória da Professora Marli André, que deixou grande legado à educação e à pesquisa.

Aos tutores, que dedicaram parte de seus dias auxiliando-nos a descobrir nossos caminhos na pesquisa, sobretudo à minha tutora, Elvira, uma figura doce e cativante com quem tive a sorte de produzir as primeiras linhas que nortearam esse trabalho.

Ao querido Humberto, que sempre esteve disponível para orientar e auxiliar a mim e aos meus colegas em todos os momentos do curso.

E aos colegas de turma Formep-2019, que se tornaram amigos queridos, com quem aprendi muito e espero conviver por toda a vida.

“A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...), pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...) Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente”.

George Snyders (1993)

LINS, Karina Graziela. **O Uso dos Relatórios Descritivos Individuais como Elemento Articulador na Transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) apresentam orientações sobre a concepção e a organização do sistema educacional nacional, segundo três dimensões básicas: organicidade, sequencialidade e articulação. A fim de promover tal organização e possibilitar a articulação entre as etapas iniciais da Educação Básica, as normas oficiais determinam a emissão de documentação pedagógica pelas instituições de Educação Infantil, com o fito de atestar e dar continuidade às aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelas crianças. Diante da determinação legal, a Prefeitura Municipal de São Paulo orienta a construção de relatórios descritivos individuais, que devem ser encaminhados às escolas de Ensino Fundamental e analisados pelos docentes dos 1º anos no início do período letivo. Nesse contexto, a presente pesquisa visa investigar como professoras do 1º ano do Ensino Fundamental do município de São Paulo fazem uso dos relatórios descritivos individuais das crianças egressas da Educação Infantil no processo de transição entre as etapas. Valendo-se de abordagem qualitativa, essa pesquisa buscou, por meio de entrevistas semiestruturadas junto a três professoras do 1º ano do Ensino Fundamental e três coordenadoras pedagógicas, de duas escolas de Ensino Fundamental identificar quais informações são consideradas relevantes na análise dos relatórios; como as profissionais utilizam os dados obtidos; e quais aspectos devem ser considerados para a construção de uma ação formativa que garanta o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A análise dos dados foi realizada por meio da análise conteúdo, baseada em Bardin (2016) e Franco (2018). Fundamentado em uma perspectiva pós-moderna sobre as concepções de crianças, infâncias, culturas infantis e culturas escolares, como referencial teórico para discutir os dados, foram utilizados os autores Barbosa (2007; 2014), Dahlberg; Moss e Pence (2019), Kramer (1987; 2006) Kramer, Nunes e Corsino (2011), Moss (2011), Julia (2001) e Frago (1995; 2007). Os resultados revelaram que há uma subutilização dos relatórios que chegam às mãos dos docentes e que esses documentos não subsidiam o planejamento dos professores dos 1º anos, pois não há clareza quanto ao currículo proposto na Educação Infantil e o que se pode esperar em relação ao conteúdo dos relatórios, de forma que seu uso se restringe a identificar questões comportamentais das crianças. Identificou-se ainda a falta de ações formativas integradas, no sentido de articular profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e de se promover reflexões acerca da transição das crianças entre as etapas e das potencialidades dos usos dos relatórios nesse processo. A partir da análise, foi proposta uma ação formativa visando promover o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, baseada na legislação vigente e nas demandas formativas identificadas neste estudo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição. Relatórios descritivos. Culturas infantis. Culturas escolares.

LINS, Karina Graziela. **Using individual descriptive reports as an element of articulation for the transition of children from Kindergarten to Elementary School**. 155 p. Dissertation (Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

The National Curricular Directives for Basic Education [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica] (DCNEB) present guidelines for conceiving and organizing our national educational system according to three basic dimensions: organicity, sequentiality and articulation. To organize and articulate the initial phases of Basic Education, official regulations determine that Kindergarten schools provide pedagogical documentation aimed at certifying and allowing continuity to children's learning processes by creating adequate strategies for different moments of children's transition. The São Paulo City Hall, thus, advises the building of individual descriptive reports, which must be sent to Elementary Schools and analyzed by first grade teachers in the beginning of the school year. Given this context, this research aims at investigating how first grade elementary school teachers of the city of São Paulo use the individual descriptive reports of kindergarten children during their school transition phase. This qualitative study used semi structured interviews with first grade elementary school three teachers and three pedagogical coordinators and sought to identify which pieces of information are considered relevant in their analysis of the reports; how they use data obtained from the reports; and which aspects should be considered for the construction of a formative action that ensures dialogue between Early Childhood Education and Elementary School. Data analysis used content analysis, based on Bardin (2016) and Franco (2018). A post-modern perspective on the concepts of Children, Childhood, Childhood cultures and School cultures supported the theoretical basis used to discuss our findings with the following authors: Barbosa (2007; 2014), Dahlberg; Moss and Pence (2019), Kramer (1987; 2006) Kramer, Nunes and Corsino (2011), Moss (2011), Julia (2001) and Frago (1995; 2007). Results revealed that there is misuse of the reports that get to first-grade teachers, and that such documents do not subsidize first-grade teachers' planning, since the curriculum proposed to the Kindergarten and what is expected in terms of contents for such reports is unclear, in a way that its use is restricted to identifying children's behavioral issues. We have also identified a lack of integrated training actions, aimed at articulating professionals both in Kindergarten and in Elementary School, and promoting reflections towards children's transition between school phases and towards the potential uses of the reports in this process. Following the analysis, we proposed providing teacher and school management training that ensures the necessary dialog between Kindergarten and Elementary School, according to current legislations and to the teachers' demands identified in this study.

Keywords: Kindergarten. Elementary School. Transition. Descriptive reports. Childhood cultures. School cultures.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos saberes docentes.....	81
Quadro 2 – Categorização dos saberes docentes ou dos professores.....	82
Quadro 3 – Descrição das professoras participantes da pesquisa.....	90
Quadro 4 – Descrição das coordenadoras participantes da pesquisa.....	91
Quadro 5 – Relação entre as questões do roteiro da entrevista semiestruturada e a intencionalidade/objetivo do entrevistador.....	94
Quadro 6 – Questões direcionadas às coordenadoras pedagógicas.....	95
Quadro 7 – Descrição das categorias temáticas iniciais.....	103
Quadro 8 – Construção das categorias intermediárias.....	103
Quadro 9 – Construção das categorias finais.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características descritoras da análise de conteúdo.....	98
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AFA	- Avaliação Formativa Alternativa
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	- Centro de Educação Infantil
Cefam	- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	- Constituição Federal
Cieja	- Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CNE	- Conselho Nacional de Educação
Conep	- Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas
CP	- Coordenadoras Pedagógicas
Cogeae	- Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
DRE	Diretoria Regional de Educação
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIPED	- Divisão Pedagógica
EI	- Educação Infantil
EF	- Ensino Fundamental
Emei	- Escola Municipal de Educação Infantil
Fundef	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HA	- Horas Atividade
IN	- Instrução Normativa
Jeif	- Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático

PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PAAI	- Professor de Apoio e Atendimento à Inclusão
PAEE	- Professor de Atendimento Educacional Especializado
Formep	- Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formador de Formadores
Pnaic	- Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PEA	- Projetos Especiais de Ação
RME - SP	- Rede Municipal de Ensino de São Paulo
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME-SP	- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TFC	- Trabalhos Finais de Conclusão
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 A Trajetória profissional e delineamento do estudo.....	16
2 ESTUDOS CORRELATOS.....	20
2.1 Pesquisas relacionadas à transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	20
2.2 Pesquisas relacionadas à produção e ao uso de relatórios descritivos individuais.....	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
3.1 Os relatórios descritivos individuais de acompanhamento e avaliação como exigência legal.....	30
3.2 As concepções de criança e infância e as perspectivas subjacentes sobre o papel da Educação Infantil.....	35
3.3 Infâncias e Educação Infantil no Brasil: um breve panorama histórico.....	41
3.4 Culturas escolares e a transição entre as etapas iniciais da Educação Básica.....	45
3.5 A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a emergência da constituição de um currículo integrador da infância.....	53
3.6 Relatórios descritivos individuais no âmbito da Documentação Pedagógica e a concepção de avaliação subjacente a essa proposta.....	65
3.7 A formação em contexto como estratégia para efetivação de um currículo integrador da infância.....	73
3.7.1 Formação em contexto e a formação centrada na escola.....	77
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	86
4.1 Contextualização da pesquisa.....	86
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	87
4.2.1 Lócus da pesquisa.....	88
4.2.2 As professoras.....	90
4.2.3 As coordenadoras pedagógicas.....	90
4.3 Instrumentos de coleta de dados.....	91
4.3.1 Análise documental.....	91
4.3.2 Entrevistas.....	92
4.4 Procedimentos Éticos.....	96

4.5 Metodologia para análise de dados: a análise de conteúdo.....	97
5 ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	101
5.1 Análise do PPP.....	101
5.2 Análise do conteúdo das entrevistas.....	102
5.3 Categoria 1: Perspectivas em relação à transição entre as instituições e as culturas escolares.....	104
5.4 Categoria 2: Perspectivas em relação aos relatórios descritivos individuais.....	115
5.4.1 A importância dada aos relatórios.....	115
5.4.2 Expectativas dos profissionais em relação ao documento e sua utilização.....	120
5.5 Categoria 3: Concepções de Criança, Infância e Educação subjacentes às falas dos sujeitos.....	131
6 DIRETRIZES PARA UMA AÇÃO FORMATIVA – PLANO DE AÇÃO.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES.....	157

1 INTRODUÇÃO

1.1 A Trajetória profissional e delineamento do estudo

A constituição de minha identidade como educadora iniciou aos seis anos, na tentativa de alfabetizar meu pai. Trago lembranças dessa parte da infância, na qual trazia pedaços de giz para reproduzir, em casa, a didática da professora que, em sala de aula, utilizava de uma tradicional metodologia de alfabetização.

No decorrer de minha vida escolar, por apresentar um bom desempenho, sempre fui a “ajudante dos colegas” e creio que essa experiência possa ter influenciado grandemente na escolha pelo caminho do magistério. A tenra experiência com os processos de ensino e aprendizagem contribuiu, também, para a constante reflexão sobre as práticas que “davam certo” e aquelas que ocasionavam desinteresse dos aprendizes.

No curso do Magistério, no antigo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), pude realizar inúmeras experiências de práticas pedagógicas, em um estágio supervisionado que garantia momentos de diálogo e orientação com nossos professores, o que não ocorreu na graduação em Pedagogia, iniciada após a conclusão do Magistério. Considero que, embora o curso universitário tenha ampliado consideravelmente meu repertório acadêmico, o mesmo não proporcionou a reflexão sobre a práxis docente no chão da sala de aula, o que ainda observo nos professores egressos do curso de Pedagogia que iniciam suas carreiras na rede municipal de ensino de São Paulo, os quais carregam imagens cristalizadas de um aluno ideal, desprovidos de experiências reais acerca do cotidiano escolar.

Iniciei a carreira do magistério na rede municipal de ensino de Suzano, cidade localizada na grande São Paulo, com uma turma de Recuperação de Ciclo, constituída por alunos multirrepetentes, com inúmeras dificuldades de aprendizagem e que nenhum professor experiente optou por assumir. Dois anos depois, após muitas tentativas, erros e alguns acertos, frustrada e me sentindo sem apoio, exonerei o cargo do Ensino Fundamental (EF) na prefeitura de Suzano e ingressei, por meio de concurso público, no cargo de professor de Educação Infantil (EI) no município de São Paulo, no qual permaneci por cinco anos, acumulando com o cargo de professor de Ensino Fundamental com a rede estadual de ensino de São Paulo.

Ao término da graduação em Pedagogia, iniciei um período de muitos estudos, por meio de leituras e extensões universitárias, de modo que os constantes debates sobre as práticas pedagógicas e a conquista de maior segurança na minha atuação junto aos alunos levaram-me a almejar a coordenação pedagógica com o objetivo de auxiliar os docentes naquelas dificuldades pelas quais eu também havia passado.

Prestei concurso público para acessar o cargo de coordenador pedagógico e ingressei ainda jovem, antes dos trinta anos, o que gerou desconfiança nos grupos em relação à minha competência. Logo percebi todas as dificuldades de relações interpessoais implicadas no cargo de coordenador e que não bastaria o conhecimento teórico ou mesmo a proposição de práticas, metodologias, projetos e organizações diversificadas. O grande “nó” estava, justamente, na mediação entre as propostas e os sujeitos a partir de suas percepções e vivências pessoais e profissionais.

Novamente, deparei-me com a fragilidade da formação inicial no que diz respeito, também, às práticas formativas do coordenador ou diretor escolar. Posteriormente, cursos como “O Papel do Coordenador Pedagógico”, da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), trouxeram luz a algumas questões e auxiliaram meu percurso. No entanto, hoje, dois anos após sair da coordenação pedagógica e de realizar estudos no mestrado profissional do Programa de Educação em Formação de Formadores de Professores (Formep) da PUC-SP, no qual são estudados e debatidos os processos formativos do adulto professor, percebo o quanto essas experiências fizeram falta para uma atuação mais efetiva, junto aos docentes, que de fato promovesse reflexão e mudança em práticas notadamente sem sucesso. Evidentemente, tivemos sucesso em muitas ações, avanços em práticas e obtenção de melhorias em alguns resultados, porém, tais processos poderiam ter sido menos “sofridos”, os embates substituídos por mediações e algumas imposições, por negociações.

Hoje, no cargo de supervisora escolar, procuro pautar minha atuação no papel formativo da supervisão junto às equipes gestoras das diferentes Unidades Educacionais que supervisiono, de forma a auxiliá-los a evitar a repetição dos mesmos equívocos que vivenciei e que se perpetuam, num círculo vicioso em que os déficits da formação inicial impactam nos processos educativos e a formação continuada não costuma se traduzir em ações nas práticas cotidianas.

Ao longo do percurso profissional apresentado, pude identificar, dentre as fragilidades do nosso sistema educacional, as rupturas existentes entre as diferentes etapas da Educação Básica na qual atuei e atuo. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, tanto educadores quanto educandos vivenciam um processo educativo fragmentado, de forma que, muitas vezes, não se percebe a organicidade, a sequencialidade e a articulação das etapas da Educação Básica na trajetória escolar dos estudantes e nas práticas pedagógicas dos profissionais que nela atuam.

Essa fragmentação diverge da concepção de Educação proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) de nosso país e pode repercutir de forma negativa no percurso dos educandos, uma vez que seus saberes, suas vivências, potencialidades e necessidades específicas são, por vezes, desconsiderados a cada mudança de ano, de ciclo ou de instituição, o que não corrobora para a construção do Sistema Educacional Nacional almejado.

Nesse contexto, supervisionar as Unidades Educacionais que compõem a Educação Básica no município de São Paulo despertou-me a ânsia de compreender quais as percepções de educadores acerca dessa fragmentação e de que forma buscam promover a articulação necessária entre Educação Infantil e Ensino Fundamental para efetivar a transição das crianças entre essas etapas.

As pesquisas acadêmicas já realizadas acerca da transição das crianças entre as etapas iniciais da Educação Básica revelam a necessidade de que professores e equipes gestoras discutam e garantam a transição das crianças para o Ensino Fundamental, a fim de evitar rupturas e de valorizar os saberes e as potencialidades desenvolvidos na Educação Infantil.

Para esse fim, políticas públicas têm sido implementadas no município de São Paulo, como a formação continuada de professores da Educação Infantil para elaboração de relatórios descritivos individuais que acompanharão as crianças em seu percurso educacional, além da organização do calendário escolar municipal de forma que as Unidades Educacionais assegurem a análise destes relatórios pelos docentes do Ensino Fundamental.

Pesquisas recentes que abordam o uso da documentação pedagógica como instrumento para a transição entre as etapas, no entanto, apontam para a falta de articulação entre os relatórios da Educação Infantil e o planejamento e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental (LAMAS, 2014; CARDOSO, 2018; ARAKAKI, 2018).

Neste contexto, é importante pesquisar, junto aos docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, quais suas percepções acerca do relatório descritivo individual oriundo da EI; quais as dificuldades encontradas na utilização destes relatórios; e identificar quais suas necessidades formativas neste processo de transição, para que se possa pensar em uma proposta de formação continuada que dialogue com os anseios dos professores e que repercuta em suas práticas pedagógicas para o fortalecimento da ideia de sistema educacional.

Assim, a relevância acadêmica desse estudo se apresenta ao propor, como novo elemento para o contexto das pesquisas existentes, a fala do educador do 1º ano do Ensino Fundamental, suas percepções e necessidades formativas em relação ao uso do relatório descritivo individual como instrumento articulador na transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Diante das reflexões iniciais, foram construídos os objetivos a seguir:

Objetivo geral

- Investigar se, e como, as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental fazem uso dos relatórios descritivos individuais das crianças egressas da Educação Infantil na transição entre essas etapas.

Objetivos específicos

- Conhecer quais informações os professoras do Ensino Fundamental consideram relevantes na composição de relatórios descritivos individuais.
- Compreender como professores de Ensino Fundamental utilizam os dados obtidos nos relatórios da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas.
- Identificar quais aspectos devem ser considerados para a construção de uma ação formativa que garanta o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

2 ESTUDOS CORRELATOS

A fim de identificar as pesquisas acadêmicas já realizadas no país acerca da transição das crianças entre as etapas iniciais da Educação Básica e em relação aos relatórios de acompanhamento e avaliação produzidos na Educação Infantil, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2.1 Pesquisas relacionadas à transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Com vistas a identificar os estudos correlatos acerca da articulação das etapas da Educação Básica, bem como sobre os processos de transição dos educandos entre as etapas iniciais e o uso da documentação pedagógica como instrumento articulador desse processo, consultei a BDTD a partir das palavras-chave que constituem as dimensões da organização do sistema educacional brasileiro: “organicidade”, “sequencialidade” e “articulação”. No entanto, ao utilizar esses descritores, não obtive resultados e passei a consultar o acervo a partir das palavras-chave: “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental” e “Transição”.

A partir dessas palavras-chave, foram identificados variados estudos que trataram da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental decorrentes das mudanças ocasionadas pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que amplia o Ensino Fundamental para duração de nove anos e, conseqüentemente, antecipa o ingresso das crianças nessa etapa, aos cinco/seis anos de idade. Não foram encontrados, porém, estudos acerca dessa transição entre as etapas em período anterior à legislação citada, indicando ser esta uma preocupação recente.

No ano de implementação da legislação supracitada, Santos (2006) realizou uma pesquisa exploratória a partir dos documentos lançados à época – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e demais prescrições oficiais – a fim de analisar como o conceito de autonomia era tratado e de verificar se a articulação entre o final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental era prevista, apontando de que forma os documentos expressavam as rupturas e as continuidades desse período. O referencial teórico adotado privilegiou conceitos desenvolvidos por Wallon (1979) e Adorno (1995), articulando conceitos da

psicogenética walloniana e da teoria crítica, explorando a perspectiva de uma educação voltada para autonomia da criança.

O estudo de Santos (2006) revelou que, nos documentos oficiais analisados, os termos “adaptação” e “autonomia” são tratados de maneira desarticulada; enfatizam os conteúdos voltados ao desenvolvimento cognitivo, sendo apresentados por áreas de conhecimento, ao invés de apontar a necessária complementaridade entre eles; reforçam práticas voltadas prioritariamente à adaptação, que se convertem em homogeneização; e que a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é marcada pelo novo papel social de aluno. A autora expôs, ainda, que estes documentos dão reconhecimento às especificidades, porém, reforçam a cisão entre as duas etapas ao tratarem deste momento, especificamente, sob o ponto de vista da adaptação.

Em ordem cronológica, foi possível observar diversos autores que pesquisaram a percepção das crianças acerca dessa transição entre as etapas iniciais da Educação Básica. Teixeira (2008) mapeou os sentidos que a escola pode ter para as crianças nesse momento de transição, sua interação na nova instituição (com a cultura escolar, com os atores sociais desse contexto e com a língua escrita enquanto objeto de conhecimento), a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Já a pesquisa de Neves (2011) apresentou investigação sobre como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental em Belo Horizonte, no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Nessa mesma linha de pesquisa, Castodi (2011) analisou os sentidos que as crianças constroem sobre a escola de Ensino Fundamental, e Garcia (2012) estudou os sentimentos e emoções vividas pelas crianças que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos.

Na mesma direção, Marcondes (2012) analisou como a organização e as práticas pedagógicas são vivenciadas e percebidas por crianças, professores e familiares no momento de transição para o Ensino Fundamental. Rabinovich (2012) e Lima (2013) também analisam as percepções de todos os atores da comunidade escolar (crianças, pais, professores e funcionários das escolas) sobre esse processo. Já Campos-Ramos (2015) abordou as percepções de si mesmo, do outro e do mundo por crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ainda acerca da transição entre as etapas iniciais da Educação Básica, Roncacio-Moreno (2015) abordou como as crianças constroem significações de si

no processo de transição entre as etapas iniciais da Educação Básica; Ferrão (2016) também analisou as percepções das crianças acerca da organização dos tempos escolares ao ingressarem no Ensino Fundamental, e Zanatta (2017) realizou uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Os diferentes estudos a respeito das percepções de crianças egressas da Educação Infantil em relação à organização e às práticas da escola de Ensino Fundamental revelaram a ainda necessária discussão sobre o processo de transição entre as etapas junto às equipes escolares, de forma a minimizar as rupturas identificadas pelos autores nos diferentes contextos pesquisados.

Abordando a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as relações entre culturas infantis e culturas escolares, Motta (2011) realizou pesquisa etnográfica, acompanhando um grupo de crianças da rede municipal de Três Rios (RJ) em encontros semanais durante dois anos, e pesquisou a transição entre as etapas iniciais da Educação Básica e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, o que, segundo a análise da pesquisadora, revelou a transformação dos agentes sociais crianças em agentes sociais alunos.

Neste estudo, Motta (2011) utilizou referenciais da sociologia da infância, fundamentada em Corsaro, para o entendimento acerca das culturas infantis, e analisou rupturas e transições neste processo de passagem, com base em Moss e Molinari. A autora fez uso, também, de conceitos elaborados por Bakhtin, na análise dos dados, por meio de sua concepção de linguagem; Vigotski, no que diz respeito ao pensamento dialético entre as culturas; Foucault, em relação ao uso do poder; e Certeau, na análise sobre as práticas de resistência das crianças ao poder dos adultos.

A pesquisa revelou que as crianças aprendem a ser alunos sem deixar de ter agência e de compor um grupo social à parte, com cultura própria; que muitas transformações são visíveis, tais como o apagamento de lideranças não vinculadas às novas culturas escolares; e que, no Ensino Fundamental, torna-se nítida a separação entre trabalho e brincadeira e que o protagonismo da criança nas ações dá lugar ao protagonismo do adulto. Em relação ao papel do professor nesse processo de transição, a pesquisadora conclui que é imperativo que os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental trabalhem estratégias para essa transição; que os docentes do Ensino Fundamental considerem as culturas infantis,

valorizem os conhecimentos espontâneos das crianças e reconheçam o movimento e a expressão corporal como elementos formadores, tanto quanto a leitura e a escrita.

Nogueira (2011) pesquisou de que forma a nova legislação que trata da ampliação do Ensino Fundamental contribuiu para uma maior articulação entre as etapas desde sua implementação.

Por meio de uma pesquisa documental e de abordagem etnográfica, desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Pelotas (RS), a autora realizou observação participante em uma turma de pré-escola em 2009, tendo continuidade em 2010, no 1º ano; investigou as práticas de alfabetização, letramento, a cultura lúdica e a cultura de pares vividas por crianças e professoras, analisando os dados à luz da Psicologia de Desenvolvimento (WALLON, 1971) e das perspectivas de Formosinho (1998; 2001; 2008) e Zabalza (1998; 2007); e concluiu que a ruptura entre ambas as etapas se mantém de forma bastante acentuada (NOGUEIRA, 2011).

No mesmo ano, Souza (2011) abordou as práticas de leitura e escrita no processo de transição ao Ensino Fundamental de nove anos, acompanhando o percurso de duas turmas de crianças da cidade de Recife (PE), a fim de identificar as continuidades e rupturas e de conhecer o ponto de vista das crianças em relação a essa transição. A pesquisa utilizou de abordagem qualitativa e foi desenvolvida a partir de procedimentos metodológicos que envolveram a observação de aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para onde seguiram as crianças, e de entrevistas semiestruturadas com as professoras dos dois segmentos e com as crianças que participaram desse processo.

Esse estudo mostrou que há semelhanças entre as concepções de aprendizagem de leitura e escrita das professoras dos dois níveis de ensino, com a permanência de um modo de ensino transmissivo, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental; nas práticas pedagógicas observadas, as crianças eram pouco estimuladas a pensar sobre a língua, sendo valorizadas a repetição, a acumulação e a memorização de informações passadas pela professora. Constatou-se também que, no Ensino Fundamental, houve redução do tempo para as brincadeiras e para a apreciação de leituras e/ou contação de histórias, fator apontado pelas crianças entrevistadas como negativo. A autora conclui chamando a

atenção para um diálogo necessário entre esses dois segmentos educativos, em especial, no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita (SOUZA, 2011).

O mais recente estudo acerca da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, realizado por Souza (2018) – com o objetivo de averiguar como o coordenador pedagógico pode articular o processo de formação continuada dos docentes para minimizar as implicações da transição das crianças que saem da Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) e ingressam na Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) –, utilizou Kramer (2007), Nascimento (2007), Goulart (2007) e Moss (2011) como referencial teórico para a análise do conteúdo das entrevistas.

A pesquisa revelou haver uma grande preocupação com a transição dos alunos que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental na fala dos entrevistados, porém, esse processo continua marcado pela desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico. Souza (2018) identificou que tanto os coordenadores pedagógicos de Emei e Emef quanto as equipes pedagógicas atuantes nas Diretorias Regionais de Educação precisam oportunizar formações para que os educadores reflitam acerca das questões referentes à transição entre os dois segmentos. A autora propôs que as equipes das Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo criem espaços planejados de ações formativas entre coordenadores pedagógicos e docentes, de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com vistas a promover tal integração curricular.

2.2 Pesquisas relacionadas à produção e ao uso de relatórios descritivos individuais

Na verificação de estudos correlatos presentes na BDTD, a partir das palavras-chave “relatório descritivo” e “Educação Infantil”, foi possível identificar que, embora a temática tenha ganhado espaço no meio acadêmico atualmente, o foco dos estudos tem sido a análise do conteúdo destes relatórios, sua constituição e elaboração na Educação Infantil, seu potencial como instrumento para a promoção de reflexão sobre a prática pedagógica e seu uso para a formação dos docentes dessa etapa da Educação Básica, conforme apresentado nos estudos de Colasanto (2007), Bresciane (2015) e Fernandes (2017).

Na pesquisa realizada por Colasanto (2007), foram analisados dois tipos de relatórios de avaliação utilizados em Educação Infantil, com vistas a compreender de que forma a linguagem que os organiza contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Discutiu o contexto de produção dos relatórios, assim como alguns dos sentidos e significados de avaliação construídos nestes documentos. O trabalho foi desenvolvido a partir da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oriunda dos estudos de Vygotsky (1930; 1934), Leontiev (1904; 1979) e Engeström (1999; 2001) e da compreensão dialógica da linguagem segundo Bakhtin (1929). Essa pesquisa teve como participantes a professora-pesquisadora e seus alunos, compondo-se aos dados dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em uma Emei de São Paulo.

A respeito dessa temática, Bresciane (2015) investigou o que os relatórios de acompanhamento e avaliação dos alunos revelam sobre as concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil em uma rede municipal paulista. A autora coletou 56 relatórios referentes a 20 alunos egressos de cinco Emeis da cidade de São Paulo e constatou que, à época (2013-2014), os relatórios revelavam uma organização curricular comum a todas as escolas, baseada nos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, a partir da qual era realizada a avaliação; que todas as Unidades pesquisadas produziam o mesmo tipo de registro, proposto no regimento do município e seguindo um mesmo modelo; que o contexto educativo e as aprendizagens das crianças não aparecem nos relatórios de avaliação, havendo foco nos resultados relacionados aos conteúdos dos eixos de Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Formação Pessoal e Social.

Também foi constatada pouca participação das famílias nestes relatórios, aparecendo apenas ao final do processo de avaliação, e a total falta de participação das crianças. Esses resultados indicaram que “a proposta curricular, juntamente com os processos de avaliação precisam ser revisados e transformados em alguns aspectos para que se coadunem com os princípios e orientações das DCNEI”. (BRESCIANE, 2015, p.19).

A pesquisa apontou a necessária formação continuada para a qualificação dos relatórios dessa etapa e a concretização de uma Educação Infantil de boa qualidade no município (BRESCIANE, 2015).

A pesquisa de Fernandes (2017) investigou os fatores que têm dificultado, para as docentes de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo, a

realização da avaliação das crianças, por meio dos relatórios descritivos semestrais, conforme normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Valendo-se da abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, a pesquisadora fundamentou sua análise com base nos conceitos de avaliação mediadora e formativa representadas por Hoffmann (2011), Hadji (2001), Perrenoud (1998) e Zabalza (1998).

A análise dos dados produzidos na pesquisa de Fernandes (2017) revelou que as dificuldades docentes em elaborar os relatórios descritivos individuais perpassam três dimensões – organizacional, técnico-operacional e relacional-afetiva; e pelas concepções docentes, que, por vezes, dificultam aos professores a realização da avaliação das crianças, conforme normatizado pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Ao realizar nova busca, acrescentando aos descritores anteriores, “relatório descritivo” e “Educação Infantil”, a palavra-chave “transição”, foi possível identificar três trabalhos que tratam desta documentação pedagógica como instrumento articulador na transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Selecionei, então, os estudos que apresento a seguir.

Lamas (2014) descreveu e analisou como ocorre a utilização da avaliação e o uso do relatório descritivo individual na Educação Infantil, no município de Juiz de Fora (MG), pelos professores e gestores escolares, de modo a apontar as dificuldades e a propor um melhor uso desse instrumento. A metodologia utilizada teve como base a pesquisa documental e bibliográfica e, para o levantamento dos dados, foi realizada a aplicação de questionário a seis gestoras das escolas exclusivas de Educação Infantil e a coleta de 18 relatórios descritivos individuais das escolas participantes da pesquisa. Também foi feita uma entrevista estruturada com duas especialistas na temática Educação Infantil: Hilda Micarello (UFJF) e Maria Malta Campos (USP).

O estudo de Lamas (2014) apontou falta de padronização na periodicidade das avaliações, pela não exigência do relatório descritivo individual de avaliação nas matrículas de alunos, pela pouca participação da família no processo avaliativo, pela ausência de uma cultura de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e pela pouca orientação para a construção da escrita de tal relatório por parte da Secretaria de Educação.

Foi proposto um Plano de Ação Educacional, direcionado à Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG), com orientações para a construção do relatório descritivo individual, reforçando a necessidade de inserir a família no processo avaliativo, de criar a obrigatoriedade da exigência do relatório descritivo individual nas novas matrículas e transferências, e de instituir, entre as ações pedagógicas nas escolas, a cultura da leitura dos relatórios descritivos individuais no início do ano, de modo que o professor tenha conhecimento das dificuldades e dos conhecimentos dos alunos para, assim, intervir pedagogicamente, realizando um melhor uso do instrumento de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (LAMAS, 2014).

Outros estudos recentes que tratam do uso desta documentação pedagógica como instrumento articulador entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram as pesquisas de Cardoso (2018) e Arakaki (2018), ambas documentais de abordagem qualitativa, desenvolvidas no município de São Paulo.

Cardoso (2018) analisou em que medida os relatórios descritivos oriundos da Educação Infantil subsidiaram o planejamento dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Emef de São Paulo. Sua análise desenvolveu-se à luz dos seguintes aportes teóricos: Fernandes (2009), Hadji (1993; 2001), Perrenoud (2000; 2004), que tratam da avaliação; Sacristán e Pérez Gómez (2010) e Candau (2013), no que diz respeito ao currículo; Kramer (2006), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Motta (2011), em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Oliveira (2014), elucidando aspectos da Educação Infantil; e Soares (2017), da Alfabetização.

O resultado da pesquisa revelou que os planejamentos dos professores do 1º ano apresentam pouca apropriação dos relatórios descritivos desenvolvidos pelas professoras da Educação Infantil, desconsiderando os processos transitórios vividos pela criança (CARDOSO, 2018).

Arakaki (2018) analisou a constituição textual dos relatórios descritivos produzidos na rede municipal de São Paulo e focalizou seu uso na transição entre Centro de Educação Infantil (CEI), Emei e Emef, trazendo proposições para sua qualificação e adequada utilização para fins de articulação entre as diferentes unidades educacionais e etapas da educação básica. A pesquisa revelou a necessidade da qualificação dos relatórios avaliativos das crianças, para que estes evidenciem o percurso vivenciado na Educação Infantil e possam favorecer a

continuidade do processo educativo na passagem entre as instituições educacionais, e sugeriu adequações com base na proposta da pedagogia participativa abordada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

O presente levantamento de estudos correlatos corroborou para a identificação da lacuna ainda existente no âmbito das pesquisas que tratam da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir do uso dos relatórios descritivos individuais. As pesquisas correlatas evidenciaram que, ao longo da última década, houve avanços na legislação que trata da Educação Infantil e da articulação entre as etapas da Educação Básica, ao mesmo tempo em que revelaram a permanência da fragmentação curricular e das rupturas neste processo no âmbito das práticas vigentes nas Unidades Educacionais.

Os estudos relacionados à documentação pedagógica, mais especificamente aos relatórios descritivos individuais, apresentam-se ainda pouco explorados, e nota-se que, embora a emissão dos relatórios seja uma exigência federal, apresentando-se, portanto, como problemática para as diferentes regiões do país, as escassas pesquisas sobre o tema se concentram na região sudeste, como é possível observar nos levantamentos na BDTD, o que sugere que a implementação do uso de relatórios descritivos individuais pode ainda não ser uma prática em todo o sistema educacional brasileiro.

As pesquisas existentes na BDTD acerca dos relatórios descritivos individuais concentraram-se na análise documental dos registros: na exploração de sua constituição textual; na identificação das concepções de Educação Infantil e de infância reveladas nos registros; e na defesa de sua importância, tanto para documentar os fazeres da Educação Infantil e informá-los às famílias quanto para promover a reflexão docente sobre as próprias práticas pedagógicas.

No entanto, sua função articuladora, abordada em apenas três pesquisas, mostra-se ainda incipiente. Lamas (2014) mostrou a necessidade de sistematizar a entrega dos relatórios descritivos individuais da Educação Infantil para as escolas de Ensino Fundamental, fazendo-se cumprir a exigência legal no município de Juiz de Fora (MG); Cardoso (2018) constatou que, embora o envio dos relatórios descritivos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja uma realidade no município de São Paulo, a análise que fez dos planejamentos do 1º ano do Ensino Fundamental revelou que não há conexão entre estes e os relatórios descritivos oriundos da Educação Infantil; e Arakaki (2018) apresentou a necessidade de qualificação dos

registros para que estes cumpram sua função articuladora e elencou informações consideradas relevantes para os possíveis interlocutores dos anos subsequentes, com base na proposta da pedagogia participativa de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

Neste contexto, ouvir os interlocutores do Ensino Fundamental, compreender as percepções desses sujeitos acerca dos documentos que recebem da Educação Infantil, investigar a maneira como lidam com estes relatórios e, a partir da análise de suas falas, identificar suas necessidades formativas, mostra-se de grande relevância, tanto para a pesquisa acadêmica, colaborando com as pesquisas já existentes, quanto para a construção de proposta formativa que dialogue com as necessidades explicitadas pelos docentes e reverbere nas práticas pedagógicas promovendo a tão esperada articulação e integração curricular.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Com vistas a contextualizar a origem da determinação legal sobre o uso dos relatórios descritivos individuais na Educação Infantil brasileira e a favorecer a compreensão acerca dos fundamentos pedagógicos que os constituem, este capítulo abordará a legislação vigente que trata da construção dos relatórios; a concepção de avaliação vinculada a essa prática; e as concepções de infância, crianças e de Educação Infantil presentes nos diferentes contextos das instituições brasileiras, desveladas nos relatórios descritivos individuais.

Será realizada, também, breve explanação acerca das culturas escolares, culturas infantis e suas relações com o currículo e com as práticas vigentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

3.1 Os relatórios descritivos individuais de acompanhamento e avaliação como exigência legal

Considerando a necessária articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica, com vistas a constituir um Sistema Educacional Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), que presidem as demais diretrizes curriculares específicas, apresentam orientações sobre a concepção e a organização da Educação Básica brasileira segundo três dimensões: organicidade, sequencialidade e articulação (BRASIL, 2013a).

Conforme definido nas DCNEB (BRASIL, 2013a), compreende-se o atendimento à organicidade quando se observa

as especificidades e as diferenças de cada uma das três etapas de escolarização da Educação Básica e das fases que as compõem, sem perda do que lhes é comum: as semelhanças, as identidades inerentes à condição humana em suas determinações históricas e não apenas do ponto de vista da qualidade da sua estrutura e organização (BRASIL, 2013a, p.19).

Quanto à dimensão sequencial, ela se apresenta quando os processos educativos de cada etapa da Educação Básica são plenamente desenvolvidos, constituindo a trajetória escolar dos indivíduos nos tempos e espaços próprios de cada etapa do desenvolvimento humano (BRASIL, 2013a).

Essa compreensão da dimensão sequencial reforça a ideia de que a EI tem seus próprios objetivos e métodos, não devendo ser subordinada às demandas de outros níveis. Não cabe a ela antecipar processos de aprendizagem, nem preparar as crianças para o próximo nível educacional, mas envolvê-las em processos educativos que enriqueçam suas experiências e ampliem seus repertórios culturais e humanos. Essa formação integrada em diferentes linguagens será uma bagagem de grande valor para as crianças ao chegarem ao EF (SÃO PAULO, 2019a). Além disso, a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e modalidades da Educação Básica implica a ação coordenada e integradora do seu conjunto.

[...] 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. Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores (BRASIL, 2013a, p.20).

Com vistas a subsidiar os processos de transição das crianças e a articulação entre as etapas iniciais da Educação Básica, a Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013b), alterou o item V do Artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e passou a determinar a emissão de documentação pedagógica pelas instituições de Educação Infantil, com o fito de atestar os processos de aprendizagem das crianças, alinhando essa legislação, desta forma, aos princípios expressos nas DCNEI (BRASIL, 2010a) em relação à avaliação na Educação Infantil, para que essa garanta:

1.A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; 2. Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), 3. A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); 4. Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os

processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil e 5. A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010a, p.29)

Em atendimento à legislação nacional, as unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo, as CEIs, que atendem crianças de zero a três anos e onze meses, e as Emeis, que atendem crianças de quatro e cinco anos, encaminham, anualmente, para as turmas/escolas de destino das crianças, documentação pedagógica elaborada em forma de relatórios descritivos individuais, nos quais consta breve relato sobre a proposta pedagógica da instituição, seguido da descrição sobre o desenvolvimento individual de bebês e crianças frente ao proposto naquele ano.

Tal prática, fundamentada em determinações legais das DCNEB, reiteradas com maior detalhamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010a) e nas Orientações Normativas municipais, tem por objetivo garantir a integração curricular, a sequencialidade do processo educativo e facilitar a transição entre as etapas, fornecendo informações acerca da proposta pedagógica desenvolvida nas instituições de Educação Infantil e sobre o desenvolvimento individual de cada criança.

A referida documentação pedagógica deve subsidiar a avaliação diagnóstica e o acompanhamento das aprendizagens, bem como o planejamento das ações subsequentes, a fim de promover avanços no desenvolvimento infantil e evitar rupturas no processo educativo. Assegura-se, assim, conforme definido na Resolução CNE/CEB nº 05/2009:

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, 2010a, p.30).

Desta forma, a construção qualificada de relatórios descritivos individuais das crianças apresenta-se tão relevante quanto a análise e o uso que se faz dessa documentação pelos interlocutores da etapa subsequente, na medida em que essa interlocução garantirá a sequencialidade e a integração curricular na transição das crianças nas etapas iniciais da Educação Básica.

Na cidade de São Paulo, há a publicação anual de Instrução Normativa (IN) que organiza o calendário escolar na Rede Municipal de Ensino, na qual se prevê período para a entrega de relatórios descritivos individuais das crianças da Educação Infantil para as escolas de Ensino Fundamental até o fim do mês de janeiro.

Essa mesma IN determina que, durante a primeira quinzena do mês de fevereiro, os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental devem realizar análise desses registros que compõem a documentação pedagógica, conforme a IN SME-SP nº 38, de 22 de 11 de setembro de 2019¹:

Art. 5º As unidades educacionais que mantêm o Ensino Fundamental deverão assegurar:

I - No início de cada semestre, reuniões de Organização Escolar/Planejamento voltadas para a análise coletiva dos registros alinhados ao Currículo da Cidade;

II - Na primeira quinzena de fevereiro, a análise dos registros que compõem a documentação pedagógica da Educação Infantil, nos horários coletivos, pelos Professores do Ciclo de Alfabetização (SÃO PAULO, 2019b, não paginado).

A SME-SP publicou orientações normativas para a elaboração dos registros que compõem a documentação pedagógica, a fim de trazer subsídios teóricos e práticos aos docentes que as produzem. Destaca-se aqui a Orientação Normativa nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2014), na qual se trata especificamente da avaliação na Educação Infantil, traz-se orientações quanto à construção dos relatórios descritivos individuais que deverão acompanhar as crianças em sua trajetória nas diferentes instituições e determina-se que os registros tenham minimamente:

a) o percurso realizado pelo grupo decorrentes dos registros semestrais; b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo; c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise; d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo; e) parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos. f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; g) outras informações julgadas pertinentes. A documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de Educação Infantil será de responsabilidade da Unidade Educacional e deverá ser elaborada em papel timbrado e expressar os processos de desenvolvimento da criança e o percentual de frequência anual, com a assinatura do(a) educador(a) responsável e do(a)

¹ A Instrução Normativa que dispõe sobre o de calendário de atividades é publicada anualmente, sendo essa a última publicação.

Diretor(a) de Escola e/ou do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) (SÃO PAULO, 2014², p.33).

A Orientação Normativa nº 01/13 determina, ainda, que os relatórios das crianças do Infantil II, após sua expedição, fiquem disponíveis em formato digital, possibilitando o acesso das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental às informações com relação ao acompanhamento das crianças³ (SÃO PAULO, 2014, p.33).

No ano de 2015, a SME-SP publicou o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, com o objetivo de subsidiar as discussões no âmbito das escolas acerca da necessária integração curricular entre as etapas da Educação Básica e sobre a integralidade dos educandos, de modo a evitar rupturas que desconsiderem as potencialidades das crianças e os saberes construídos em suas vivências ao longo da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2015). Dessa forma, visa promover mudanças na organização dos tempos e espaços no Ensino Fundamental e valorizar a infância e as culturas infantis, defendendo que:

a constituição de um currículo que trate de modo integrado bebês e crianças que ingressam na Educação Infantil e prosseguem seus estudos no Ensino Fundamental requer que educadoras e educadores compartilhem concepções e princípios sobre as diversas infâncias e seus direitos. 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 e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância (SÃO PAULO, 2015, p.8).

No ano seguinte, foi publicada a Portaria SME-SP nº 7.598, de 16 de novembro de 2016 que 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, reiterando os dispositivos estabelecidos pela Lei nº 12.796/13 e demais normas oficiais que tratam da elaboração e envio dessa documentação pedagógica.

Em 2019, uma nova publicação da SME-SP, a Orientação Normativa nº 1, de 6 de fevereiro de 2019 (SÃO PAULO, 2019c) – aprovada pela Instrução Normativa 02/19 (SÃO PAULO, 2019d), que dispõe sobre os registros na Educação Infantil,

² A Orientação Normativa nº 01/13 foi promulgada em 02 de Dezembro de 2013, publicado no Diário Oficial da Cidade, de 03 de Dezembro de 2013, p.103-105. No entanto, o documento acima referenciado foi publicado na RMESP em 2014.

³ Este dispositivo digital ainda não foi disponibilizado pela RME até a presente data.

elaborada a fim de subsidiar as equipes gestoras e docentes na construção dos diversos instrumentos de registros das Unidades Educacionais –, reiterou o contido na Orientação Normativa 01/13 (SÃO PAULO, 2014) quanto à importância dos relatórios descritivos individuais no acompanhamento do desenvolvimento das crianças em seus percursos no sistema educacional e ratificou a orientação sobre a elaboração destes relatórios que devem compor a documentação pedagógica.

o relatório descritivo é o documento que comprova a frequência dos bebês e das crianças na Educação Infantil e esse deve ser encaminhado à fase/etapa seguinte (Emei ou Emef). Como parte da documentação pedagógica, afirmamos nesta Orientação Normativa que o relatório é o instrumento de avaliação do desempenho/desenvolvimento das crianças na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2019c, p.33).

Considerando os dispositivos legais acima citados e as orientações curriculares desenvolvidas, a fim de garantir a constituição de um sistema educacional nacional que considere os princípios de organicidade, sequencialidade e articulação entre as etapas da Educação Básica, cabe investigar como esse processo tem ocorrido no âmbito das Unidades Educacionais e quais as demandas formativas identificadas junto ao corpo docente para que se possa efetivar a política educacional proposta.

Nesse contexto, Azanha (1991, p.69) reitera a importância de se investigar como ocorre a implementação das políticas públicas no cotidiano escolar, pois, segundo ele, “é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais”, uma vez que as decisões extraescolares se relacionam com as mentalidades e práticas docentes.

3.2 As concepções de criança e infância e as perspectivas subjacentes sobre o papel da Educação Infantil

A fim de compreender as concepções de criança, infância e as finalidades da Educação Infantil que permeiam os discursos dos educadores, seja no conteúdo dos relatórios descritivos individuais, seja nas entrevistas a serem realizadas nessa pesquisa, faz-se necessário apresentar de forma contextualizada, ainda que brevemente, a construção histórica dos conceitos e das teorias implícitas que os constituem e delineiam o pensamento e as práticas pedagógicas.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2019), nossas vidas são governadas por teorias que moldam nossos entendimentos e nossas práticas, quer tenhamos ciência destas ou não, e, por vezes, nós as confundimos com a verdade. Os autores afirmam que “essas teorias podem se tornar ‘tacitamente assumidas’, autoevidentes, não questionadas e vistas como a única maneira certa de pensar e agir, em vez de serem entendidas como uma maneira possível de pensar e agir” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.23-24).

O discurso dominante no mundo ocidental, decorrente das concepções científicas apresentadas pelo projeto iluminista da modernidade, utilizou da psicologia do desenvolvimento para impor suas “narrativas universais” acerca da humanidade, conforme afirma Burman:

A emergência da psicologia do desenvolvimento foi induzida pelas preocupações de classificar, medir e regular [...]. Em geral a psicologia do desenvolvimento é uma disciplina paradigmaticamente moderna, que surge em uma época de compromisso com as narrativas da verdade, da objetividade, da ciência e da razão (BURMAN, 1994, p.18 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.52).

Sendo assim, as concepções de criança pequena e de infância defendidas na modernidade, a partir da crença comum em um sujeito universal e estável que independe de seu contexto, moldaram os entendimentos do que é possível e desejável nas instituições de Educação Infantil. Conforme análise realizada por Dahlberg, Moss e Pence (2019, p.48), “os discursos não são apenas linguísticos, mas são expressos e produzidos em nossas ações e práticas, assim como nos ambientes que criamos”.

De acordo com Kramer (1987), o conceito de criança como essência ou natureza, a partir do conceito único de que todas as crianças são iguais, corresponde a um ideal de criança abstrata, porém, concretiza-se na criança burguesa, desconsiderando toda a diversidade da condição de vida infantil.

Nesse sentido, assim como as crianças e suas vidas,

as tentativas de afirmar um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças são continuamente questionadas em diversas áreas do conhecimento, pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p.104).

Ariès (1981), em sua importante obra “A História Social da Criança e da Família”, publicada originalmente em 1960 e considerada o primeiro trabalho de

análise profunda da historiografia da infância, afirma que a infância é uma categoria social, construída historicamente. Segundo o autor, os “sentimentos de infância”, ou seja, consciência social da existência da infância, da particularidade infantil, passaram a emergir no renascimento, construindo-se de forma complexa no Iluminismo e sendo institucionalizados na modernidade. A percepção da infância como fase singular da vida da criança não existia até a Idade Média, não havendo, neste período, diferenciação de tratamento entre adultos e crianças, o que revela a temporalidade deste conceito.

Em consonância aos pressupostos defendidos por Ariès, Sarmiento (2013, p.133) assevera que “a infância, em suma, é uma condição mutável, histórica e socialmente situada”. Nesse contexto, o autor questiona a existência de uma educação da infância que seja modelada por uma concepção universal de criança, presa por modelos pedagógicos fixos que desconsiderem as condições reais de existência das crianças.

As construções de infância e de criança desenvolvidas na modernidade originam-se de visões paradigmaticamente opostas, como constatou Ariès (1981): “a criança bibelô” e “a criança irracional”.

O conceito de criança inocente (bibelô), que deve ser protegida e paparicada, e o conceito de criança corrompida (irracional), que deve ser moralizada por meio da inculcação de regras, reverberaram em diferentes construções de criança desenvolvidas na modernidade e nas prescrições comportamentais (ARIÈS, 1981; KRAMER, 1987; SARMENTO, 2007).

Em breve análise realizada por Dahlberg, Moss e Pence (2019) acerca das diferentes construções de criança elaboradas na modernidade, perpassam: a criança de Locke, considerada uma tábula rasa, sendo um mero reprodutor de conhecimento, identidade e cultura; a criança inocente de Rousseau, a qual deve-se proteger para que não se corrompa pelo meio; a criança científica de Piaget, com seus estados biológicos que devem ser respeitados cronologicamente; e, ainda, a criança como suprimento do mercado de trabalho, que deve ser atendida em suas necessidades para que se garanta o uso adequado da mão-de-obra e a eficiência dos recursos humanos na atualidade.

Essas construções têm em comum uma visão empobrecida da criança, considerada sujeito passivo, dependente, incapaz e não desenvolvido, conforme observam os autores:

As construções da criança pequena que consideramos até agora têm em comum o fato de poderem ser entendidas como produzidas no projeto da modernidade, compartilhando a crença da modernidade no sujeito autônomo, estável, centrado, cuja natureza humana inerente e pré-ordenada é revelada por meio de processos de desenvolvimento e maturidade, a qual pode ser descrita em termos de conceitos e classificações científicas. Essas construções também têm algo mais em comum. Elas produzem uma criança pobre, fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.69).

Kramer (1987) aponta para os reflexos dessas construções de infância na pedagogia e afirma que, nas vertentes denominadas “tradicional” e “nova”, estão presentes os dois sentimentos de infância descritos por Àries (1981) – a paparicação e a moralização – reverberando nas ideias e práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil:

Para a pedagogia “tradicional”, a natureza da criança é originalmente corrompida; a tarefa da educação é disciplina-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos.

A pedagogia “nova” ou “moderna”, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger a natureza infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade (KRAMER, 1987, p.22).

Ambas as perspectivas apresentadas por Kramer (1987), a da pedagogia “tradicional” e a da pedagogia “nova” ou “moderna”, tratam a criança como ser abstrato, e a significação social da criança fica ocultada por metanarrativas fundamentadas em argumentos da filosofia ou psicologia.

Assim como as imagens de criança e infância são constituídas socialmente, a partir dos discursos dominantes em determinado momento histórico, as instituições dedicadas à infância e o seu papel na sociedade também são socialmente construídos.

Essas instituições apresentam características e funções que lhes foram atribuídas pelas sociedades, além de serem constituídas e, ao mesmo tempo, constituírem visões acerca das crianças e das infâncias.

o surgimento das instituições de educação infantil relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno entre os séculos XVI e XVII. Responde, também, às novas exigências educativas resultantes das

relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas (BUJES, 2001, p.14 apud ANDRADE, 2010, p.128).

Compreende-se, portanto, que as instituições de atendimento à primeira infância foram constituídas a partir de diferentes interesses da sociedade: jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, conforme aponta Bujes (2001 apud ANDRADE, 2010).

Kramer (1987) descreve o caráter compensatório presente na concepção de educação pré-escolar desenvolvido a partir da abordagem da “privação cultural”:

as crianças de classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como carentes, deficientes, inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 1987, p.25).

Essa construção/concepção apresentada por Kramer (1987) ainda repercute no discurso dominante da sociedade atual, a partir do qual as funções atribuídas às instituições de atendimento à primeira infância carregam imagens modernistas da criança pequena como “reprodutoras de conhecimento identidade e cultura” e apresentam-se como conteudistas e preparatórias para os estudos posteriores. Dessa forma, as instituições de EI voltadas às crianças de classes dominantes visam garantir sucesso na vida escolar posterior e o ingresso nas melhores instituições, enquanto aquelas voltadas às crianças das classes sociais dominadas prometem compensar os déficits para que possam almejar o mesmo “sucesso” acadêmico que as demais.

Mesmo que o discurso dominante ainda defina imagens da criança universal da modernidade, diversas iniciativas têm se apresentado como alternativa oriunda da nova construção de sociedade advinda da pós-modernidade. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2019), a sociedade pós-industrial, ou pós-moderna, traz uma mudança de paradigma, de forma que, nessa perspectiva, não há uma criança ou uma infância a ser definida; em vez disso, há muitas crianças e infâncias, em

diferentes contextos e épocas, construídas pelo nosso entendimento do que as crianças são e devem ser.

a pós-modernidade inverte os sinais dos valores fundamentais para a modernidade: a singularidade é preferida à universalidade; o conhecimento local às metanarrativas; as perspectivas múltiplas e a complexidade à unidade e à coerência, a diversidade ao consenso; a ambivalência à certeza; a construção do significado à verdade; a possibilidade do acaso na história ao progresso natural rumo a um fim predeterminado (BAUMAN, 1993 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.41).

Neste mesmo entendimento, Kramer (1987) afirma que as concepções de infância que permeiam a sociedade contemporânea são um constructo social, resultado de um processo histórico e, desta forma, não há como falar de infância, mas de diferentes infâncias, construídas de formas distintas que variam de acordo com o local e a cultura.

A ideia de infância como se pode concluir, não existiu sempre, e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1987, p.19).

Nesse contexto, a partir de uma perspectiva pós-moderna, o novo paradigma de infância considera que essa "é uma construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais, pois embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.71).

Esse novo paradigma reconhece as crianças como atores sociais, que participam da construção de suas vidas e das vidas daqueles que os cercam, que possuem atividade e função social, e que, portanto, devem ser ouvidas e consideradas com seriedade e respeito na tomada de decisões democráticas. Nessa perspectiva, a pedagogia da infância compreende a criança pequena como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. As instituições para a primeira infância, assim, devem ser locais para as crianças viverem plenamente suas

infâncias, proporcionando espaços para atividades e relacionamentos, possibilitando o exercício dessa co-construção (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

A partir deste entendimento de que não há uma criança universal, nem uma única forma de viver a infância, tampouco uma unidade na compreensão da função das instituições de atendimento à primeira infância, será apresentado, no próximo item, breve histórico acerca das construções das infâncias e da Educação Infantil no Brasil, para que se possa compreender as concepções/construções presentes nos discursos docentes no âmbito dessa pesquisa.

3.3 Infâncias e Educação Infantil no Brasil: um breve panorama histórico

Considerando os diversos contextos socioculturais vividos por crianças de diferentes regiões, etnias, classes sociais e gêneros, torna-se imprescindível compreender como essas crianças e infâncias foram percebidas pela sociedade brasileira ao longo dos séculos e identificar as conseqüentes concepções de Educação Infantil desenvolvidas nas instituições para atendimento à infância neste território tão diverso.

Conforme afirma Sarmiento (2007, p.29 apud SAVELI; SAMWAYS, 2012, p.53) “no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.”. Isto posto, ao se analisar as concepções de infâncias e Educação Infantil presentes no Brasil, é fundamental atentar para a diversidade presente neste território.

A história da Educação Infantil no Brasil e as concepções de infância desenvolvidas diferem muito da construção europeia, como observam Saveli e Samways:

Vale considerar que o caminhar histórico do Brasil se dá de maneira muito diferente do da Europa, pois quando Cabral e sua esquadra aqui chegaram, há quase um século, já se vivia a modernidade na Europa. Além disso, faz-se necessário registrar que o Brasil foi, por 322 anos, se considerarmos a Independência em 1822, Colônia de Portugal, e utilizou mão de obra escrava africana até 1888, o que delinearía pelo menos três concepções de infância completamente diferentes das que foram construídas na Europa (SAVELI; SAMWAYS, 2012, p.54).

Neste cenário, a colonização portuguesa, a aculturação e dizimação dos povos indígenas e a escravização de povos africanos por mais de trezentos anos produziram concepções de infância e práticas educativas diferentes daquelas que se delineavam na Europa.

No Brasil colonial, a educação destinada às crianças de diferentes origens divergia drasticamente de acordo com suas origens: às crianças indígenas, era destinado o catecismo, como forma de aculturação e expansão do cristianismo; às crianças brancas, além dos princípios cristãos e cuidados, havia a possibilidade de brincar e uma educação formal que ofertasse, de acordo com o gênero, condições para a manutenção do status familiar; e, às crianças negras, trazidas da África ou nascidas no Brasil, o ensino da obediência aos senhores brancos e do trabalho braçal extenuante sob a constância de castigos físicos (SAVELI; SAMWAYS, 2012).

Em relação ao atendimento institucional à infância brasileira, até 1874 não havia tal organização, exceto pela “Casa dos expostos” ou “Roda dos enjeitados” para bebês e crianças abandonados e que, posteriormente, foram transformadas nas primeiras creches do país.

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p.473)

Ao final do século XIX, com a Proclamação da República, a infância passa a ser incorporada ao discurso político, como uma preocupação com o futuro da nação, e surgem, então, as primeiras iniciativas do Estado com atendimento educacional institucional. Somente em 1908 teve início a primeira creche popular de gestão científica do Brasil, de caráter assistencial, destinada aos filhos de operários (KRAMER, 1987; SAVELI; SAMWAYS, 2012).

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p.8 apud ANDRADE, 2010, p.133).

Conforme aponta Guimarães (2017), a creche desenvolveu a sua história com a marca do assistencialismo no atendimento à criança, tendo sua origem em

instituições para asilar e salvar crianças pobres e desamparadas, com práticas voltadas à higiene e preocupadas com a saúde das camadas populares, considerando a elevada taxa de mortalidade infantil no país.

Ao final do século XIX e início do século XX, surgiram os jardins de infância particulares, inspirados nos modelos europeus, com objetivo de preparar os filhos das classes mais favorecidas para o ingresso à educação formal, conforme observa Guimarães (2017, p.135): “o movimento da pré-escola, desde a sua origem, ratifica um caráter educativo, nomeadamente de preparação para a escola regular com respaldo na teoria da privação cultural e programas compensatórios.”

Segundo Andrade (2010), com o início da industrialização no Brasil, por volta de 1920, a reivindicação por creches pelas classes operárias, tornou-se pauta nas áreas urbanas e sua abertura escassa, concedida por entidades patronais ou filantrópicas, ocorria, na maioria das vezes, de acordo com a influência do movimento popular organizado.

A ampliação do atendimento ocorreu em 1940, com a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que determinou a abertura de creches em empresas com número igual ou superior a trinta mulheres. A ampliação das reivindicações e o aumento das vagas se deu nas décadas de 1970 e 1980, e seu reconhecimento como direito da criança à educação, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (ANDRADE, 2010).

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como direito da criança em caráter complementar ao da família e etapa da Educação Básica brasileira (BRASIL, 1988), seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, que reitera o direito universal à educação (BRASIL, 1990). Em 1996, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, efetiva o dispositivo da Constituição Federal, integrando-a à Educação Básica, e determina que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996).

Andrade (2010) afirma que a proposta da Educação Infantil apresentada na LDBEN “implica o rompimento da herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas” (ANDRADE, 2010, p.146).

Nesse sentido, a fim de construir propostas curriculares para esta etapa da Educação Básica, foram publicados pelo Ministério da Educação: o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998 (BRASIL, 1998); as DCNEI, em 2009 (BRASIL, 2010a); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 (BRASIL, 2017).

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010, alterando a Constituição Federal e a LDBEN. Essa alteração tem promovido uma série de estudos acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as culturas infantis no ambiente escolar e a necessária transição entre as etapas iniciais da Educação Básica (BRASIL, 2006a).

Em 2001, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual se aponta a necessária integração entre as instituições educacionais e as diferentes etapas da Educação Básica:

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/ educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a sequência. No período dos dez anos coberto por este plano, o Brasil poderá chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem "adaptação" entre o que hoje constitui a creche e a pré-escola, como vem ocorrendo entre esta e a primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p.8).

No entanto, embora a legislação nacional tenha apresentado inúmeros avanços no que diz respeito ao direito de bebês e crianças à educação e à integração entre as etapas da educação, constata-se, em diferentes estudos, que as ideias presentes nos discursos e nas práticas acerca dos propósitos da Educação Infantil ainda carregam marcas dessas construções históricas que envolvem aspectos assistenciais, compensatórios e preparatórios, conforme afirma Oliveira:

as práticas educativas e conceitos básicos a respeito da educação das crianças foram sendo historicamente construídos e determinando regulamentação e políticas públicas para a infância. Pode-se ainda perceber que muitas dessas práticas educativas e concepções ainda se fazem presentes no imaginário dos profissionais da educação infantil e no

cotidiano de creches e pré-escolas (OLIVEIRA, 2005, p.57 apud ANDRADE, 2010, p.155).

Para que se possa compreender como se dão as permanências e transformações de ideias e práticas pedagógicas no interior das instituições educacionais, pretende-se abordar, no próximo item, o conceito de culturas escolares, com vistas a favorecer o entendimento acerca das rupturas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

3.4 Culturas escolares e a transição entre as etapas iniciais da Educação Básica

Nesse item, serão retomadas as orientações oficiais do governo brasileiro para a garantia da articulação entre as etapas iniciais da Educação Básica e apresentados os resultados de algumas pesquisas acerca desse processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no país. Em seguida, será apresentado o conceito de cultura escolar a partir dos estudos de Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao Frago (1995), para elucidar o porquê da existência de rupturas no processo de escolarização. Ao final, será abordado o estudo de Peter Moss (2011), que apresenta as possíveis formas de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Conforme apresentado nesta pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) determinam que a organização da Educação Básica brasileira se dará segundo três dimensões: organicidade, sequencialidade e articulação (BRASIL, 2013a). As DCNEI reiteram a necessária articulação, orientando a emissão anual de documentação pedagógica para o ano ou a etapa subsequente, a fim de articular o currículo, as práticas pedagógicas e de fornecer informações acerca do processo individual de desenvolvimento da criança (BRASIL, 2010a).

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 22 de dezembro de 2017 pela Resolução CNE/CP nº 2, também alerta para a importância de se discutir e planejar esse processo:

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 (BRASIL, 2017, p.53).

A BNCC também reitera a orientação para o uso dos relatórios de acompanhamento e avaliação como importante instrumento articulador desse processo:

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).

No entanto, recentes estudos apontam que, embora haja a determinação para que a documentação pedagógica elaborada na Educação Infantil seja encaminhada para análise dos professores do Ensino Fundamental, com vistas a dar continuidade às aprendizagens das crianças por meio da criação de estratégias adequadas aos momentos de transição, essa ainda não se constitui em prática vigente, conforme constatou Lamas (2014), em estudo realizado no município de Juiz de Fora/MG:

As análises dos resultados confirmam a hipótese do uso do relatório descritivo individual na avaliação da Educação Infantil como um dos grandes problemas da avaliação na rede municipal de Juiz de Fora, o que foi evidenciado pela falta de padronização na periodicidade das avaliações, pela não exigência do relatório descritivo individual de avaliação nas matrículas de alunos, pela pouca participação da família no processo avaliativo, pela ausência de uma cultura de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e pela pouca orientação para a construção da escrita do relatório descritivo individual por parte da Secretaria de Educação (LAMAS, 2014, p.7).

Cardoso (2018) também identificou em sua pesquisa, realizada no município de São Paulo, que, nas situações em que os relatórios descritivos individuais elaborados na Educação Infantil são encaminhados às escolas de Ensino Fundamental, sua articulação com o plano anual não é percebida nos registros:

os planejamentos dos professores dos 1º anos do ciclo de alfabetização evidenciam pouca apropriação dos Relatórios Descritivos desenvolvidos pela Emei e, conseqüentemente, desconsiderando os processos transitórios vividos pelas crianças (CARDOSO, 2018, p.8).

No mesmo sentido, a pesquisa de Arakaki (2018) apontou para necessária interlocução entre os docentes das diferentes etapas e para a importância da qualificação dos relatórios produzidos e encaminhados:

Observou-se ainda que, o principal interlocutor do relatório é a família, não sendo considerado portanto, o docente do ano subsequente [...] Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas e ações formativas voltadas à qualificação dos relatórios para que possa subsidiar à ação docente em seu (re) planejamento e contribuir de uma etapa educacional para outra e atenda critérios avaliativos propostos pela Orientação Normativa nº 01/13 (ARAKAKI, 2018, p.141).

Coelho e Pinazza (2011), em pesquisa realizada na cidade de São Paulo, também afirmam que, embora o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental seja, atualmente, uma realidade em todo o país, e a preocupação com a construção de um currículo que atenda às especificidades da infância permeie as publicações institucionais/governamentais desde a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, observa-se pouca ênfase a essa temática nos trabalhos acadêmicos e que a alteração nas práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas, no interior das salas de aula, para que se evitem rupturas e se favoreça a transição entre as etapas iniciais da Educação Básica, ainda é incipiente:

muito embora os textos legais anunciem o processo de integração e tratem a questão da transição, defendendo a articulação e a organicidade, entre os diferentes níveis educacionais, esta temática ainda não é focalizada com a ênfase devida nos trabalhos de pesquisa e nem na vivência diária dos meninos e meninas (COELHO; PINAZZA, 2011, p.18).

Em relação às divergências apontadas pelas autoras entre as prescrições oficiais e as práticas cotidianas do interior das instituições, pode-se recorrer aos estudos de Julia (2001) para compreender tais contradições. O autor afirma que é possível entender a história da educação por meio da análise das prescrições, de forma que se possa construir um quadro a respeito do modelo de escola, do perfil docente e das práticas desejadas à época, porém, defende que os documentos oficiais não costumam revelar as práticas existentes, mas, sim, as desejadas pelas autoridades.

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades [...] convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas, que lemos. A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? (JULIA, 2001, p.11-15).

Tendo em vista as considerações de Julia (2001) e os estudos acima citados que tratam da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, observa-se que, embora essa etapa exija processos de transição e adequações às especificidades da faixa etária, a interlocução dos educadores por meio dos relatórios descritivos individuais e as adequações dos espaços escolares (adequações físicas) e do currículo ainda não se constituem em realidade no país. Ou seja, conforme alerta Julia (2001), as fontes normativas nem sempre correspondem às práticas vivenciadas nas instituições.

As divergências percebidas entre aquilo que está prescrito nos documentos oficiais e o que de fato ocorre no âmbito das escolas revelam o que Julia (2010) descreveu com a metáfora da ‘caixa preta’ da escola, ou seja, o que acontece, de fato, no interior desse espaço particular. Para o autor, é necessária a ampliação dos instrumentos de pesquisa sobre a escola, atentando para as práticas cotidianas e para o funcionamento interno da instituição, além das prescrições externas, de forma que se aproprie da chamada cultura escolar, que o autor define como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Frago (1995) amplia o entendimento de cultura escolar, defendendo que tudo o que se vive, pensa e realiza na escola constitui a cultura escolar:

a cultura escolar enquanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, possui várias modalidades ou níveis. (...) A expressão anterior – “conjunto de aspectos institucionalizados” – inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... -, e modos de pensar, assim como significados e ideias

compartilhadas. Alguém dirá: tudo. E sim, isto é, a cultura escolar é toda a vida escolar: ações e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer (FRAGO, 1995, p.68-69). [*tradução nossa*]

Frago (1995) afirma não haver uma cultura escolar única, mas diferentes culturas escolares, que variam entre níveis, modalidades, conjuntos de estabelecimentos ou entre instituições. O autor se refere, ainda, às culturas escolares existentes no interior de uma mesma instituição: a cultura escolar administrativa, dos gestores e supervisores de educação, que implica uma determinada forma de ver a instituição; a cultura dos professores; e a cultura estudantil. Aponta, também, para a existência de traços culturais específicos, mentalidades e formas de agir, que tornam possível distinguir os centros universitários, os de Ensino Médio, de Ensino Fundamental e os de Educação Infantil. Cada segmento possui uma cultura específica e características peculiares, distinguindo as formas de agir e de pensar de cada nível de ensino (FRAGO, 2001).

Compreender as culturas escolares existentes nas instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental pode contribuir para o entendimento acerca do necessário processo de transição das crianças e para a compreensão dos conteúdos presentes nos relatórios descritivos individuais de acompanhamento e avaliação das crianças.

A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2006a, p.810).

Kramer (2006a) alerta para a necessidade de articulação entre os profissionais de ambas as instituições, para que se corresponsabilizem pela construção de uma nova cultura escolar que leve em consideração o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental e as especificidades que essa realidade apresenta.

A respeito das diferenças entre culturas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Ferraresi (2015), ao analisar as pesquisas empíricas relacionadas à implementação do ensino de nove anos no Brasil, apontou para as diferenças culturais observadas entre as duas instituições: a estrutura física do prédio e das salas (o tamanho do mobiliário adequado à estrutura física das crianças

na Educação Infantil e inadequada para os ingressantes no Ensino Fundamental); a organização dos ambientes, que, na Educação Infantil, privilegia atividades em grupo/coletivas, enquanto que, no 1º ano do Ensino Fundamental, priorizam-se as atividades individualizadas; a destinação de espaço para o brincar e para as interações, que na Educação Infantil constituem-se em eixos estruturantes do currículo, e que, no Ensino Fundamental, passam a ser reduzidos à hora do recreio ou à aula de Educação Física.

Motta (2011) relata o impacto das culturas escolares na subjetividade dos indivíduos, apresentando como essas culturas sujeitam os corpos infantis, transformando a criança em aluno ao ingressar no Ensino Fundamental.

A forma de utilização do próprio corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no Ensino Fundamental, era um espaço no qual os movimentos deviam ser mais contidos, as vozes deveriam ser reguladas num volume mais baixo, os movimentos não autorizados ou não participantes das ações escolarizadas deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta aos envolvidos na comunicação. Percebe-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno (MOTTA, 2011, p.124).

Considerando as diferenças culturais existentes entre essas etapas da educação, é possível se apoiar nos estudos de Peter Moss (2011) para compreender a forma como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se relacionam ou podem se relacionar.

O autor analisa o quanto a Educação Infantil partilha a cultura da escola obrigatória, aproximando-se ou distanciando-se dela. Ele considera quatro possibilidades de relação da pré-escola com a escolaridade primária: a preparação para a escola; o distanciamento; a preparação da escola para receber a criança; e o vislumbre de uma possível convergência.

A primeira relação apresentada por Moss refere-se à função preparatória da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na qual o Ensino Fundamental (chamado pelo autor de escola obrigatória) tem papel dominante, definindo o currículo da Educação Infantil, com vistas a garantir a prontidão das crianças, tornando-as aptas às aprendizagens da escola obrigatória. Nessa perspectiva, “a educação infantil deve alinhar-se a este último, de maneira a preparar as crianças para a escola e sua cultura há tanto tempo estabelecida” (MOSS, 2011, p.148).

Outra forma de relação observada pelo autor é o distanciamento entre as duas etapas. Ocorre quando a cultura da Educação Infantil é muito diferente da cultura do Ensino Fundamental, e seus profissionais definem sua identidade em oposição à escola regular, destacando suas práticas antagônicas e procurando defender as crianças das abordagens “escolarizantes”.

A terceira possibilidade de relação, descrita por Moss, é a de preparar a escola para receber as crianças, promovendo alterações no modelo tradicional da cultura escolar do Ensino Fundamental, a fim de adequar-se às necessidades das crianças e da sociedade atual. Nesse modelo, a escola de EF absorve práticas das pedagogias da infância, como a valorização da brincadeira como linguagem infantil, aprendizagem ativa e experimental, proposta de trabalho interdisciplinar por projetos e atenção ao bem estar da criança, considerando cuidado e educação como indissociáveis.

A última possibilidade exposta pelo autor seria uma possível convergência, considerando as diferentes culturas existentes nessas instituições:

Uma quarta relação parte da premissa de que a educação infantil e a escola muitas vezes provêm de tradições muito diferentes, têm culturas muito diferentes, e que essas tradições e culturas se expressam em concepções, valores e práticas muito diferentes. Para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas compartilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum (MOSS, 2011, p.153).

Moss (2011) alerta que as diferentes práticas pedagógicas realizadas nessas instituições são calcadas por diferentes construções de criança e de infância, portanto, para a construção de novas relações de colaboração e igualdade entre as instituições, de forma que nenhuma tradição supere a outra, faz-se indispensável que os profissionais de ambos os lugares compartilhem de uma nova compreensão de criança, aprendizagem e conhecimento.

Em análise acerca do contexto brasileiro, Kramer, Nunes e Corsino (2011) constata a necessária mudança nas práticas vigentes, tanto na EI, quanto no EF:

o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a

continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir (p.70) [...] É urgente que as práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental se desloquem desse modelo e favoreçam a construção de significados singulares não só previamente determinados, mas constituídos nos acontecimentos da história. E que sejam delineadas estratégias de transição entre as etapas, cuja omissão se constitui em grave problema (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.82).

As autoras trazem à luz dilemas enfrentados no contexto das escolas brasileiras e apontam as mudanças que ambas as instituições – de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – devem promover para a construção de um projeto comum, que não fragmente a infância e que atenda às suas especificidades, garantindo a organicidade do processo educativo.

No próximo item, será abordada a relação entre implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil e a emergência da constituição de um currículo integrador da infância.

3.5 A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a emergência da constituição de um currículo integrador da infância

Nesse item, será apresentado o impacto que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos ocasionou no debate curricular no Brasil, apontando para uma reestruturação das etapas iniciais da educação básica e para a construção de um currículo integrado, com base nos recentes estudos da sociologia da infância.

O ensino fundamental no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e agora inclui as crianças de seis anos de idade [...] Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental. É preciso que as crianças sejam atendidas em suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhados por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (KRAMER, 2006b, p.20).

Kramer (2006b) alerta para o imprescindível debate acerca da infância e do direito à brincadeira e à produção cultural infantil nas instituições educacionais, tema recente nas diretrizes curriculares nacionais e que traz, em seu bojo, reflexões da sociologia da infância acerca da agência das crianças como produtoras de cultura.

Estudos correlatos ao tema (MOTTA, 2011; MARCONDES, 2012; FERRÃO, 2016) revelam que a discussão acerca das culturas infantis no Ensino Fundamental se apresenta como assunto decorrente da ampliação dessa etapa para nove anos, decretada pela Lei Nº 11.274/2006, e da emergência da sociologia da infância como campo de conhecimento:

Culturas infantis, culturas de pares, cultura da infância, estrutura geracional, categoria geracional, geração, reprodução interpretativa, sujeito de direitos, ator social, agente social, agência... Pouco a pouco essas palavras estão sendo incorporadas a relatos de pesquisa, a textos apresentados e/ou publicados, ao discurso de pesquisadores, pesquisadoras e estudantes, sobretudo na área da educação da infância. Parece ser uma indicação de que o campo da sociologia da infância está se fazendo ouvir como área de conhecimento e campo de pesquisa (NASCIMENTO, 2020, p.664).

A autora expõe a presença das construções da sociologia da infância nas atuais publicações e nos discursos dos pesquisadores, em especial no que diz respeito à educação da infância, evidenciando, dessa forma, a influência desse novo

ramo nas ideias acerca do papel das crianças na sociedade, bem como do papel da educação infantil e seus desdobramentos nas políticas públicas.

Em relação ao ingresso das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, observa-se que houve um longo percurso nas políticas públicas até que ocorresse sua implementação em todo o território nacional. Até a promulgação da Lei nº 11.274, em 2006, o Brasil apresentava a menor escolarização obrigatória em toda América Latina e era o único país em que o ensino obrigatório iniciava apenas aos sete anos de idade. Nos demais países da América, incluindo a América do Norte, bem como nos países europeus, as crianças já iniciavam sua escolarização obrigatória aos cinco ou seis anos (BATISTA, 2006 apud SAVELI; SAMWAYS, 2012).

Nesse contexto, considerando o prejuízo dos estudantes brasileiros em relação aos estudantes de outros países e a necessidade de ampliação e qualificação da educação perante os avanços tecnológicos e científicos das últimas décadas, emergiu o cenário para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e posterior obrigatoriedade de toda a Educação Básica no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já previa a possibilidade de ingresso facultativo das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos, conforme constava no seu Artigo 87: “§3º Cada município e supletivamente o estado e a união deverá: matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade, e facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental.” (BRASIL, 1996, não paginado).

A possibilidade de incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental e, dessa forma, garantir o recebimento de verbas governamentais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁴ promoveu a ampliação do número de crianças de seis anos matriculadas no EF, em muitos municípios brasileiros, antes da promulgação da Lei 11.274/2006, conforme observaram Pansini e Marin:

Pode-se dizer, portanto, que o Fundef era uma política de incentivo que visava aumentar as matrículas no ensino fundamental em detrimento das matrículas na educação infantil e outras modalidades de ensino [...] essa valorização de uma etapa específica da escolarização das crianças em detrimento de outra acentuou ainda mais a cisão entre o ensino fundamental e a educação infantil, e fortaleceu a crença de que, quanto mais cedo as crianças ingressarem no ensino fundamental, maiores as

⁴ FUNDEF é um conjunto de fundos contábeis, formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil, para promover o financiamento da educação básica pública.

chances de que sejam bem-sucedidas na continuidade da escolarização. A esta crença somava-se o fato da destinação de recursos do Fundef considerar o número de matrículas, o que desencadeou um movimento de antecipação da idade de entrada das crianças no ensino fundamental, com vistas a usufruir dos recursos desse fundo (PANSINI; MARIN, 2011 apud FERRARESI, 2015, p.39).

Essa mesma LDBEN, em suas disposições transitórias, instituiu a década da educação e determinou o prazo de um ano para a apresentação do Plano Nacional de Educação (PNE), em consonância com o previsto na Constituição Federal de 1988. No entanto, somente em 2001 o PNE (2001-2011) foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente da república, na forma da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que propõe como meta a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade.

Apenas em 2005 é que foi sancionada a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou os artigos 6º, 32 e 87 da LDBEN, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. E, em 2006, foi instituída a Lei nº 11.274, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, ampliando para nove anos a duração do Ensino Fundamental e estabelecendo um prazo até 2010 para que os municípios, os estados e o Distrito Federal implementassem essa política (BERTINI *et al.*, 2008).

A fim de subsidiar os sistemas de ensino no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, apresentando diretrizes para a reorganização dos currículos e formação dos professores, o Ministério da Educação realizou uma série de publicações oficiais, distribuídas para todas as escolas do país e publicadas no site da Secretaria da Educação Básica.

Em 2004, antes da aprovação da Lei nº 11.274/2006, o Ministério da Educação realizou encontros regionais com representantes dos sistemas de ensino, a fim de levantar e discutir questões relacionadas à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A partir das contribuições dos participantes, foi elaborado o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”, que, segundo o Ministério da Educação, seria a “referência para questões pedagógicas, administrativas e de avaliação relacionadas à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2004, p.22).

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita

reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004, p.22).

Após a promulgação da Lei nº 11.214/2006 (BRASIL, 2006a), diante das inúmeras dificuldades encontradas pelos sistemas de ensino para adaptar-se à nova legislação, o Ministério da Educação publicou outros documentos orientadores, com vistas a auxiliar os sistemas na implementação da política pública, nos quais apresentou os princípios norteadores da nova organização:

a) "Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" (BRASIL, 2007b)

Essa publicação teve como objetivo subsidiar os professores e gestores no debate sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade, ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos, considerando a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa.

O documento apresenta um conjunto de textos de renomados pesquisadores da área da Educação, que tratam das seguintes temáticas: "A infância e sua singularidade" (KRAMER, 2006b, p.13-23); "A infância na escola e na vida: uma relação fundamental" (NASCIMENTO, 2006, p.25-32); "O brincar como um modo de ser e estar no mundo" (BORBA, 2006, p.33-45); "As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola" (BORBA; GOULART, 2006, p.47-56); "As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento" (CORSINO, 2006, p.57-68); "Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica" (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006a, p.69-83); "A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores" (GOULART, 2006, p.85-96); "Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão" (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006b, p.97-108); e "Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade" (NERY, 2006, p.109-135).

Cada um dos textos traz construções de crianças como sujeitos de direitos, agentes sociais produtores de cultura e de conhecimento, aspectos a serem considerados na construção de um currículo para a infância:

Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental (BRASIL, 2007b, p.20).

b) "Ensino Fundamental de Nove Anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica" (BRASIL, 2007a)

Elaborado a partir dos questionamentos direcionados à Secretaria da Educação Básica, esse documento visava esclarecer dúvidas básicas para a organização dos sistemas.

c) "Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação" (BRASIL, 2009a)

Essa publicação teve por objetivo subsidiar gestores educacionais (secretarias municipais e estaduais, conselhos de educação e comunidade escolar) para a implantação da política pública, apresentando um passo a passo para a elaboração do plano de implementação.

d) "Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2012)

Essa publicação teve a finalidade de apoiar os professores na utilização dos acervos em sala de aula, oferecendo informações importantes sobre cada livro didático pertencente ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como sugestões de uso, por área, desse material que foi adequado à nova realidade.

Os livros didáticos distribuídos pelo governo federal foram adequados às características da etapa de desenvolvimento das crianças, tanto as de seis como as de sete anos, após a ampliação do EF de Nove Anos. A partir de 2010, as crianças matriculadas no 1º ano passaram a receber um livro de Letramento e Alfabetização

Linguística e outro de Alfabetização Matemática; as do 2º ano, além desses livros, obras didáticas de Ciências, História e Geografia.

e) “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2009b)

Esse documento foi elaborado com o objetivo de auxiliar os docentes na compreensão da proposta para o ciclo de alfabetização, no que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita, definindo os princípios epistemológicos defendidos pelo governo.

partindo da noção de que a cultura infantil se constitui na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e entre os bens culturais produzidos por esses sujeitos, discutiremos não apenas o fato de que a apropriação da escrita se constitui em um instrumento de inserção cultural e social, mas também de que maneira, durante esse processo de apropriação, a criança vai introduzindo modificações, experimentando e transformando este objeto, imprimindo-lhe sua forma própria de se relacionar com o mundo. Finalmente, após essa discussão acerca dos significados que a aquisição do sistema de escrita adquire tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que dele se apropria, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica (BRASIL, 2009b, p.14).

O documento é dividido em quatro partes. Na primeira parte, situa a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, destacando o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito da criança antes de completar sete anos de idade (BRASIL, 2009b, p.8).

Na segunda parte, apresenta dimensões presentes no processo de alfabetização: O letramento; O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Na terceira parte, descreve uma estratégia de ensino voltada para a aquisição do sistema de escrita, denominada Jogo Linguístico, a fim de exemplificar práticas que subsidiem os professores em sala de aula.

A quarta parte do documento é um relato de práticas de sala de aula, em que as crianças são motivadas a desenhar e a produzir textos orais e escritos,

evidenciando como elas são capazes de expressarem ideias originais por meio de seus desenhos e da escrita.

Observa-se, nos textos dos documentos oficiais, os pressupostos da sociologia da infância, no que diz respeito às construções de crianças como sujeitos de direitos e produtoras de culturas, com agência social e uma concepção construtivista acerca do ensino da língua escrita.

Ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também e, sobretudo, que ela confere um significado distinto a suas práticas sociais. Assim, ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação (BRASIL, 2009b, p.20).

As publicações do Governo Federal apresentam, tanto nas orientações para implantação do Ensino Fundamental de nove anos como nas DCNEB (BRASIL, 2013a), as concepções de crianças, infância, educação, cultura e de currículo que devem fundamentar as práticas pedagógicas no Sistema Nacional de Educação.

Entretanto, conforme analisaram Abbiati e Oliveira (2013), em estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação (CNE) referentes à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, no período de 1998 a 2009, as normatizações governamentais foram publicadas tardiamente considerando as datas em que foram expedidas.

Dessa forma, os autores concluem que a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ocorreu sem as adequações necessárias relacionadas aos diferentes aspectos de estrutura física das escolas, formação docente e proposta curricular, uma vez que as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foram estabelecidas somente no ano de 2009, por meio do Parecer CNE/CEB nº 22/2009 (BRASIL, 2009c) e da Resolução CNE/CEB nº 1/2010 (BRASIL, 2010b).

Ferraresi, ao analisar as pesquisas acadêmicas desenvolvidas no país acerca da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, concluiu que

as medidas do Ministério da Educação se mostraram insuficientes para o planejamento e orientação dos sistemas de ensino na implementação dessa política. As pesquisas ressaltam a falta de planejamento, de garantia das

condições necessárias para a realização das mudanças, e de envolvimento e formação dos docentes como características marcantes neste processo de implantação do ensino fundamental de nove anos. Os professores tiveram pouca participação na discussão sobre a ampliação do ensino fundamental, sendo na maior parte das vezes pegos de surpresa no momento da implantação dessa medida. Os cursos e espaços de formação propiciados não foram suficientes para orientar e sanar suas dúvidas, tampouco contemplaram a totalidade dos professores. As pesquisas evidenciaram que as condições do espaço físico das escolas não foram adequadas à inclusão das crianças de seis anos, e diversos problemas têm sido relatados nesse processo, como a falta de espaço e de financiamento para realizar as mudanças necessárias, em especial quanto à construção do parque infantil.” (FERRARESI, 2015, p.183-184).

Em relação às mudanças curriculares ocorridas no 1º ano do Ensino Fundamental após a Lei nº 11.274/2006, Ferraresi (2015, p.119) constatou que “a revisão bibliográfica aponta para a ênfase dada à alfabetização, manutenção de práticas pedagógicas realizadas na antiga 1ª série e alterações pouco significativas no currículo do 1º ano”.

Dessa forma, reafirmam-se as percepções de Abbiati e Oliveira (2013) em relação ao impacto negativo da extemporaneidade na publicação de Diretrizes Operacionais, evidenciando o necessário investimento na formação de gestores educacionais e dos professores para a compreensão da atual proposta curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos e sua efetivação nas instituições do país.

Considerando esse contexto, a SME-SP, diante da necessidade de formação continuada das equipes gestoras e docentes para a efetivação da adequação dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, realizou, em 2015, uma série de seminários envolvendo representantes das treze Diretorias Regionais de Educação do município, com a temática “Diálogos para a construção do Currículo Integrador da infância Paulistana: articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização”, nos quais foram debatidas as construções de crianças, infâncias, as especificidades dessa faixa etária e a proposição de um currículo integrado, que respeitasse as especificidades de cada etapa da educação básica, sem ignorar o que há em comum entre ambas, ou seja, as crianças em sua integralidade e suas formas de viver as suas infâncias.

Como resultado dos seminários, foi produzido o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, para subsidiar a formação continuada dos educadores de ambas as etapas da Educação Básica.

A constituição de um currículo que trate de modo integrado bebês e crianças que ingressam na Educação Infantil e prosseguem seus estudos no Ensino Fundamental requer que educadoras e educadores compartilhem concepções e princípios sobre as diversas infâncias e seus direitos. O currículo integrador da Infância Paulistana que envolve a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo pressupõe que o trabalho coletivo das Unidades Educacionais se fundamente no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades (SÃO PAULO, 2015, p.7).

O Currículo Integrador da Infância Paulistana apresentou a proposta de reorganização curricular no município, com o objetivo de garantir que educadores das diferentes etapas compartilhassem concepções e princípios sobre as crianças, infâncias e seus direitos.

O currículo integrador da Infância Paulistana que envolve a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo pressupõe que o trabalho coletivo das Unidades Educacionais se fundamente no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades. Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo (SÃO PAULO, 2015, p.8).

O documento traz à tona a importância do brincar no Ensino Fundamental, considerado como linguagem própria da infância, que não pode ser ignorada em sala de aula diante da passagem das crianças para o Ensino Fundamental, e reitera as dimensões de organização da Educação Básica definidas nas DCNEB (BRASIL, 2013a): sequencialidade, organicidade e articulação entre as etapas indicando os princípios de uma pedagogia da infância para a efetivação dessa proposta.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana manifesta os princípios defendidos nas DCNEB (BRASIL, 2013a) e demais publicações do Ministério da Educação, apresentando em sua estrutura as bases teóricas da sociologia da infância e o paradigma construtivista da Educação. Ele se divide em sete partes, sendo que as duas últimas se destinam às referências bibliográficas e à identificação dos participantes do grupo de estudos e trabalho que gerou o documento.

O material aborda as seguintes temáticas: I) Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana?; II) O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios; III) Como bebês e crianças aprendem?; IV) Ações que podem concretizar essas concepções e princípios; V) Documentação

pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Na primeira parte, justifica-se a emergência de um currículo integrador da infância a partir de duas perspectivas: a primeira, que se compreenda a criança em sua integralidade, valorizando e desenvolvendo as múltiplas linguagens, evitando dicotomias entre corpo/mente, brincar/aprender; e a segunda perspectiva, visando a integração das diferentes instituições educacionais, para que não haja rupturas no percurso educacional das crianças, de forma que seus educadores compartilhem dos mesmos princípios, respeitando as especificidades de cada etapa.

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 e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância (SÃO PAULO, 2015, p.8).

Na segunda parte, “O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios”, são apresentados os princípios do Currículo Integrador a partir da construção de crianças como produtoras de conhecimento identidade e culturas: “A criança é, nessa perspectiva, um sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo, ativa, disposta a participar e interagir com o mundo da cultura historicamente constituído” (SÃO PAULO, 2015, p.12). São definidos como princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana:

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.

- Um currículo integrador supera a cisão interna na Educação Infantil (CEI e EMEI) e desta com o Ensino Fundamental quando promove a passagem das crianças por essas etapas como uma continuidade (SÃO PAULO, 2015, p.21).

Defende, também, uma “pedagogia da escuta”, inspirada na abordagem de Reggio Emília, na qual as propostas pedagógicas são desenvolvidas a partir do diálogo constante com bebês e crianças, “escuta entendida como metáfora, significa, sobretudo, a disponibilidade permanente do adulto de estar aberto à comunicação com bebês e crianças que se expressam em múltiplas linguagens” (SÃO PAULO, 2015, p.14).

Nessa perspectiva, os conhecimentos não devem ser fragmentados em disciplinas, mas contextualizados e integrados à vida, com vistas ao princípio da qualidade social da educação. O cuidar e o educar são reconhecidos como ações indissociáveis e defendidos como prática de toda a Educação Básica, considerando a integralidade dos indivíduos, o acolhimento às diferenças e a valorização da diversidade (SÃO PAULO, 2015).

Na terceira parte, “Como bebês e crianças aprendem?”, o documento apresenta a importância das interações entre os pares e com o ambiente para construção de conhecimento e produção cultural. Alerta, ainda, para a necessidade de um ambiente que valorize a diversidade cultural, ampliando o repertório das crianças sem que haja hierarquização de saberes, sendo assim:

a cultura humana é fonte das qualidades humanas que foram criadas ao longo da história no mesmo processo em que foram criados os objetos. Por isso, o espaço das Unidades Educacionais precisa ser desafiador no sentido de apresentar a bebês e crianças aquilo que elas ainda não conhecem, além de valorizar suas próprias criações e recriações dessa cultura (das culturas a que têm acesso). Desse ponto de vista, a cultura não estabelece hierarquia, mas congrega o conjunto da produção humana a que todas as pessoas devem ter acesso porque contribuem para sua formação (SÃO PAULO, 2015, p.43).

Nesse sentido, questiona a concepção de que escrever seja mais importante do que brincar na Educação Infantil e de que a brincadeira não deve estar presente no Ensino Fundamental, trazendo à reflexão, dessa forma, a importância do brincar e do letramento em ambas as etapas.

Percebidas como linguagens de relação com a cultura, as múltiplas linguagens devem ser contempladas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. E o conjunto do conhecimento humano que se apresenta a bebês e crianças não pode assumir a aparência de tarefa escolar mecânica

e sem sentido, sob pena de alienarem-se bebês e crianças do prazer do conhecimento, da investigação, da imaginação, da criação e da descoberta (SÃO PAULO, 2015, p.42).

A fim de promover a valorização das diferentes linguagens e de orientar as práticas condizentes com esses princípios, o quarto capítulo, “Ações que podem concretizar essas concepções e princípios”, apresenta a importância da reorganização dos tempos escolares (não fragmentados), dos espaços (ricos em oportunidades de investigação e criação), dos materiais e das interações entre as crianças e entre crianças e adultos, que devem ser mais horizontais para que bebês e crianças deixem de ser vistos como objeto do trabalho docente e passem a ser sujeitos da ação educativa.

Quando as experiências organizadas para e com as crianças colocam meninas e meninos em situações significativas, repletas de sentido para elas (porque propostas com sua participação e envolvimento), desafiadoras e instigadoras de ações e de descobertas, a relação que se estabelece entre adultos e crianças na escola torna-se uma relação de interação no sentido mais profundo do termo: de ação compartilhada e de colaboração em que a autodisciplina das crianças se constrói na própria ação. Um currículo organizado com base em relações horizontais ouve a criança, busca seu envolvimento e participação e, com isso, proporciona experiências significativas, promove a integração entre as linguagens e disciplinas numa proposta das relações horizontais entre atores, suas culturas, suas histórias (SÃO PAULO, 2015, p.46).

Em suma, a partir dessas relações horizontalizadas, são desenvolvidas propostas contextualizadas e desafiadoras que promovem aprendizagens significativas para os diferentes atores envolvidos no processo educativo – crianças, professores, pais –, além de promover autodisciplina, autorregulação e processos metacognitivos que podem ser evidenciados na construção da Documentação Pedagógica.

A parte final do Currículo Integrador da Infância Paulistana, “Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, orienta a construção de Documentação Pedagógica como elemento primordial dessa reorganização curricular.

A implantação de um currículo integrador para a infância paulistana, como se vem discutindo ao longo deste documento, é processo que envolve mudanças nas práticas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Documentar esse processo é ferramenta indispensável para

educadoras e educadores (especialmente professoras e professores) em suas múltiplas tarefas: construir experiências positivas com e para bebês e crianças, criar um suporte para seu próprio crescimento profissional, melhorar a própria capacidade de comunicação com bebês e crianças, com as famílias e mesmo entre os colegas (SÃO PAULO, 2015, p.65).

Dessa forma, o uso da Documentação Pedagógica tem função como processo e como produto. Em seu processo de construção, auxilia os docentes a refletirem sobre a prática, promovendo crescimento profissional e auxiliando bebês e crianças a olharem para suas próprias produções. Como produto, a Documentação apresenta aos pais e à comunidade educativa o percurso individual e do grupo de crianças, revelando o currículo proposto e as conquistas individuais de cada bebê e criança.

Considerando que os relatórios descritivos individuais são constituídos a partir da Documentação Pedagógica, este estudo apresentará, mais detidamente, a importância da Documentação Pedagógica para essa proposta curricular no próximo item, visando identificar a concepção de avaliação subjacente.

3.6 Relatórios descritivos individuais no âmbito da Documentação Pedagógica e a concepção de avaliação subjacente a essa proposta

Neste item, abordaremos os relatórios descritivos individuais no contexto da chamada Documentação Pedagógica, inspirada na abordagem de Reggio Emília, conforme previsto nas DCNEI e nos documentos orientadores da SME-SP. Em seguida, com o objetivo de identificar a concepção de avaliação que subjaz a essa proposta, serão brevemente caracterizadas as quatro gerações de avaliação identificadas por Guba e Lincoln (2011) e também discutidas por De Ketele (1993 apud ALVES; CABRAL, 2015), Fernandes (2009) e Alves e Cabral (2015).

A Documentação Pedagógica inspirada nas escolas da infância de Reggio Emília – província localizada ao norte da Itália, em que se vivenciam pedagogias participativas – também é preconizada nos documentos oficiais do município de São Paulo, por apresentar as construções de infância, crianças e de currículo da infância defendidas nos textos legais e recentes estudos da sociologia da infância.

Conforme apresentado na Orientação Normativa da SME-SP nº 01/13 (SÃO PAULO, 2014), que trata da Avaliação na Educação Infantil na RME-SP, os relatórios descritivos abordados nesse estudo constituem documentação pedagógica que, além de historicizar e comunicar as experiências vividas pelas crianças em seu

percurso, constituem-se em processo de autorreflexão sobre os fazeres na Educação Infantil.

A composição do relatório descritivo constituir-se-á em documentação pedagógica que favorecerá a análise e identificação das necessidades ou dos problemas verificados na trajetória educacional da criança. Fundamentados nos relatórios descritivos e demais registros das crianças de forma individual ou coletiva, a Unidade Educacional expedirá documentação educacional referente a essa etapa da educação básica, vez que tal medida é exigida atualmente por lei (SÃO PAULO, 2014, p.32).

Nessa perspectiva, a SME- SP entende documentação pedagógica como o conjunto de registros produzidos na instituição por adultos e crianças com vistas a

comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente (SÃO PAULO, 2015, p.66).

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2019), a ideia da construção de documentação pedagógica se associa à concepção, defendida neste estudo, de criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura, uma vez que tal documentação busca dar visibilidade às produções infantis e ao protagonismo das crianças como atores sociais e explicitar seu desenvolvimento integral, sem classificá-las ou categorizá-las.

A “documentação pedagógica” [...] diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.192).

Em contraponto à visão modernista, que tem por objetivo classificar as crianças de acordo com etapas de desenvolvimento e objetivos predeterminados, o foco da documentação pedagógica é uma narrativa de autoreflexividade, ou seja, quem documenta é co-construtor da documentação junto às crianças, pois elabora uma narrativa a partir de escolhas do que considera relevante no processo pedagógico, construindo significados e refletindo sobre sua própria prática (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

Nesse mesmo entendimento, Mello, Barbosa e Faria (2018) afirmam que a documentação pedagógica possui três funções básicas: a primeira é a função política de democratizar o currículo e criar um diálogo entre escola, professores, família e comunidade; a segunda função é a criação de memória de vida individual de cada criança e também do grupo; e a terceira função é a de promover reflexão sobre o processo educativo a partir desses registros. Sendo assim, a documentação se torna matéria-prima a ser compartilhada com colegas de profissão, como base para a discussão, reflexão, avaliação e ressignificação das práticas pedagógicas.

Essa perspectiva se coaduna com a proposta apresentada na Orientação Normativa de Avaliação na Educação Infantil do município de São Paulo:

A documentação pedagógica como produto mostra as experiências vividas, a intenção das propostas pedagógicas e o percurso das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Seu processo possibilita a valorização profissional e dá sentido aos tempos de formação coletiva, como meio de reflexão sobre a prática que subsidia a avaliação e o planejamento das ações educativas (SÃO PAULO, 2014, p.66).

Nesse sentido, os relatórios descritivos individuais, que constituem a documentação pedagógica, devem apresentar as intenções pedagógicas do educador, as experiências vividas pelo grupo de crianças, as intervenções docentes e os percursos individuais no contexto apresentado, revelando a agência da criança como ator social.

No *Relatório*, o percurso individual deve conter anotações de falas ou outras formas de expressão do bebê ou da criança que demonstrem suas descobertas, opiniões e hipóteses sobre fatos e acontecimentos, incluindo diálogos com seus colegas e demais agentes da comunidade educativa, bem como possíveis desdobramentos destes diálogos. Essa forma de registro sempre vem acompanhada de uma situação contextualizada que aponta os avanços e que sinaliza os desafios de bebês e crianças e as intervenções da(o) professora(or) para qualificar este processo. Ao darmos visibilidade para a fala do/da bebê/criança no Relatório, registramos seu protagonismo e destacamos suas formas de expressão (SÃO PAULO, 2019c, p.59).

A construção do relatório da criança, dentro dessa perspectiva, é um trabalho coletivo, no qual professores, crianças e suas famílias são participantes ativos. As orientações da SME-SP preconizam o protagonismo da criança, de modo que sejam reveladas as suas potencialidades, seus interesses, suas descobertas e conquistas individuais; e, também, o protagonismo docente, considerando que a documentação

revela suas escolhas pedagógicas, suas intervenções e reflexões junto às crianças, de forma a auxiliar na reflexão sobre a prática e subsidiar a avaliação e o planejamento.

Sob essa perspectiva, a concepção de avaliação no contexto da documentação pedagógica difere muito das práticas tradicionalmente desenvolvidas na Educação Infantil. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2019), a documentação pedagógica não deve ser confundida com a “observação da criança” que, em um enfoque modernista, representa avaliar seu desenvolvimento psicológico e enquadrá-la em categorias predeterminadas pela psicologia do desenvolvimento em níveis e estágios desenvolvimentais.

Os autores afirmam que “as ‘observações da criança’ são tecnologia de normalização relacionada às construções da criança como natureza e como reprodutora de conhecimento” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.191-192).

Na perspectiva modernista, “a ‘observação da criança’ assume uma verdade objetiva, externa, a qual pode ser registrada e representada com precisão” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.192). Essa visão tradicional da investigação defende que há objetividade na observação, que os significados estão “repousando”, esperando ser captados.

No entanto, numa perspectiva pós-moderna, o ato de observar que colabora para a construção da documentação pedagógica é compreendido como ação repleta de subjetividade, conforme apresenta Davoli (2018):

Toda observação que fazemos, precisamos estar cientes, não é a verdade do que aconteceu: toda observação é parcial porque o que sabemos ver, capturar, fotografar, etc. depende do nosso ponto de vista subjetivo, do que nós esperamos dos meninos e das meninas, de se esperamos muito ou pouco. Depende também das perguntas que nós fazemos frente a cada situação. Quando nos dispomos a fazer algo, não vamos despidos, mas temos algumas perguntas que nos levam a refletir sobre nossos imaginários. Questões que não são uma jaula, mas um terreno fértil que nos ajuda a captar o inesperado (DAVOLI, 2018, p.28).

Dahlberg, Moss e Pence (2019, p.192) vão além e afirmam que “a documentação pedagógica não reivindica que aquilo que é documentado seja uma representação direta do que as crianças dizem e fazem; não é um relato verdadeiro do que aconteceu”. Os autores apresentam a implicação do olhar do observador naquilo que documenta; dessa forma, a documentação é uma co-construção em que

pedagogos, por meio do que selecionam como valioso, atribuem significado a partir de sua interpretação.

Apresentamos a documentação pedagógica como um instrumento vital para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e democrática. Mas a documentação pedagógica é importante por outras razões. Ela tem um papel fundamental no discurso da construção de significado. Em vez de se basear em alguma medida padronizada de qualidade, a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos nossos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.191).

Nesse contexto, a documentação pedagógica se situa em um outro paradigma de avaliação em relação às práticas avaliativas tradicionalmente realizadas nas instituições educacionais.

A fim de elucidar as diferentes construções de avaliação presentes nas instituições educacionais e os paradigmas aos quais estão atreladas, serão apresentados os estudos de Guba e Lincoln (2011) acerca das chamadas quatro gerações de avaliação, para que se possa situar o atual modelo de avaliação na Educação Infantil dentre as concepções apresentadas.

Fernandes (2009) recupera o estudo de Guba e Lincoln (2011) no qual os autores distinguem quatro gerações de avaliação identificadas no século XX. Essas gerações estão associadas aos seus contextos históricos e sociais, revelando as concepções filosóficas e o projeto de sociedade instituído a cada época.

Dessa forma, o presente texto caracterizará, brevemente, cada uma das gerações, com vistas a situar o atual modelo de avaliação na Educação Infantil, que prevê a construção da documentação pedagógica conforme consta nas DCNEI e nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

A primeira geração identificada pelos autores foi chamada de geração da medida, inspirada nos testes para medir a inteligência e as aptidões, desenvolvidos na França pelos psicólogos Alfred Binet e Theodore Simon, em 1905. Essa concepção considerava a avaliação um sinônimo de medida e pregava que a avaliação seria uma questão puramente técnica, que mediria com rigor e isenção as aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2009).

Outra forte influência para a utilização de testes com fins educativos foi a gestão científica no mundo da economia, que reverberou na organização escolar e que a influencia até a atualidade. Neste modelo, busca-se tornar mais eficaz e

produtivo o trabalho humano por meio de gestão empresarial, proposta por Frederick Taylor, na qual predomina a sistematização, a padronização e a eficiência, devendo ser avaliado por meio de testes para a apresentação de seus “produtos”, ou seja, no caso da Educação Institucional, o produto seria o desempenho dos estudantes.

Segundo De Ketele (1993 apud ALVES; CABRAL, 2015, p.634) “a primeira geração, coexiste ainda, sob a capa da neutralidade, do rigor e da objetividade, o paradigma intuitivo”. Conforme definem Guba e Lincoln (2011), avaliar no âmbito da sala de aula, nessa perspectiva, se reduziria a mera aplicação de testes e atribuição de uma classificação em períodos determinados.

A segunda geração, denominada de geração da descrição, influenciada pelo pesquisador e avaliador estadunidense Ralph Tyler, não se limitaria a medir, mas ampliaria essa perspectiva por meio da avaliação do currículo proposto. Tyler, chamado de o pai da avaliação educacional, cunhou esse termo para designar o processo de avaliação do cumprimento, ou não cumprimento, dos objetivos predefinidos no currículo escola (FERNANDES, 2009).

Essa geração, que compreende o período de 1930 a 1945, foi também denominada idade tyleriana, devido à grande influência do autor na educação e na avaliação por meio de testes desenvolvidos nessa época. Embora, nessa segunda geração, as características da avaliação como medida permanecessem, observa-se a inclusão de objetivos comportamentais cujo cumprimento passa a ser verificado e também descrito.

De acordo com Alves e Cabral (2015, p.634), essa geração propõe “que a avaliação se dedique a comparar o desempenho dos alunos em face dos objetivos estabelecidos previamente, sem abandonar a base psicométrica da avaliação, uma vez que retoma a ideia de distância entre o previsto e o realizado”.

A terceira geração de avaliação, chamada de geração do juízo de valor, ou de geração da avaliação como apreciação do mérito, é formada por autores de várias escolas de pensamento, mas que, em comum, defendem que avaliar implica emitir juízos de valor. Segundo Alves e Cabral (2015, p.635), “nas duas gerações anteriores, assumia-se que o professor era um agente neutro que aplicava assepticamente uma tecnologia limpa de ‘danos colaterais’”. No entanto, a consciência de que o professor emite juízo de valor acerca do mérito de um produto é o que diferencia a terceira geração de suas antecessoras.

Ora, é a consciência (ou essa visão) de que a avaliação é um processo de emissão de juízos de valor sobre a valia de algo que define a identidade dessa geração. É enfim assumido que a finalidade da avaliação é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto, assumindo o avaliador o estatuto de juiz que descreve, compreende, analisa, decide (ALVES; CABRAL, 2015, p.635).

Além da técnica de medida e de descrição, o avaliador realizaria um papel de juiz, emitindo juízos de valor acerca do objeto avaliado. A partir desse modelo, consagram-se algumas ideias acerca da avaliação que ainda influenciam os discursos pedagógicos. Nesse período, foram definidos, por Michael Scriven, os conceitos de avaliação somativa e a avaliação formativa, sendo a somativa aquela associada à prestação de contas, verificação e classificação, e a formativa aquela associada ao desenvolvimento, com vistas a promoção de intervenções pedagógicas para a regulação da aprendizagem, ou seja, avaliação a serviço da formação (FERNANDES, 2009).

Guba e Lincoln (2011) propõem uma quarta geração que rompe epistemologicamente com as anteriores, também chamada de Avaliação Formativa Alternativa (AFA), que assume uma perspectiva construtivista, participativa e negocial do processo avaliativo, na qual há uma centralidade no papel formativo da avaliação, com vistas a melhoria de aprendizagens, considerando os contextos e a participação de todos os envolvidos:

poderíamos afirmar que nessa geração se acentua a ideia de poder partilhado, de diversidade de fontes, instrumentos e estratégias, de integração entre avaliação ensino-aprendizagem (avaliar é aprender, avaliar é ensinar), da centralidade da avaliação formativa ao serviço da regulação e da melhoria das aprendizagens, do impacto do feedback na operacionalização da avaliação formativa, da construção social que considera os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, da conjugação de métodos qualitativos e quantitativos. E dado esse conjunto de princípios é que faz sentido usar a metáfora do avaliador como orquestrador que mobiliza, coordena e dirige um conjunto de elementos. É nessa geração que se pode integrar a avaliação “responsiva” de Stake. Uma avaliação pluralista, flexível, interativa, holística, subjetiva e orientada para a tarefa e preocupada em refletir o ponto de vista dos interessados e que considera que não é indispensável, nem sequer desejável, a definição prévia de objetivos, nem a assunção de pré-conceitos de êxito, pois isso iria enviesar o olhar e a compreensão avaliativa (ALVES; CABRAL, 2015, p.365).

Ante o exposto, observa-se que a perspectiva de avaliação na Educação Infantil adotada nos atuais documentos oficiais brasileiros (DCNEI, BNCC, Orientações Normativas para a Avaliação na Educação Infantil e Currículo da

Educação Infantil Paulistana) relaciona-se às características da Avaliação Formativa Alternativa da quarta geração, definida por Guba e Lincoln (2011), uma vez que prevê: diversidade de fontes, de instrumentos e de estratégias para a composição da documentação pedagógica; que a avaliação seja contextualizada; que garanta a participação de todos os envolvidos (professores, crianças, famílias); que seja orientada para a reflexão, holística, flexível, interativa; e que não tenha o objetivo de classificar ou comparar as crianças, de modo que não estabeleça objetivos ou padrões predefinidos de comportamentos esperados.

Tal concepção de avaliação se efetiva por meio de uma sistematização de registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, que tenham por objetivo registrar a história dos caminhos que o grupo percorreu em suas inter-relações (das próprias crianças, dos(as) educadores(as) e dos demais adultos com as quais convivem) e vem percorrendo em busca do conhecimento de mundo e suas formas de expressão. A sistematização desses registros permite uma reflexão permanente sobre as ações e pensamentos das crianças e assume diferentes formas: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras). Esses registros são considerados “documentação pedagógica” (SÃO PAULO, 2014, p.22).

Dessa forma, observa-se que a concepção de avaliação presente nas DCNEI e na proposta do Currículo Integrador da Infância Paulistana são constituídas a partir do mesmo paradigma construtivista da Avaliação Formativa Alternativa, caracterizando-se como avaliação de quarta geração.

Vale ressaltar que, de acordo com os estudos correlatos (COLASANTO, 2007; LAMAS, 2014; BRESCIANE, 2015; ARAKAKI, 2018), os relatórios descritivos individuais produzidos nas instituições de Educação Infantil ainda não refletem essa perspectiva, assemelhando-se às gerações anteriores, de base positivista. As pesquisas revelaram que não costuma haver participação das crianças na constituição da documentação pedagógica; a participação dos pais (quando ocorre) se resume a um breve parecer em relação à instituição; os relatórios das professoras costumam evidenciar a preocupação com a consecução de objetivos predeterminados, muitas vezes relacionados ao currículo do Ensino Fundamental; e pouco se apresenta sobre as descobertas e a produção cultural das crianças.

Bresciane (2015), em seu estudo acerca do conteúdo dos relatórios de acompanhamento e avaliação das crianças no período de 2013-2014 em escolas do município de São Paulo, buscou identificar as concepções e práticas de avaliação na

Educação Infantil na rede municipal de São Paulo, e os resultados de sua análise apontaram que:

há uma organização curricular comum a todas as escolas, baseada nos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, a partir da qual é realizada a avaliação; 2. todas as escolas produzem o mesmo tipo de registro, seguindo o que é proposto no regimento do município e seguindo um mesmo modelo; 3. o contexto educativo e as aprendizagens das crianças não são relacionados na avaliação; 4. a avaliação foca preferencialmente os conteúdos dos eixos de Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Formação Pessoal e Social; 5. o foco da avaliação são os resultados relativos aos conteúdos mencionados, e não o processo de aprendizagem e desenvolvimento; 6. as famílias participam pouco, só ao final do processo de avaliação, e as crianças não participam (BRESCIANE, 2015, p.19).

Nesse contexto, os pesquisadores apontam para a necessária qualificação dos relatórios para que a documentação pedagógica exerça as três funções apontadas por Mello, Barbosa e Faria (2018): democratizar o currículo; criar memória de vida individual e do grupo; e promover reflexão sobre o processo educativo a partir desses registros, conforme previsto nas orientações normativas oficiais.

Para tanto, torna-se imperativo o investimento na formação docente para a compreensão das bases teóricas e fundamentação na construção de práticas condizentes com os princípios contidos no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015).

Em que pese a necessária qualificação desses relatórios para que atendam ao previsto na legislação vigente e aos pressupostos teóricos adotados pelas DCNEB (BRASIL, 2013a), cabe, ainda, investigar como (e se) esses relatórios são utilizados no Ensino Fundamental para a articulação entre as etapas iniciais da Educação Básica, e se, de alguma forma, auxiliam na transição das crianças entre as instituições.

Com esse objetivo, a presente pesquisa propõe investigar, por meio de entrevistas com professores do 1º ano do Ensino Fundamental, como se dá esse processo.

3.7 A formação em contexto como estratégia para efetivação de um currículo integrador da infância

Nesse tópico, será apresentada a organização das jornadas docentes na Prefeitura Municipal de São Paulo, a fim de situar o leitor em relação aos horários

destinados à formação continuada, destacando a proposta dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos nas Unidades Educacionais da RME-SP e sua aproximação com a proposta de formação centrada na escola apresentada por Imbernón (2010; 2011); Canário (1999; 2002) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), uma vez que um dos objetivos da presente pesquisa é propor diretrizes para uma ação formativa junto às equipes participantes.

Em seguida, será apresentada a perspectiva de professor artesão, defendida por Canário (1999; 2002) e Imbernón (2011), e sua repercussão nas propostas de formação continuada. Além disso, faremos uma síntese dos saberes docentes descritos por Tardif (2020) e de algumas categorias de conhecimentos docentes elaboradas por outros autores, organizadas por Cunha (2007).

Por fim, serão apresentados os achados do relatório “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências”, que apresenta o levantamento de características comuns às iniciativas eficazes em formação continuada (MORICONI *et al.*, 2017).

Dessa forma, pretende-se identificar, no presente item, elementos que contribuam para a construção de diretrizes para um plano de formação que atenda às demandas apresentadas pelos sujeitos dessa pesquisa.

Inicia-se, portanto, pela apresentação da organização das jornadas de trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP).

A RME-SP organiza as jornadas de trabalho de seus professores prevendo tempos para estudo, planejamento e organização de suas aulas, bem como horas destinadas à formação continuada no contexto da escola. A Lei Municipal nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal e determina a organização das jornadas docentes da seguinte forma:

Art. 15. As Jornadas Básicas e Especiais de Trabalho do Docente correspondem:

I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais;

II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais;

III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais (SÃO PAULO, 2007, não paginado).

Nas chamadas horas-atividade dos professores em Jornada Básica de 30h e em Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), há a previsão de momentos coletivos voltados à formação continuada no âmbito da escola.

§ 4º As horas-atividade que compõem a Jornada Básica de 30 (trinta) horas semanais do Professor de Educação Infantil destinam-se ao desenvolvimento de atividades educacionais, trabalho coletivo com a equipe escolar, de formação permanente e reuniões pedagógicas, sendo 3 (três) horas de trabalho coletivo e 2 (duas) horas em local de livre escolha (SÃO PAULO, 2007, não paginado).

Os professores com jornada Básica de 30h são aqueles que atuam nos Centros de Educação Infantil (CEI), atendendo bebês e crianças de 0 a 3 anos, e se reúnem para estudo coletivo três vezes por semana. Os professores em Jeif são aqueles que atuam nas escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) e realizam 8 horas de estudos coletivos dentro de suas jornada de trabalho.

Art. 17. Compreende-se por horas adicionais o período de tempo de que dispõe o docente em Jornada Especial Integral de Formação para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:

I - trabalho coletivo com a equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico, correção de avaliações;

III - atividades com a comunidade e pais de alunos, exceto as de reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas.

Parágrafo único. O tempo destinado às horas adicionais será cumprido:

a) 11 (onze) horas aula semanais obrigatoriamente na escola;

b) 4 (quatro) horas aula semanais em local de livre escolha (SÃO PAULO, 2007, não paginado).

Anualmente, a SME-SP publica Instrução Normativa que trata dos diferentes aspectos da organização das Unidades Educacionais para o ano letivo subsequente. Dentre as orientações, retoma a legislação que trata das jornadas e especifica o trabalho a ser realizado à luz das legislações hierarquicamente superiores. Dessa forma, para o ano de 2021, a Instrução Normativa SME-SP, nº 58/2020 (SÃO PAULO, 2020), organizou os horários de formação da seguinte forma:

Art. 7. § 2º Na JEIF referida no inciso II deste artigo, as 15 horas adicionais serão cumpridas conforme segue:

a) 8 horas-aula em horário coletivo;

b) 3 horas-aula (HA) realizadas na UE;

c) 4 horas-aula em local de livre escolha.

Art. 10. As 8 (oito) horas-aula adicionais da Jornada Especial Integral de Formação-JEIF cumpridas em horário coletivo, destinar-se-ão:

I - 4 (quatro) horas-aula para a formação docente por meio do Projeto Especial de Ação – PEA;

II - Demais horas:

a) planejamento docente a partir de orientações do POA (Professor Orientador de Área) e coordenação do Coordenador Pedagógico, para as áreas/componentes de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática;

b) análise dos resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;

c) atividades de planejamento e organização didática, bem como o acompanhamento dos projetos e ações previstas no PPP da Unidade Educacional, sob a orientação do Coordenador Pedagógico (SÃO PAULO, 2020, não paginado).

O Projeto Especial de Ação (PEA), a que se refere o Artigo 10 da Instrução Normativa nº 58/2020, é instrumento de trabalho da formação continuada docente elaborado pelas Unidades Educacionais da RME-SP, “que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação”. (SÃO PAULO, 2020, não paginado).

Dessa forma, os professores em Jeif que atuam em Emei e Emef participam dos Projetos Especiais de Ação durante quatro horas semanais, nas quais se dedicam ao estudo do tema selecionado pela comunidade escolar, à luz das necessidades apontadas no PPP, do Currículo da Cidade e das metas estabelecidas por SME-SP.

A ideia de formação junto aos pares na RME-SP, a partir de problemáticas do cotidiano escolar, tem sua origem na reorganização curricular realizada em 1992, por meio da qual foram estabelecidas diferentes jornadas de trabalho para os professores e a garantia de horários de estudos coletivos nas Unidades Educacionais do Município de São Paulo. Foi efetivada com a publicação da Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992 (SÃO PAULO, 1992), sob a gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, no governo de Luiza Erundina (1989-1992). E, embora o PEA não tenha sido criado nesse período, a ideia de formação no contexto da escola, para a promoção da reflexão sobre as práticas pedagógicas e os desafios locais, tem seu início, no município, nesse período (FREITAS, 2016).

Com a mudança da gestão do governo do município de São Paulo, em 1993, o novo Secretário, Sólon Borges dos Reis, estabeleceu novo modelo de formação, fundamentado na Qualidade Total, conceito importado do mundo empresarial,

segundo o qual a escola deve satisfazer seus clientes. Para atingir esse objetivo, cada escola deveria elaborar seu Projeto Estratégico de Ação, criado pela Portaria Municipal nº 2.083/1994, que “dispõe sobre projetos estratégicos de ação - PEA, instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica para atender às necessidades reais e imediatas das escolas” (FREITAS, 2016, p.40).

Em 1997, sob a gestão do Prefeito Celso Pitta, foi publicada a Portaria nº 3.826, que alterou o Projeto Estratégico de Ação para Projeto Especial de Ação, sendo considerados como “instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades escolares, voltados para a melhoria do ensino-aprendizagem” (SÃO PAULO, 1997, não paginado).

A partir de então, periodicamente, novas portarias municipais foram publicadas adequando os Projetos Especiais de Ação (PEA)⁵ às características da proposta curricular da gestão vigente. O que efetivamente tem permanecido na estrutura do PEA no decorrer dos anos é a ideia da formação centrada na escola, por meio de projeto elaborado pelos participantes, constituindo parte da jornada de trabalho docente na forma da lei.

3.7.1 Formação em contexto e a formação centrada na escola

A concepção de PEA apresentada – como proposta de formação centrada na escola, que trate de conteúdos ligados às necessidades locais, identificados pela comunidade escolar, visando atingir objetivos definidos coletivamente, com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e consequente melhoria na qualidade da educação – corresponde à proposta de formação em contexto apresentada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), que interliga desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional da Unidade.

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as

⁵ A mais recente atualização do PEA se deu por meio da Instrução Normativa nº 002/2020, publicada em 24/01/2020. No entanto, devido à pandemia de Covid-19 e à suspensão de aulas presenciais, a SME-SP determinou a suspensão dos PEA em andamento no ano de 2020 e não autorizou a realização de novos projetos em 2021, conforme consta na Instrução Normativa nº 001/21.

práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p.6).

A formação centrada na escola é tendência de formação continuada em vários países e passou a ser recomendada no informe da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1985, sendo resumida da seguinte forma:

A estratégia de formação centrada na escola mostrou-se adequada às necessidades dos professores e das escolas.
Ainda assim, essa modalidade está pouco desenvolvida e relativamente pouco aplicada.
A administração deve dar maior autonomia às escolas.
Essa modalidade não deve excluir outras modalidades de formação.
A melhoria da escola não afeta apenas os professores, pais, representantes, instituições locais etc.) que também mas toda a comunidade educativa (funcionários, alunos, deve participar do projeto.
A natureza da formação com seu caráter de sensibilidade ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação etc. torna mais viável a inovação da instituição educativa (IMBERNÓN, 2011, p.90).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) afirmam que o conceito de formação centrada na escola pode apresentar significados muito diferentes e descrevem cinco vertentes, que serão brevemente caracterizadas a seguir:

A primeira é centrada na dimensão física desse conceito, ou seja, formação que ocorre no espaço da escola, não no espaço da universidade. A segunda se relaciona à dimensão organizacional, ou seja, a escola organiza autonomamente projeto próprio de formação contínua para seus educadores. Uma terceira diz respeito ao papel do professor como sujeito de sua formação, que identifica as necessidades e participa da planificação, execução e avaliação da sua formação. A quarta vertente descrita é a da formação centrada nas práticas, que acentua a dimensão dos saberes profissionais, privilegiando os saberes práticos dos professores e seu impacto junto aos alunos. Por fim, a quinta vertente concerne à auto-organização dos professores, por meio da formação promovida por pares que compartilham das mesmas preocupações (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

Nesse sentido, identificam-se características de diferentes vertentes da formação centrada na escola, apresentadas pelos autores, na proposta de PEA adotada na RME-SP, pois trata-se de um projeto desenvolvido no espaço escolar; é organizado pelos participantes, ainda que siga diretrizes estabelecidas pela SME;

são os professores que decidem o tema, os objetivos e a referência bibliográfica que subsidiará o projeto; e seu desenvolvimento se dá entre os pares.

Destaca-se, ainda, que o PEA tem como principal objetivo impactar as práticas pedagógicas, conforme consta em sua atual normatização, a qual prevê que esse projeto “expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação” (SÃO PAULO, 2020, não paginado).

No entanto, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) alertam para os possíveis desvios que podem ocorrer em relação à proposta da formação centrada na escola, os quais seriam: 1) que a mudança seja apenas de espaço físico, mas que não haja participação ativa dos envolvidos, simplesmente transportando para a escola o modelo de conferências da Universidade; 2) que a formação não se abra às necessidades da comunidade escolar como um todo; 3) que a formação atenda apenas aos interesses dos professores, desarticulando o desenvolvimento profissional do desenvolvimento das crianças e do desenvolvimento organizacional.

Imbernón (2011) alerta para a necessária reflexão acerca dos princípios que fundamentam a escolha pela formação centrada na escola

Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças (IMBERNÓN, 2011, p.85).

O autor ressalta o caráter ideológico que sustenta a opção pela formação centrada na escola. Essa opção considera os professores como sujeitos e não como objetos da ação formativa e pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os docentes. Esse paradigma colaborativo se baseia nos seguintes pressupostos: 1) ação-reflexão-ação; 2) reconstrução da cultura escolar; 3) mudança de valores; 4) colaboração como filosofia de trabalho; 5) Participação e pertença; 6) Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores; 7) Redefinição e ampliação da gestão escolar (IMBERNÓN, 2011).

Canário (2002) também defende a ideia de que as escolas constituem-se nos lugares onde os professores aprendem a sua profissão e, portanto, aponta a necessidade de construir relações estratégicas entre a formação e o trabalho, a

partir da exploração dos saberes docentes e das potencialidades formativas do exercício profissional.

Essa proposta de formação centrada na escola surge em oposição ao modelo positivista de formação, no qual a administração central determina mudanças por meio de normatizações oficiais que devem ser reproduzidas, sem que sejam considerados os atores envolvidos, suas singularidades, seus contextos e suas histórias (CANÁRIO, 1999).

Nessa mesma direção, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) defendem uma perspectiva ecológica do desenvolvimento profissional centrado na escola, fundamentado no que chamam de contextualismo, a partir do qual novas formas devem emergir do contexto em que estão inseridas.

Os autores afirmam que essa ecologia pode ser analisada pelo contexto de trabalho e pelo contexto de ensino. No que diz respeito aos contextos de trabalho, são os fatores que podem contribuir ou dificultar o desenvolvimento profissional, tais como: jornadas de trabalho, tempos para estudo e reflexão, recursos financeiros e materiais e a existência ou não de liderança (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

No que tange aos contextos de ensino, os autores recorrem a Hargreaves (1996 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p.12), que considera a importância das culturas docentes e afirma que “uma cultura profissional colaborativa está relacionada com o sucesso nos processos de mudança educacional”.

Esse modelo ecológico de desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento curricular e organizacional e tem os contextos vivenciais do professor como ponto de partida, centrando-se numa concepção de professor artesão, conforme define Canário:

A singularidade das situações educativas impede que o professor possa aplicar (com êxito), de forma estandardizada, procedimentos de natureza científico-técnica. Mais do que um reproduzidor de práticas o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. Quer isto dizer que, a partir de um conjunto compósito e heteróclito de saberes mantidos em stock, o professor, à semelhança do *bricoleur* (LÉVI-STRAUSS, 1962) mobiliza os elementos pertinentes para fazer face a uma situação única e inesperada. Constituído, de algum modo, ao sabor das circunstâncias, este conjunto de saberes é permanentemente enriquecido e atualizado, através da recolha de novos elementos segundo o princípio, adotado pelo artesão de que tudo “poderá vir a ser útil”. É nesta perspectiva que, na profissão do professor, o saber

construído na ação se assume como um saber de capital importância (CANÁRIO, 2002, p.77).

Ao reconhecer a diversidade de contextos, situações e públicos com que os professores lidam, Canário (2002) trata da impossibilidade de êxito por mera aplicação de forma massiva de procedimentos técnico-científicos, trazendo à tona o papel de artesão do professor, que utiliza diferentes saberes diante de cada situação específica, não havendo um modelo único de conduta a ser aplicada indistintamente.

No que diz respeito aos saberes docentes, Tardif (2020) afirma que o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

É necessário especificar também que atribuímos à noção de "saber" um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes (TARDIF, 2020, p.60).

Tardif (2020) identifica quatro saberes docentes de origens distintas que se combinam na efetivação da prática pedagógica:

Quadro 1 – Descrição dos saberes docentes

Saberes	Descrição
Saberes da formação profissional (das ciências da Educação e da ideologia pedagógica)	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores: - Saberes científicos ou eruditos; - Saberes pedagógicos (doutrinas, concepções ou ideologias que conduzem a uma representação e orientação das atividades educativas).
Saberes disciplinares	Correspondem aos campos de conhecimento (por exemplo, matemática, história, geografia).
Saberes curriculares	Forma como a escola apresenta os saberes sociais. Apresentam-se como programas escolares: objetivos, conteúdos, métodos.
Saberes experienciais ou práticos	Desenvolvidos no exercício de suas funções, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Tardif (2020).

Os diferentes saberes ora apresentados são constitutivos da prática docente, ou seja, é na articulação desses diferentes saberes que se dá o processo educativo. Conforme afirma o autor:

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em

grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática (TARDIF, 2020, p.39).

Cunha (2007) pesquisou demais autores que abordaram o tema nas últimas décadas e sintetizou as categorias de saberes docentes descritas por diferentes autores e que têm subsidiado as discussões acerca da formação continuada dos professores.

Quadro 2 – Categorização dos saberes docentes ou dos professores

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al. (1998)	Saviani (1996)
- Saberes da formação profissional - Saberes das disciplinas - Saberes curriculares - Saberes da experiência	- Saberes da experiência - Saberes do conhecimento - Saberes pedagógicos	- Saberes disciplinares - Saberes curriculares - Saberes da Ciências da Educação - Saberes da tradição pedagógica - Saberes experienciais - Saberes da ação pedagógica	- Saber atitudinal - Saber crítico-contextual - Saber específico - Saber pedagógico - Saber didático-curricular

Fonte: Cunha (2007, p.37).

Embora as categorias definidas pelos pesquisadores apresentem diferentes nomenclaturas para designar os saberes, segundo Campeli (2001 apud CUNHA, 2007), os diferentes estudos acerca dessa temática contribuem para dois fatores em comum: 1) Construção e reconhecimento da identidade profissional docente; 2) Formação de professores para que atuem de forma mais coerente com os fins socialmente estabelecidos da educação.

À vista disso, Imbernón (2011) ressalta que a escola é nicho ecológico para o desenvolvimento profissional e a formação docente, e que o professor é o sujeito dessa formação, pois possui uma epistemologia prática, conhecimentos e um quadro teórico adquirido com sua prática.

Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo (IMBERNÓN, 2011, p.86-87).

Imbernón (2010) afirma que essa nova epistemologia da prática exige um redimensionamento na forma de ver a formação e o docente. Segundo o autor, ao centrar o desenvolvimento profissional nas práticas da sala de aula e da instituição, deve-se definir novos modelos relacionais na formação. Nesse sentido, Tardif (2020) também reconhece a importância do processo autoavaliativo de ação-reflexão-ação.

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho [...] deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo (TARDIF, 2020, p.58).

Os programas de formação, portanto, devem levar em consideração os saberes, os valores, as necessidades, os contextos e a agência desses sujeitos. Dessa forma, faz-se necessário compreender como o professor aprende e transforma a sua prática, quais condições facilitam esse processo, o que esses sujeitos consideram importante nas formações e o que de fato tem promovido resultados nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Moriconi *et al.* (2017), em pesquisa realizada a partir da revisão de literatura baseada em evidências sobre formação continuada de professores, apresentou relatório com as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada, sendo: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) métodos ativos de aprendizagem; 3) participação coletiva; 4) duração prolongada; 5) coerência.

Segundo a revisão da literatura, as formações continuadas com foco no conhecimento pedagógico foram avaliadas como as mais eficazes. De acordo com Shulman (1987 apud MORICONI *et al.*, 2017, p.11), o conhecimento pedagógico do conteúdo diz respeito à “compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si, a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar seus alunos a aprendê-lo”. Em outras palavras, seria o conhecimento acerca de como os alunos aprendem, ou de como ensinar determinado conteúdo de forma eficaz.

O segundo elemento apontado pelos docentes nas pesquisas como fator de eficácia nas formações foi o uso de metodologias que propiciem a participação ativa dos professores no processo formativo, como atividades que envolvam:

observar professores especialistas e de ser observado dando aulas; planejar novos materiais a partir do currículo e novos métodos de ensino para serem utilizados na sala de aula; revisar o trabalho dos alunos nos assuntos e tópicos que estão sendo tratados; coordenar discussões e realizar trabalhos escritos (GARET *et al.*, 2001 apud MORICONI *et al.*, 2017, p.11).

Outro elemento identificado por Moriconi *et al.* (2017) nas pesquisas foi a importância da participação coletiva nas formações. Promover formações baseadas na colaboração entre os pares, favorece a abordagem dos problemas cotidianos e a construção de uma compreensão comum das propostas. Garantir o apoio e a interação entre os professores participantes, e entre estes e os formadores, é compreendido como elemento facilitador de seus efeitos sobre a prática pedagógica.

A duração dos processos formativos também é apontada como fator que interfere em sua eficácia. De acordo com o levantamento, as diferentes pesquisas apontam para a ineficácia de workshop de um dia, ou eventos isolados. A pesquisa aponta para as evidências de mudanças nas práticas e consequentes melhorias nos resultados de alunos em formações de longa duração, contínuas e que permitam contato frequente com o formador (MORICONI *et al.*, 2017).

Por fim, a coerência é apontada pela revisão da literatura como um dos elementos para uma formação eficaz, de forma que um programa formativo deva ser alinhado com as outras políticas que organizam o sistema:

as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático; (2) o contexto da escola, suas prioridades e objetivos; (3) os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes; (4) os achados de pesquisas recentes; (5) as recomendações das associações profissionais (MORICONI *et al.*, 2017, p.12).

Embora esse levantamento tenha sido realizado por meio de revisões de estudos empíricos que avaliaram a eficácia de programas de formação continuada de professores realizados na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e, em sua grande maioria, nos Estados Unidos, e tratem de contextos diversos aos vividos em nosso país, os autores agregaram ao relatório outros estudos sobre experiências, modelos e abordagens de formação continuada de diversas origens, produzidos no contexto da América Latina e no Brasil.

Vale ressaltar que, embora as pesquisas sobre evidências na formação tratem de modelos formativos diversos (não necessariamente aqueles centrados na escola), seus resultados podem colaborar com esse modelo, uma vez que trazem a perspectiva dos docentes como sujeitos da aprendizagem, identificando suas necessidades e preferências, valorizando seus saberes e convalidando a perspectiva de trabalho colaborativo.

Dessa forma, as evidências apresentadas coincidem com as proposições realizadas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), Canário (1999; 2002), Tardif (2020) e Imbernón (2011), na literatura apresentada nesse estudo.

Canário (2002) alerta, ainda, para a ineficácia e o prejuízo de reformas impostas por normatizações oficiais realizadas de forma verticalizada e que não dialoguem com os sujeitos das escolas.

No essencial, as reformas consistem na exportação sistemática para as escolas de um conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas. Esta metodologia de mudança não é congruente com o funcionamento das escolas, enquanto sistemas humanos contingentes, nem com a sua singularidade que apela a mudanças contextualizadas, produzidas pelos próprios atores locais. É este desajustamento que explica o fato de, frequentemente, as reformas criarem um número de problemas muito superior ao daquele que resolvem. No que diz respeito aos professores, e na medida em que introduzem fatores de perturbação cognitiva, as reformas têm contribuído para aprofundar a crise de identidade dos professores (CANÁRIO, 2002, p.68).

O autor expõe, assim, o quão prejudicial podem ser as reformas para a constituição das identidades docentes que, diante da imposição de novos modelos, têm suas concepções e práticas questionadas, sem que tenham tido a possibilidade de refletir sobre suas limitações, compreender os princípios da nova proposta, de modo a construir, coletivamente, alternativa para seu contexto, levando em conta os seus saberes e os diferentes atores envolvidos.

Ante o exposto, é possível compreender porque, em nosso contexto, apesar das normatizações vigentes em âmbito federal e municipal, a constituição do currículo integrador e a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ainda se apresenta como um desafio para os sistemas de ensino.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será apresentado o contexto da pesquisa, a caracterização dos sujeitos participantes e uma breve explanação acerca da abordagem qualitativa, dos instrumentos de produção de dados escolhidos e da metodologia de análise de dados empregada.

4.1 Contextualização da pesquisa

Conforme exposto anteriormente, a presente pesquisa visa investigar como professores do 1º ano do Ensino Fundamental fazem uso dos relatórios descritivos individuais das crianças egressas da Educação Infantil no processo de transição entre essas etapas da Educação Básica.

Com esse propósito, a opção pela abordagem qualitativa se configura como a mais adequada, tendo em vista as características desse estudo, que tem o ambiente escolar como fonte de dados, a fim de verificar como o problema em questão se manifesta nas atividades cotidianas. Assim, serão produzidos dados descritivos acerca das práticas docentes, no que tange ao uso dos relatórios descritivos individuais. O estudo busca, ainda, compreender os sentidos que os professores atribuem a esses relatórios e ao processo de transição das crianças entre as etapas iniciais da Educação Básica.

Pretende-se, por meio de um processo indutivo de análise de dados, identificar demandas formativas dos docentes em relação ao uso da documentação pedagógica oriunda das instituições de Educação Infantil e construir, coletivamente, parâmetros para ação formativa que aborde tais necessidades.

Nesse contexto, a presente pesquisa abrange as cinco características básicas da abordagem qualitativa, definidas por Bogdan e Biklen:

Ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]; 2. Dados coletados predominantemente descritivos [...]; 3. Preocupação com o processo maior do que com o produto [...]; 4. O “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p.12-14):

Ainda, Minayo (2007, p.57) afirma que esse é o “método que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.”

4.2 Sujeitos da pesquisa

Considerando o objetivo geral da presente pesquisa – investigar se, e como, as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental fazem uso dos relatórios descritivos individuais das crianças egressas da Educação Infantil na transição entre essas etapas –, foram definidos, num primeiro momento, como sujeitos da pesquisa, professores que atuam no 1º ano do EF.

Inicialmente, os participantes seriam duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de uma mesma escola. No entanto, após a desistência de uma das professoras, optou-se por incluir mais uma UE, e a pesquisa passou a contar com três professoras de 1º ano, sendo uma da primeira escola e as outras duas da segunda escola.

No decorrer das entrevistas com as professoras de 1º ano, ficou evidente a necessidade de ouvir as coordenadoras pedagógicas (CP) responsáveis pela formação continuada das docentes; por esse motivo, também foram acrescentadas as entrevistas desses sujeitos, sendo duas coordenadoras da primeira escola e uma coordenadora da segunda escola.

A fim de selecionar a Unidade Educacional para a pesquisa, foi apresentado o projeto de pesquisa à Diretora Regional de Educação de uma DRE localizada na zona leste de São Paulo, e solicitada autorização para realização da pesquisa de campo por meio de entrevistas com profissionais desta rede.

Após autorização da Diretora Regional de Educação para a realização de contato com as equipes das Emef da região, foi indicada, pela DRE, uma Unidade Educacional específica para a realização da pesquisa, considerada pela diretora da Divisão Pedagógica (DIPED) como referência no que diz respeito à qualidade do trabalho pedagógico apresentado.

Diante da desistência de uma das professoras da Escola 1, convidei as professoras de 1º ano da Escola 2, onde atuei como supervisora escolar no ano de

2020, e, havendo concordância, iniciamos as entrevistas semiestruturadas por meio de aplicativo virtual.

4.2.1 Lócus da pesquisa

Foram selecionadas duas escolas municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, jurisdicionadas à mesma Diretoria Regional de Educação, localizada na zona leste de São Paulo.

As escolas não serão identificadas, a fim de manter o sigilo da identidade dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Por esse motivo, as unidades serão identificadas como “Escola 1” e “Escola 2”.

Escola 1

Em busca realizada virtualmente pelos portais da SME-SP e da organização não governamental Qedu, foi possível iniciar uma caracterização do lócus da pesquisa em seus aspectos estruturais e seus recursos físicos e humanos.

A Emef 1, localizada na zona leste da cidade de São Paulo, possui acessibilidade arquitetônica, contando com um elevador e dois banheiros adaptados. Possui 24 salas de aula, duas quadras poliesportivas, uma sala de leitura, um laboratório de informática, além das salas de direção, coordenação pedagógica e secretaria. Essa Emef também conta com um parque infantil, construído em 2014, com vistas a atender as crianças do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e, neste ano de 2020, foi construída uma brinquedoteca para atendimento dessas turmas.

A Unidade Educacional conta com 47 servidores concursados e serviços terceirizados de cozinha, limpeza e segurança predial. Dentre os servidores, são, numericamente: um diretor, um assistente de diretor, dois coordenadores pedagógicos, seis auxiliares técnicos de educação – divididos em funções de inspetoria e secretaria –, um agente de apoio e três agentes escolares que atuam no apoio à inspetoria.

A escola oferece 765 vagas, distribuídas em 24 turmas de 1º a 9º ano, sendo duas turmas de primeiros anos.

Em visita à Unidade, observou-se que as salas das turmas de 1º ano são exclusivas para esse agrupamento, ou seja, não são compartilhadas com turmas de

outros anos no outro período, e essa foi uma opção da equipe, a fim de constituir o que elas chamam de um ambiente lúdico e alfabetizador.

Observa-se, na identificação das portas dos primeiros anos, ilustrações coloridas produzidas pelas professoras, confeccionadas com EVA e TNT. No interior das salas, há nas paredes: um porta-livros com o nome de Cantinho da Leitura, alfabeto de EVA, alfabeto ilustrado, silabário ilustrado, quadro numérico, quadro com a escrita dos numerais por extenso, quadro para crachás de identificação dos nomes das crianças, e algumas caixas de plástico com jogos de montar.

Na ocasião da visita à escola, não havia aula devido à suspensão de atendimento decorrente da situação de emergência causada pela pandemia de Covid-19. As salas estavam organizadas com apenas 35% das carteiras, pois o Decreto nº 60.058, de 27 de janeiro de 2021, determinou o atendimento de, no máximo, 35% da capacidade. As carteiras estavam em espaços delimitados, afastadas com um metro e meio de distanciamento, considerando os protocolos sanitários desse período pandêmico.

A coordenação da unidade nos informou que, nesse período emergencial, a brinquedoteca permaneceria isolada, a fim de evitar compartilhamento de materiais pelas crianças, o que poderia ocasionar a disseminação de vírus em caso de contaminação por alguma criança, e todos os brinquedos estavam ensacados.

O parque também permaneceria interditado enquanto durasse a pandemia.

Escola 2

A Emef 2, também localizada na zona leste da cidade de São Paulo, possui acessibilidade arquitetônica, contando com um elevador e um banheiro adaptado para pessoas com deficiência. A Unidade possui salas de direção, coordenação pedagógica e secretaria, 11 salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma quadra e um parque, para atendimento a 570 alunos, distribuídos em 18 turmas, sendo nove turmas em cada turno (matutino e vespertino).

Essa Emef conta com 31 educadores concursados, sendo: um diretor, um assistente de diretor, duas coordenadoras pedagógicas, 24 professores e três auxiliares técnicos de educação. Os serviços de limpeza e alimentação escolar são realizados por trabalhadores de empresas terceirizadas.

As salas de aula dos primeiros anos apresentam a mesma organização das demais, com mesas enfileiradas que, eventualmente, são organizadas em duplas; o

mobiliário é adequado ao tamanho das crianças e há espaços/painéis para exposição de cartazes e produções dos alunos.

Observa-se que, salvo as adequações do tamanho das cadeiras e carteiras e a criação de um parque, não há nenhuma outra adequação/organização voltada às crianças do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do EF).

4.2.2 As professoras

Atualmente, a Escola 1 possui duas professoras atuando no 1º ano, no entanto, uma das docentes desistiu de participar da pesquisa.

A Escola 2 também possui duas professoras, e ambas concordaram em conceder entrevista para essa pesquisa. Os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar a identidade das professoras.

Quadro 3 – Descrição das professoras participantes da pesquisa

Professoras (nomes fictícios)	Formação	Tempo de magistério	Tempo em que atua no 1º ano	Experiência na Educação Infantil
Laura	Pedagogia	21 anos	7 anos	Não
Ana	Pedagogia	12 anos	5 anos	Sim
Sofia	Magistério e Letras	12 anos	4 anos	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As professoras afirmam ter uma identificação com o 1º ano, optando por esse agrupamento nos últimos anos. Apenas a professora Ana teve uma breve experiência na Educação Infantil no início de sua carreira; as demais sempre atuaram no Ensino Fundamental.

4.2.3 As coordenadoras pedagógicas

Foram entrevistadas três coordenadoras pedagógicas, sendo duas da Escola 1 e uma CP da Escola 2. As três coordenadoras estavam designadas na função de CP, ou seja, são professoras que ocupam o cargo por meio de eleição na unidade escolar. Ao final do ano de 2020, as três retornaram para os cargos de origem, devido ao chamamento de concurso público municipal que empossou outras servidoras públicas para a função nessas unidades.

Os nomes reais das CP também foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar a identidade das educadoras.

Quadro 4 – Descrição das coordenadoras participantes da pesquisa

Coordenadora Pedagógica (nomes fictícios)	Formação	Tempo de magistério	Tempo na coordenação pedagógica	Experiência na Educação Infantil
Maria	Pedagogia	23 anos	3 anos	Não
Fátima	Pedagogia	10 anos	3 anos	Sim
Isabel	Pedagogia	18 anos	3 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Duas coordenadoras tiveram breve experiência na Educação Infantil, uma na rede particular de ensino e outra na rede municipal, como professora, também no início de sua carreira no magistério.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, optou-se apenas pela entrevista semiestruturada como fonte de dados para essa pesquisa. No entanto, no decorrer da análise do conteúdo das entrevistas, mostrou-se necessária a análise documental do PPP das duas escolas de Ensino Fundamental em que atuam os sujeitos dessa pesquisa, com o intuito de verificar se, e como, são tratadas as questões referentes à transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e de que forma os projetos contemplam as especificidades da infância.

4.3.1 Análise documental

De acordo com Lüdke e André (2018, p.45), a análise documental é uma importante forma de coleta de dados, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

As autoras utilizam a definição de Phillips (1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018) e consideram documentos quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de dados.

Nesse sentido, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das Emef, lócus da presente pesquisa, visa complementar as informações obtidas por meio das entrevistas e contribuir para a triangulação dos dados.

4.3.2 Entrevistas

Nesta pesquisa, optou-se por realizar entrevistas como uma das fontes de dados. Neste subitem, serão caracterizados os tipos de entrevistas, justificando o seu uso como instrumento de coleta de dados no presente estudo.

Lakatos (1993 apud SZYMANSKI, 2018, p.10) define entrevista como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

O uso da entrevista é defendido por Manzini (1991, p.150) quando as “informações necessárias para a consecução dos objetivos da pesquisa não estão registradas ou disponíveis, a não ser na memória ou pensamento das pessoas”. Segundo este mesmo autor, as entrevistas podem ser classificadas em três grupos: estruturadas, semiestruturadas e entrevistas não estruturadas.

A entrevista estruturada é composta por perguntas fechadas, que seguem roteiro rígido, sempre na mesma ordem, com o uso dos mesmos termos e possui um característico tom de interrogatório. Na entrevista não estruturada, também chamada de relato de fato ou relato de experiência, não há roteiro prévio, o entrevistador realiza uma pergunta que serve como estímulo para que o entrevistado relate suas experiências e, por meio da chamada “técnica espelhada”, o entrevistador apresenta o que compreendeu a fim de que o entrevistado continue discorrendo sobre o tema (MANZINI, 1991).

No presente estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, na qual é possível planejar a coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro flexível, com base nos objetivos pretendidos. Manzini (1991) traz a seguinte caracterização deste tipo de entrevista:

Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre (MANZINI, 1991, p.154).

Lüdke e André (2018) chamam atenção para a importância do uso de um roteiro que guie a entrevista, possibilitando o encadeamento por meio de tópicos

principais, numa ordem lógica e psicológica, a fim de que haja sequência entre os assuntos, evitando, desta forma, saltos bruscos entre as questões e aprofundando gradativamente os assuntos junto ao entrevistado.

Szymanski (2018) apresenta, didaticamente, vários momentos da entrevista que devem ser estudados e preparados cuidadosamente pelo pesquisador com o intento de assegurar respeito ao entrevistado e legitimidade aos dados obtidos. A seguir, será apresentada uma síntese desta proposta da autora:

- Contato inicial: apresentação mútua (entrevistador e entrevistado), explicação sobre a finalidade da pesquisa, espaço para perguntas e dúvidas.
- Aquecimento: após apresentação formal, um momento mais pessoal e informal no qual o entrevistado apresenta informações gerais sobre si e sobre seu contexto, de acordo com o objetivo da pesquisa, facilitando a aproximação da questão geradora.
- Questão desencadeadora: tem por objetivo trazer à tona a primeira narrativa que o entrevistado oferecerá sobre o tema que será introduzido, oportunizando tempo para sua livre expressão. Essa questão é de extrema relevância e deve seguir alguns critérios para sua elaboração: considerar o objetivo da pesquisa; atentar para a amplitude da questão, permitindo que se desvelem as informações pertinentes ao tema; evitar a indução de respostas; respeitar o universo linguístico do participante; e atentar para a escolha do termo interrogativo (“o porquê”, “como” e “para que”) de acordo com o objetivo de pesquisa.
- Expressão da compreensão: no decorrer da entrevista, o entrevistador apresenta sua compreensão do discurso ao entrevistado por meio de descrição e síntese da informação recebida, sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Cabe, ainda, atentar-se para não apresentar interpretações neste momento.
- Sínteses: o entrevistador deve oferecer sínteses recorrentes após as digressões do entrevistado, a fim de retomar o foco e demonstrar sua compreensão sobre o quadro delineado.
- Questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento: durante a entrevista novas questões podem ser elaboradas pelo entrevistador com

vistas a esclarecer tópicos; retomar o foco da entrevista após longas digressões do entrevistado; e/ou para aprofundar temáticas abordadas de forma superficial pelo entrevistado.

- Devolução: apresentação da transcrição da entrevista e da pré-análise para consideração do entrevistado a fim de conferir fidedignidade à produção do pesquisador.

Com base em Szymanski (2018) e nos objetivos do presente estudo, foi elaborado um roteiro (Quadro 5), cujas perguntas puderam ser flexibilizadas, na medida em que já tivessem sido esclarecidas ou que surgissem novos questionamentos a partir da fala dos entrevistados.

Quadro 5 – Relação entre as questões do roteiro da entrevista semiestruturada e a intencionalidade/objetivo do entrevistador

Contato inicial: Apresentação mútua (entrevistador e entrevistado), explicação sobre a finalidade da pesquisa, espaço para perguntas e dúvidas. Aquecimento: Qual a formação, o tempo de magistério e um breve relato sobre seu percurso profissional (etapas /modalidades em que já atuou, tempo na rede municipal, tempo nesta Unidade Educacional, tempo em que atua no primeiro ano do EF). Questão desencadeadora: Gostaria que contasse sobre a transição das crianças da sua turma da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Intencionalidade da questão: analisar como o professor vê o processo de transição das crianças entre as etapas, se considera útil o uso dos relatórios neste processo e quais as concepções subjacentes acerca das finalidades da Educação Infantil.	
QUESTÕES	INTENCIONALIDADE /OBJETIVOS
Vocês costumam receber os relatórios descritivos individuais de todas as crianças egressas da Emei? O que você fez com esse material? Em qual momento?	Investigar se de fato ocorre a leitura e análise da documentação pedagógica oriunda das Escolas de Educação Infantil, pelos professores de 1º ano do Ensino Fundamental.
Você recebeu alguma orientação para o uso dos relatórios? De quem? Que tipos de orientações foram essas?	Analisar quais práticas a coordenação pedagógica desenvolve em relação ao uso da documentação pedagógica na Emef e que tipo de orientação é realizada para esta análise.
Quais informações você busca ao ler os relatórios descritivos individuais? Por qual o motivo?	Verificar que tipo de informação os docentes do Ensino Fundamental buscam na leitura destes documentos oriundos da Educação Infantil (aspectos individuais sobre o desenvolvimento das crianças/ características pessoais ou comportamentais das crianças/ evidências de aprendizagens sobre áreas específicas/ proposta pedagógica desenvolvida na Educação Infantil)

Como você avalia as informações constantes nos relatórios descritivos das crianças?	
Que tipo de informações considera mais relevantes? Por quê? Há informações nesses relatórios que você considera irrelevantes para essa comunicação com a Emef? Por qual motivo?	Identificar se há convergência entre o registrado pelos docentes da Educação Infantil e as expectativas do professor de Ensino Fundamental, quanto às informações apresentadas.
O parecer das famílias traz alguma contribuição para o conhecimento da criança? De que tipo?	Analisar quais as concepções que os professores de Ensino Fundamental apresentam acerca das finalidades da Educação Infantil.
Você observa a participação da criança na documentação apresentada?	
De que forma você utiliza as informações dos relatórios na sua prática pedagógica? Algum dado apresentado nos relatórios contribui para o seu planejamento? Quais? De que forma colaboram?	Analisar se os saberes e práticas desenvolvidos na Educação Infantil são considerados e potencializados no Ensino Fundamental, garantindo o processo de sequencialidade da Educação Básica.
Você poderia dar um exemplo de como utilizou os dados do relatório? Qual item tal do relatório?	Pesquisar quais relações os professores de Ensino Fundamental fazem entre os dados analisados e seu plano anual de ensino e se as competências desenvolvidas pelas crianças na etapa anterior são consideradas.
Em síntese, por que é importante os professores da Educação Infantil elaborarem um relatório descritivo para os professores do Ensino Fundamental? OU Em síntese, qual a importância desse documento para a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?	Oportunizar ao entrevistado, ao término da entrevista, a possibilidade de reorganizar suas ideias e reestruturar sua fala sobre a temática discutida ao longo da entrevista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quadro 6 – Questões direcionadas às coordenadoras pedagógicas

QUESTÕES	INTENCIONALIDADE /OBJETIVOS
Vocês costumam receber os relatórios descritivos individuais de todas as crianças egressas da Emef? O que você fez com esse material? Em qual momento?	Investigar se de fato ocorre a leitura e análise da documentação pedagógica oriunda das Escolas de Educação Infantil, pelos professores de 1º ano do Ensino Fundamental.
Você recebeu alguma orientação para o uso dos relatórios? De quem? Que tipos de orientações foram essas?	Identificar se as CP participaram de alguma formação que trate da questão do uso da documentação pedagógica na Emef para a integração curricular, articulação entre as etapas e transição das crianças.
Quais informações você acredita que as professoras buscam ao lerem os relatórios descritivos individuais? Por qual o motivo?	Verificar que tipo de informação os docentes do Ensino Fundamental buscam na leitura destes documentos oriundos da Educação Infantil (aspectos individuais sobre o desenvolvimento das crianças/ características pessoais ou comportamentais das crianças/ evidências de aprendizagens sobre áreas específicas/ proposta pedagógica desenvolvida na Educação Infantil)

Como você avalia as informações constantes nos relatórios descritivos das crianças? Que tipo de informações considera mais relevantes? Por quê? Há informações nesses relatórios que você considera irrelevantes para essa comunicação com a Emef? Por qual motivo?	Identificar se há convergência entre o registrado pelos docentes da Educação Infantil e as expectativas do professor de Ensino Fundamental, quanto às informações apresentadas. Analisar quais as concepções que os professores de Ensino Fundamental apresentam acerca das finalidades da Educação Infantil.
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As entrevistas foram realizadas por videoconferência, utilizando a plataforma Microsoft Teams. Elas foram gravadas e, posteriormente, foram realizadas transcrições integrais e literais de seus conteúdos. Para a realização das transcrições, utilizou-se o aplicativo Transcrição Instantânea para a produção de uma transcrição automática inicial. Ulteriormente, as gravações foram escutadas e erros da transcrição automática do software foram corrigidos pela pesquisadora.

As entrevistas foram preservadas em computador doméstico e em um aplicativo que armazena arquivos em nuvem.

As transcrições das seis entrevistas realizadas podem ser visualizadas, na íntegra, em uma pasta disponível em repositório virtual, cujo endereço para acesso se encontra no Apêndice B.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos, seus nomes reais foram substituídos por nomes fictícios: Maria, Laura, Fátima, Isabel, Ana e Sofia.

As escolas em que as professoras e coordenadoras atuam foram denominadas Escola 1 e Escola 2. Todas as vezes em que as entrevistadas citaram nomes de outras escolas, os nomes originais foram substituídos por numeração seguindo a ordem de citação.

Da mesma forma, as seis DRE citadas, tiveram seus nomes originais substituídos por numeração (DRE1, DRE2, sucessivamente).

4.4 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa deste trabalho foi cadastrado na Plataforma Brasil (CAAE: 47283421.7.0000.5482) e, posteriormente, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conforme as determinações do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa

(CONEP), por meio do Conselho Nacional da Saúde e da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016).

A coleta de dados foi submetida ao consentimento das entrevistados, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), com informações sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a ausência de riscos e os benefícios decorrentes de sua participação.

4.5 Metodologia para análise de dados: a análise de conteúdo

Neste subitem, será caracterizada a análise de conteúdo, metodologia utilizada para analisar os dados do presente trabalho, bem como justificada a sua escolha.

Da mesma forma que o pesquisador define os procedimentos de coleta de dados em uma pesquisa, delineando-a conforme sua opção teórico-metodológica, a análise de dados também está associada a uma teoria. Minayo (1996 apud SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2018) descreve três tendências para a análise de dados, sendo: a hermenêutica-dialética, a análise de discurso e a análise de conteúdo.

Nesse estudo, optou-se por realizar a análise dos dados das entrevistas por meio da metodologia de análise de conteúdo que, segundo Bardin,

oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 2016, p.15).

Franco (2018, p.12) acrescenta que a análise de conteúdo “tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A autora defende que as mensagens revelam representações sociais e estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais em que seus produtores estão inseridos (situações econômicas, socioculturais, históricas) e são carregadas por subjetividade, afetividade e valores historicamente mutáveis. Em síntese:

o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida da identificação

do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação de conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2018, p.17).

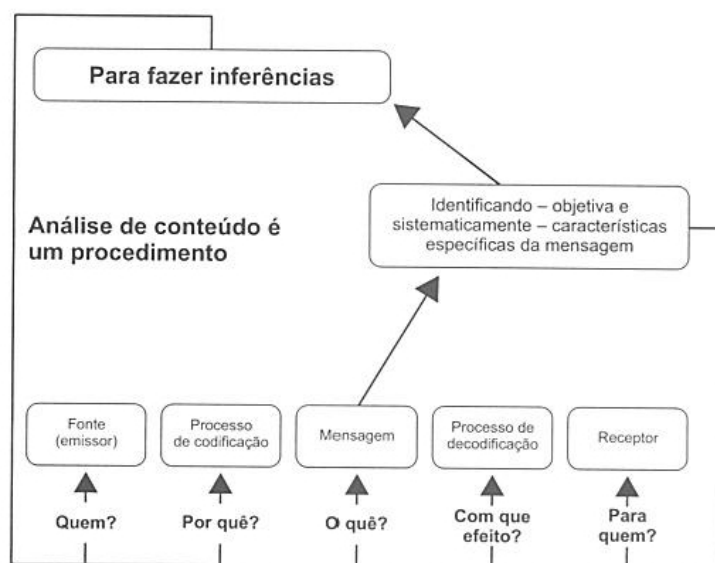
Conforme observa a autora, a análise de conteúdo deve apresentar relevância teórica, ultrapassando a mera descrição. Franco afirma que os dados obtidos devem ser, necessariamente, relacionados, pelo pesquisador, a outro dado por alguma forma de teoria, produzindo comparações contextuais. Assim “um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados” (FRANCO, 2018, p.32).

Nesse sentido, Minayo também assevera:

a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Desta forma, além da fala que é seu material primordial, o investigador qualitativista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano (MINAYO, 2007, p.66).

Para Bardin (2016), a intenção da análise de conteúdo é inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre as condições de produção (ou recepção) das mensagens. Tais inferências recorrem a indicadores – que podem ou não, ser quantitativos – e devem incidir sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação, sejam: emissor/fonte, processo de codificação, mensagem, processo de decodificação e receptor.

Figura 1 – Características descritoras da análise de conteúdo



Fonte: FRANCO (2018, p.29).

Franco (2018, p.26-27) exemplifica a inferência sobre esses elementos do processo de comunicação com as seguintes questões: “quem diz o que, a quem, como, com que efeito e por quê?” Dessa forma, o pesquisador deve realizar inferências sobre “as características do texto; as causas ou antecedentes das mensagens; e os efeitos da comunicação.”

A fim de analisar a multiplicidade de mensagens obtidas nas entrevistas, optou-se, no presente estudo, pela análise de conteúdo com base no método lógico-semântico, que se caracteriza por ter o “alcance da análise do conteúdo vinculado à função de um classificador”, cuja “classificação é uma classificação lógica dos conteúdos manifestos, após análise e interpretação dos valores semânticos desses mesmos conteúdos” (FRANCO, 2018, p.37).

No campo lógico semântico, o foco da análise não está na estrutura do texto, mas no conteúdo que manifesta. Parte-se do conteúdo manifesto, como evidência, para posterior compreensão dos sentidos.

Bardin (2016) apresenta um esquema organizativo para proceder com a análise de conteúdo, em torno de três polos cronológicos: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise “possui três missões: escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p.125). No entanto, para essa mesma autora, esses itens não precisam estar necessariamente em ordem cronológica.

Na etapa seguinte, definem-se as unidades de análise, que se dividem em unidades de contexto e unidades de registro (BARDIN, 2016). As unidades de contexto seriam o “pano de fundo que imprime significado às unidades de análise”, compõem-se da caracterização do entrevistado e seu meio (FRANCO, 2018, p.49). Já as unidades de registro podem ser definidas pelo léxico: a palavra, o personagem, o item ou pelo tema (BARDIN, 2016). No presente trabalho, será utilizada como unidade de registro o tema: palavras, expressões, frases, material manifesto e latente no conteúdo dos discursos produzidos, que, segundo a autora:

é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, às entrevistas (...) podem ser, e frequentemente são analisados tendo o tema por base (BARDIN, 2016, p.135).

Definida a unidade de análise de registro, a formulação de categorias, neste estudo, foi realizada a posteriori, de forma que as categorias temáticas surgiram do conteúdo das respostas dos sujeitos entrevistados.

Trata-se, portanto, nesta pesquisa, de uma análise temático-categorial dos conteúdos.

5 ANÁLISE DO CONTEÚDO

5.1 Análise do PPP

A leitura dos projetos revelou a ausência da discussão acerca da transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como da articulação entre as etapas, demonstrando a carência de reflexão em relação a esse tema com a comunidade escolar.

No PPP da Escola 1, a palavra infância aparece uma única vez num trecho que trata do ciclo de alfabetização, conforme segue:

No Ciclo de Alfabetização, espera-se que a criança participe de práticas de alfabetização e letramento que visam à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), à sua inserção no universo das práticas leitoras em seus diversos gêneros e à resolução de situações problemas. Isso tudo permeado pela ludicidade e considerando as infâncias. (Excerto do PPP da Emef 1, 2020, p.36)

Embora, no trecho acima, haja a afirmação de que as práticas de alfabetização devam ser permeadas pela ludicidade e considerar as infâncias, observa-se que, no decorrer do documento, não há uma indicação de como será efetivada essa proposta.

A palavra brincar não aparece no PPP, embora haja o registro da existência de brinquedoteca e parque na Unidade Educacional; já a palavra “brincadeira” aparece uma vez, no item que trata das regras de convivência da escola:

Não causar ou participar de briga ou brincadeira com agressão física: Orientar os filhos para que propiciem ambientes e condições adequadas ao professor (es) para este(s) ministre(m) aula(s) com o máximo aproveitamento possível. (Excerto do PPP da Escola 1, 2020, p.131)

O termo brincadeira aparece apenas no contexto de subversão à organização da escola, algo externo às propostas pedagógicas, não havendo nenhuma menção

da brincadeira como estratégia didática, ou como cultura infantil, presente no cotidiano escolar.

O PPP da Escola 2, porém, apresenta um item com a concepção de infância defendida no currículo da escola, em conformidade com os documentos oficiais. O item realiza breve levantamento acerca das concepções da infância, apresentando seu significado ao longo da história e compreendendo-a como construção sócio-histórico-cultural e as crianças como agentes sociais. A palavra infância(s) aparece 11 vezes no documento, sendo que todas se concentram neste item.

O item apresenta, também, a importância da construção de um currículo que dialogue com a infância e com a juventude, com suas características e necessidades específicas e que considere seus contextos de vida. Nesse sentido, o texto traz uma série de perguntas que devem possibilitar a reflexão dos educadores acerca do público que irão atender, por exemplo, acerca do modo de vida, dos hábitos culturais e das aprendizagens que as crianças tenham desenvolvido nas instituições de Educação Infantil.

O PPP, no entanto, não apresenta nenhum item que trate da articulação da Emef com a Educação Infantil, ou dos processos de transição das crianças entre as instituições

5.2 Análise do conteúdo das entrevistas

Após transcrição das entrevistas e realização de leitura flutuante, foram categorizados os temas (unidades de significação) subjacentes às falas dos sujeitos da pesquisa, e destacados excertos dos textos (unidades de contexto) a partir dos quais as categorias iniciais foram identificadas.

Essas categorias temáticas iniciais foram concebidas a partir da relação entre os trechos selecionados do depoimento/discurso dos entrevistados e o referencial teórico abordado no presente estudo: Moss (2011), Dahlberg, Moss e Pence (2019), Barbosa (2007; 2014), Kramer (1995), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e as contribuições das pesquisas correlatas (MOTTA, 2011; LAMAS, 2017; CARDOSO, 2018, ARAKAKI, 2018). Conforme explica Franco (2018, p.66), “o conteúdo que emerge do discurso é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.”

Dessa forma, foram identificadas 15 categorias iniciais, nomeadas em conformidade com os dados que as constituíram, apresentadas no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Descrição das categorias temáticas iniciais

Categorias Iniciais
Preocupação da UE com a transição das crianças de seis anos da EI para o EF
Reorganização dos espaços do EF para a transição no 1º ano
Acolhimento
Preocupação com a inserção do lúdico no EF
Compreensão da transição como responsabilidade da EI - preparatório para o EF
A transição como processo da criança e não como um momento preparado e organizado pelos profissionais.
Omissão em relação ao trabalho da UE para a transição.
Não recebimento de todos os relatórios das crianças egressas da EI.
Medo de rotular a criança pela leitura do documento
Docentes do EF condicionam a leitura do documento à realização da sondagem de hipótese de escrita
Docentes valorizam relatórios das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)
Concepções acerca dos objetivos e fins da EI
Entendimento acerca dos Currículo da EI e do EF
Expectativas dos entrevistados em relação aos relatórios
De criança a aluno – expectativa docente de adaptação ao papel de aluno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Em seguida, foram elaboradas as categorias intermediárias, por meio do agrupamento das categorias iniciais, considerando a aproximação temática:

Quadro 8 – Construção das categorias intermediárias

Categorias iniciais	Categorias intermediárias
Preocupação da UE com a transição das crianças de seis anos da EI para o EF	1. Perspectivas acerca da transição
Compreensão da transição como responsabilidade da EI - preparatório para o EF	
A transição como processo da criança e não como um momento preparado e organizado pelos profissionais.	
Omissão em relação ao trabalho da UE para a transição.	
Reorganização dos espaços do EF para a transição no 1º ano	2. Reorganização do EF (mudanças de tempos, espaços e materiais)
Acolhimento	
Preocupação com a inserção do lúdico no EF	3. O espaço para o brincar no EF
Espaço para o brincar no EF	
Brincar sem implicações para a aprendizagem	
Não recebimento de todos os relatórios das crianças egressas da EI.	4. Utilização dos relatórios
Docentes valorizam relatórios das crianças com NEE	
Docentes do EF condicionam a leitura do documento à realização da sondagem de hipótese de escrita	
Medo de rotular a criança pela leitura do documento	5. Perspectivas acerca dos Relatórios
Expectativas dos entrevistados em relação aos	

relatórios	6. Concepções de Infância, criança, currículo da EI e do EF
Concepções acerca dos objetivos e fins da EI	
Entendimento acerca dos Currículo da EI e do EF	
De criança a aluno – expectativa docente	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quadro 9 – Construção das categorias finais

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Preocupação da UE com a transição das crianças de seis anos da EI para o EF	1.Perspectivas acerca da transição	Perspectivas em relação à transição entre as instituições e as culturas escolares
Compreensão da transição como responsabilidade da EI - preparatório para o EF		
A transição como processo da criança e não como um momento preparado e organizado pelos profissionais.		
Omissão em relação ao trabalho da UE para a transição.		
Reorganização dos espaços do EF para a transição no 1º ano	2.Reorganização do EF (mudanças de tempos, espaços e incorporação do lúdico)	
Acolhimento		
Preocupação com a inserção do lúdico no EF	3.Utilização dos relatórios	Perspectivas acerca dos Relatórios e seus usos
Não recebimento de todos os relatórios das crianças egressas da EI.		
Docentes valorizam relatórios das crianças com NEE		
Docentes do EF condicionam a leitura do documento à realização da sondagem de hipótese de escrita		
Medo de rotular a criança pela leitura do documento	4.Perspectivas acerca dos Relatórios	
Expectativas dos entrevistados em relação aos relatórios		
Concepções acerca dos objetivos e fins da EI	5.Concepções de Infância, criança, currículo da EI e do EF	Construções de criança e as concepções de currículo e educação subjacentes
Entendimento acerca dos Currículo da EI e do EF		
De criança a aluno – expectativa docente		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

5.3 Categoria 1: Perspectivas em relação à transição entre as instituições e as culturas escolares

A relação entre a transição das crianças pelas etapas iniciais da educação básica e a percepção das diferentes culturas escolares evidencia-se pela própria necessidade de um processo de transição que contribua para a adaptação das

crianças a essa nova realidade e evite rupturas em seu processo educativo, conforme previsto nas DCNEB (BRASIL, 2013a). O fato de ainda não haver um currículo integrado, de fato, na educação básica requer dos profissionais da educação a proposição de ações que possibilitem uma melhor articulação entre as etapas e que, dessa forma, atenuem as rupturas e favoreçam a transição das crianças.

A análise dessa categoria foi subsidiada pela concepção de cultura escolar baseada em Frago (1995) e pelos estudos de Kramer (2006a; 2006b) acerca do papel da Educação Infantil no Brasil; pelas pesquisas de Moss (2011), Kramer, Nunes e Corsino (2011); e pelas publicações oficiais, DCNEB (BRASIL, 2013a) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), que tratam da transição entre as etapas iniciais da educação básica.

A questão inicial do roteiro semiestruturado, acerca de como ocorre o processo de transição das crianças ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental nas instituições lócus da pesquisa, revelou que todas as entrevistadas (professoras e coordenadoras pedagógicas) compreendem a existência de diferentes culturas escolares entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e percebem esse momento de mudança entre as etapas das crianças como um período delicado, com uma ruptura entre currículo, ambiente e culturas existentes.

No entanto, cada sujeito analisa esse processo de transição a partir de diferentes perspectivas, que, nesse item, serão relacionadas às ideias apresentadas por Moss (2011).

Então, no início a gente achou bastante delicado, né? Nossa! As crianças vão vir tão novas, né? Daí, nós começamos a estudar os documentos oficiais e tudo o mais, para ver se apropriava mais, né? Da criança, como recebê-la melhor no Ensino Fundamental. (CP Maria)

Agora que eles mudaram as carteiras dos 1º anos e fizeram as carteiras menores. Antigamente, elas sentavam e os pés não alcançavam o chão. Não tinha um parque, não tinha um brinquedo, não tinha nada. Essas conquistas de parques... por exemplo, quando eu estudava na Emef 2, não tinha um parque. Quando eu voltei como professora, eu falei: “Nossa! Tem um parque na escola agora!?”

Porque, assim, são mudanças recentes. O ano passado, a gente conseguiu finalizar a brinquedoteca. (CP Fátima)

A fala da CP Maria revela sua preocupação com o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, que a mobilizou para se apropriar dos documentos oficiais que dizem respeito a essa alteração na política pública.

A CP Fátima relata as mudanças ocasionadas na estrutura física da Emef para o acolhimento às crianças de seis anos de idade e aponta a alteração de mobiliário adequado ao tamanho das crianças e a aquisição de parque infantil, que, segundo ela, se trata de algo recente, embora a alteração na legislação que ampliou o EF para nove anos tenha mais de uma década.

Nós pedimos parque, né? Para poder... a gente poder constituir uma linha de tempo com eles, porque a gente sabe que, na Emei, eles trabalham muito com a linha do tempo, né? E a gente tentou trazer essa experiência para o 1º ano também, mostrar para eles que eles tinham as atividades, né? Então, a gente tinha... a gente falava para eles que era a agenda do dia, né? [...] Então, nós somos privilegiados, nós podemos montar um espaço de alfabetização que vai ser usado só pelas crianças que estão no 1º ano, né? Então, foi criado o Cantinho da Leitura, um cantinho lúdico, né? E, daí, a gente procura receber eles com todo esse carinho, todo esse cuidado. (CP Maria)

Tal preocupação também repercute na fala da professora Laura, da mesma escola, que revela mobilização para o acolhimento às crianças e alteração na organização dos espaços a fim de torná-los mais próximos ao ambiente da Emei.

Isso [a transição] me preocupa muito, porque, assim, eu não sei se você já teve a oportunidade de ir na nossa escola e ver como era a nossa sala, né? Era um acolhimento muito grande para as crianças não tomarem aquele susto, né? [...] Então... na sala do 1º ano, a gente trabalhava lá por agrupamento, onde a gente trabalhava no coletivo: eram mesas redondas, onde todo mundo sentava junto.

Tinha o Cantinho da Leitura com várias almofadas que a gente sentava, contava história. Então, a gente montou voltado para o público do 1º aninho. A gente tinha os cantinhos, igual vocês têm lá na Emei, né? (Professora Laura)

Segundo relato da docente, as salas dos primeiros anos são organizadas com mesas coletivas e Cantinho de Leitura com almofadas, em referência ao trabalho da Emei, numa tentativa de aproximar o ambiente da escola de EF ao da escola de EI. A Professora Ana, da Escola 2, também demonstra preocupação com a transição das crianças e relata uma dinâmica de aproximação com as práticas da Emei nos primeiros dias de aula, com vistas à transição das crianças:

Então, a gente faz os agrupamentos das mesas, né? Então, quatro crianças, que é basicamente parecido com que acontece lá na Emei, né? Então, a gente coloca os cantinhos e a gente fica rodando entre as mesas para poder conversar com as crianças para ver como que elas se comportam, para ver como que elas conversam, né? (Professora Ana)

Considerando os estudos de Moss (2011) acerca das quatro formas de relações existentes entre as escolas de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental, é possível associar o depoimento das entrevistadas acerca das alterações nos espaços e tempos escolares com uma tentativa, ainda que incipiente, de preparação da escola de Ensino Fundamental para as crianças.

No entanto, as mudanças em espaço físico e mobiliário apresentadas nos relatos das educadoras da Escola 1, embora reflitam preocupação com a transição das crianças, podem não trazer as alterações no currículo do Ensino Fundamental descritas por Moss (2011), que estariam presentes na abordagem de preparo da escola para a criança, na qual a pedagogia da infância passaria a influenciar o currículo do Ensino Fundamental, de forma que o 1º ano se basearia “principalmente na ‘pedagogia do jardim da infância’, enquanto os quatro anos escolares seguintes deveriam integrar as tradições do jardim da infância e da escola, com ênfase na exploração e aprendizagem pelo brincar” (MOSS, 2011, p.152).

Nesse sentido, a fim de compreender a relação estabelecida pelas Emef com as instituições de Educação Infantil e de identificar as mudanças ocasionadas nas

propostas curriculares, foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico das escolas 1 e 2, o que revelou a ausência da temática da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como a ausência de reflexões acerca da infância na Emef e da organização de um ciclo de alfabetização que considere as culturas infantis e as especificidades das crianças.

É possível inferir, portanto, que a constituição de parque, brinquedoteca, Canto de Leitura e de brinquedos nessas salas de primeiros anos pode ser apenas um apêndice à estrutura existente, não havendo mudanças curriculares, exceto pela inclusão de horários semanais para uso desses espaços, sem vínculo com o currículo desenvolvido.

Então, era isso o que a gente fazia: o acolhimento dessas crianças, quando eles saiam lá da Emei, do Ensino Infantil, mas que não fosse tão agressivo para eles. Porque uma Emef é tão gigante, tão grande, né? Que para eles se sentirem acolhidos, a gente trabalha assim, sempre no coletivo. (Professora Laura)

A estratégia de trabalho coletivo (ou em mesas coletivas), relatada pelas educadoras, é utilizada como acolhimento “para que não fosse tão agressivo para eles” (Professora Laura), de forma a reproduzir uma vivência da Emei. Nesse sentido, compreende-se que seu uso não está fundamentado em uma proposta de currículo da infância que favoreça e valorize as interações, eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, mas em uma organização espacial que “lembre” a Emei, de modo a facilitar a adaptação das crianças.

Historicamente, nosso país tem estabelecido uma relação inversa ao preparo da escola para a criança, estabelecendo a relação definida por Moss (2011) como o preparo da criança para o Ensino Fundamental, considerando a pré-escola como propedêutica. Kramer (2006a, p.799) descreveu essa concepção de Educação Infantil como compensatória/preparatória, desenvolvida com vistas a suprir “as carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”, o que, de acordo com essa concepção, evitaria o fracasso escolar no Ensino Fundamental. No entanto, a Educação Infantil buscou construir sua identidade nas últimas décadas, defendendo a importância dessa etapa não como preparatória, mas como etapa com importância em si mesma,

embora a concepção preparatória e compensatória ainda permeie discursos e práticas vigentes.

Tal concepção é percebida na fala da CP Isabel, que traz à tona essa perspectiva acerca da transição e da relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Então, eu passei por escolas, antes de chegar nesse momento atual, que alfabetizavam, sim, na Educação Infantil, para ter essa transição, vamos dizer assim, não tão discrepante em relação ao trabalho do professor da primeira série, na época, né? Antes do ensino de nove anos, né? (CP Isabel)

A CP Isabel apresenta a perspectiva da preparação da criança para a escola, considerando que, segundo ela, anteriormente à instituição da política de Ensino Fundamental de nove anos, as Emeis “alfabetizavam para ter essa transição”, o que, nessa perspectiva, evitaria a discrepância entre os currículos

Olha, como a Emef tem muito essa visão, ainda, do não lúdico, mas do estudar, do saber, dessa parte de escrita. Porque a reclamação de todo mundo da Emef é que antigamente as crianças já vinham praticamente alfabetizadas do infantil e, hoje em dia, não vem mais, porque não pode, né? (CP Fátima)

A fala da CP Fátima reforça a percepção de que os professores ainda teriam a expectativa de uma Educação Infantil preparatória, que alfabetizasse as crianças antes que elas chegassem ao ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental. Sua fala também revela a cultura escolar instituída, na qual, no Ensino Fundamental, há a prevalência de abordagem estritamente didática da educação e um entendimento de que, na Educação Infantil, o foco seja apenas um brincar sem implicações para a aprendizagem.

Outra perspectiva de relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental identificada por Moss (2011) seria o distanciamento entre as etapas. De acordo com o autor, em lugares em que há uma forte tradição na Educação Infantil, esse distanciamento aumenta, de forma que os docentes da Educação

Infantil buscam diferenciar suas práticas das formas escolarizantes do Ensino Fundamental e proteger as crianças de qualquer prática que se aproxime ao Ensino Fundamental tradicional.

A cultura em alguns sistemas de educação infantil é muito diferente da escolar; na verdade, os serviços e os educadores desses serviços chegam a definir sua identidade, em parte, em oposição à escola, destacando suas ideias e práticas distintas. Nesse caso, a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório pode ser marcada por suspeição e um certo grau de antagonismo, com a educação infantil tentando defender-se e a suas crianças do que percebe como sendo uma abordagem estritamente didática da educação, vista como típica da escola (MOSS, 2011, p.149).

Observa-se, no município de São Paulo, grande investimento e discussão, nos últimos anos, acerca do currículo da Educação Infantil e da importância dessa etapa como um fim em si mesma, não como etapa preparatória. Esse movimento, decorrente de vários fatores, dentre eles a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade e o impacto dos estudos da sociologia da infância acerca das culturas infantis, tem marcado os discursos docentes e, muitas vezes, apontado para a perspectiva do distanciamento observado por Moss (2011). Conforme se observa nas falas das coordenadoras:

Eles vêm de um mundo, onde eles estão o tempo inteiro envolvidos no lúdico. Quando chega na Emef, muda. (CP Fátima)

Eu acho que é um “boom” na vida deles, né? Porque você tá lá, no infantil. Eu tive que ficar acomodada quatro meses numa Emef, aí eu pude, também, ter essa noção de como que era o trabalho na Emef e como que era na Emef. E, quando eu cheguei na Emef, foi a mesma coisa. Eu tive um monte de ideia. Aí quando eu cheguei lá, não podia fazer nada daquilo que eu pensava, porque na Emef a gente tá acostumado com caderno, papel, lápis. E na Emef você usa, mas é de outra maneira, de uma maneira muito lúdica, né? Muito brincar para aprender. E aí, quando eu fui na Emef, isso não existe, né? Isso não existe, você chega lá, a criança tem uma cadeira que ela nem sobe, né? Agora que eles mudaram as carteiras dos primeiros anos e fizeram as carteiras menores. Antigamente, elas sentavam e os pés não alcançavam o chão. (CP Isabel)

Cabe ressaltar que, no presente estudo, a pesquisadora ocupa o cargo de supervisora escolar na região em que se dá a pesquisa, o que pode impactar algumas respostas, modulando-as para o que se acredita que seja o politicamente correto, o que foi possível inferir nas pausas, silêncios, omissões e modulações na fala em relação a algumas temáticas, como observou-se em relação às expectativas acerca da Educação Infantil ou do conteúdo dos relatórios.

Quando a pesquisadora traz à tona temas como alfabetização, letramento e as expectativas em relação ao trabalho da Educação Infantil, as entrevistadas afirmam que a EI seria espaço para o brincar, para o lúdico, diferentemente da Emef. O que pode deixar subentendido que o brincar não implica aprendizagens relevantes para o Ensino Fundamental.

as questões que são trabalhadas na Emei, elas têm um caráter... [silêncio] sim, é de aprendizagem, mas... [silêncio] a forma de abordagem, ela é outra, né? Na Emef, a gente começa com as questões do registro. Então, essa questão do registrar, também, a gente tem conversado muito com os professores, porque o registro para criança, às vezes, faz com que ela se sinta assim: “nossa, eu tenho que escrever, mas eu não sei escrever”. (CP Maria)

Embora afirmem a importância do brincar, reconhecem que a dinâmica do Ensino Fundamental é voltada para o registro (alfabetização), dessa forma, o brincar seria um momento de lazer, separado do trabalho escolar propriamente dito, conforme também observou Motta (2011), acerca da cultura escolar do Ensino Fundamental: “uma nítida separação entre trabalho e brincadeira como característica distintiva dos mundos das crianças e dos alunos” (MOTTA, 2011, p.161).

No entanto, a perspectiva defendida no Currículo Integrador da Infância Paulistana é a de que se supere a cisão entre brincar e aprender, compreendendo-se o brincar como uma linguagem, ou seja, “um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende” (SÃO PAULO, 2015, p.22).

A professora Sofia traz, em sua fala, a expectativa de que a Emei prepare a criança para o papel de aluno e que, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança possa se despir da infância e “se entender como estudante”.

o que eu percebo, pelo menos, assim, que as crianças não vêm da mesma forma, né? Elas vêm de formas diferentes, e, aí, eu busco tentar entender através do relatório, um pouquinho, se é por conta do que elas vivenciaram nas Emei [...] E, assim, a diferença do aprendizado, né? Que ela é mais, mais espontânea, ou consegue, ali, se situar, ela consegue ali se entender como estudante, não é mais uma criança no outro espaço e pronto, né? (Professora Sofia)

No entanto, na perspectiva de um currículo integrador, compreende-se que a criança não deixa de brincar e de viver sua infância ao ingressar no Ensino Fundamental. “Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância” (SÃO PAULO, 2015, p.8).

Em relação ao atual papel da Emef no processo de transição, a CP Isabel apresenta, em sua fala, possível omissão da instituição, atribuindo ao professor a escolha de pensar ou não acerca da transição.

Dependendo de quem é esse professor... se esse professor está antenado, ligado a esse currículo [integrador], ele sim pensa [na transição]. Você consegue fazer um bom trabalho. Agora, se você pega professores que não acreditam em como deve ser feita essa transição, aí tem um dificultador, entendeu? Aí é difícil diálogo, né? (CP Isabel)

Nota-se, nessa fala, que é possível que docentes optem por não discutir e trabalhar essa questão, diferentemente do que determinam as DCNEB e o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana, segundo o qual se prevê que ocorram “reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas” (SÃO PAULO, 2015, p.4).

No mesmo sentido, a fala da professora Sofia também omite a responsabilidade das instituições no processo de transição, apontando o processo como fator subjetivo, no qual elas (as crianças) podem apresentar dificuldades por

timidez, falta de entrosamento ou por não buscarem se relacionar com seus pares e com as propostas.

a maior dificuldade que elas [as crianças] têm [na transição] acho que é de entrosamento, né? Tem criança que é muito quieta, muito tímida, não consegue se relacionar com os colegas, né? Não busca. Assim, e o que mais me angustia mesmo, depois de algum tempo que ainda tá com a gente, é que tem crianças que elas são mais apáticas, elas não conseguem participar. (Professora Ana)

O depoimento da Professora Ana reforça a percepção de que as educadoras compreendem as rupturas existentes entre as propostas curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e as possíveis dificuldades acarretadas às crianças; o processo de transição, porém, não se constitui em objeto de reflexão e ação docente, havendo apenas um período de duas semanas para adaptação das crianças e observação docente.

Por mais que a gente faça a leitura e respeite todo esse processo que tem na transição, que é difícil para eles, né, só em chegar na sala e tem aquelas cadeirinhas, que, no máximo, eles estão em dupla... Então, para eles é bem estranho. (Professora Ana)

Então, a gente faz os agrupamentos das mesas, né? Então, quatro crianças, que é basicamente parecido com que acontece lá na Emei, né? Então, a gente coloca os cantinhos e a gente fica rodando entre as mesas para poder conversar com as crianças para ver como que elas se comportam, para ver como que elas conversam, né? Porque tem criança que é extremamente tímida, tem criança que já vai falando pelos cotovelos. E a gente vai fazendo isso. Nessas duas semanas que tem de aula para a gente poder conhecer – porque o relatório vem com algumas informações, mas é conhecendo mesmo as crianças que a gente vai fazendo os nossos ajustes, né? (Professora Ana)

Esse período de duas semanas de adaptação, previsto na organização da UE, é concebido pela professora Ana como o processo de transição, ainda que em uma perspectiva limitada e que não dialogue com o previsto nas DCNEB:

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, 2013a, p.20).

A transição, conforme previsto nas DCNEB, diz respeito à articulação entre as etapas, garantia de sequencialidade curricular e de organicidade dos processos educativos ao longo da educação básica. Não se trata, portanto, de um período de adaptação de duas ou três semanas, mas de uma articulação curricular.

A omissão acerca das responsabilidades das instituições no processo de transição pode estar relacionada à perspectiva do distanciamento, descrita por Moss (2011), segundo a qual compreende-se que cada etapa é estruturalmente oposta à outra, não havendo aproximações curriculares de nenhuma das partes.

No entanto, Moss (2011) aponta para uma quarta possibilidade de relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que considere a necessária convergência entre as culturas escolares de ambas as etapas, para que possam operar juntas e construir, de forma colaborativa, concepções, valores e práticas compartilhadas que constituam um projeto comum.

No mesmo sentido, Kramer, Nunes e Corsino (2011), em consonância com o modelo de convergência apontado por Moss (2011) e defendido no documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), afirmam que:

é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.81).

A diversidade de culturas escolares entre etapas e modalidades de ensino e entre as diferentes instituições sempre existirá, conforme afirma Frago (1995). No entanto, as DCNEB (BRASIL, 2013a) apontam para que se evitem rupturas que prejudiquem o desenvolvimento infantil, desrespeitando suas especificidades e dificultando a progressão de um currículo articulado. Por esse motivo, conforme afirmam Kramer, Nunes e Corsino (2011), ambas as etapas devem refletir acerca da transição e compartilhar de princípios e concepções comuns à infância e à Educação Infantil.

5.4 Categoria 2: Perspectivas em relação aos relatórios descritivos individuais

As questões propostas no roteiro semiestruturado, a partir do qual foram realizadas as entrevistas, buscaram identificar as expectativas dos profissionais do Ensino Fundamental em relação aos relatórios descritivos individuais, a importância atribuída a eles e as formas de utilização deles para articulação entre as etapas.

A leitura das respostas possibilitou a identificação de diferentes perspectivas organizadas nas subcategorias a seguir:

- Importância dada aos relatórios
- Expectativas em relação aos relatórios e seu uso

5.4.1 A importância dada aos relatórios

Ao serem questionadas diretamente acerca da importância dos relatórios para a transição das crianças entre as etapas iniciais da educação básica, as entrevistadas afirmam, em seus discursos, considerá-los como algo importante nesse processo.

Acho que a maior importância é a gente ver o que foi trabalhado, sabe? O que foi trabalhado com essa turminha, mesmo que eu receba uma turma bem misturada de Emei diferentes, né?
(Professora Sofia)

Ajuda mais nas questões comportamentais, por exemplo, se no relatório vem descrito se é uma criança um pouco mais agitada, se é

uma criança bem calma. Só nisso, né? Porque em relação ao aprendizado não... É um outro trabalho, né? (Professora Ana)

As professoras Ana e Sofia concordam com a importância do documento, porém, divergem quanto àquilo que o torna relevante: uma docente afirma a importância de se conhecer o currículo desenvolvido na Emei, enquanto a outra afirma que o foco não é o aprendizado, mas os aspectos comportamentais, uma vez que seriam “trabalhos diferentes” em cada etapa.

Em relação a esse último posicionamento, vale ressaltar que, embora haja especificidades em cada etapa da educação básica, nosso sistema educacional funciona de acordo com as três dimensões já apresentadas no presente estudo: sequencialidade, organicidade e articulação entre as etapas.

As divergências apresentadas pelas professoras trazem indícios da dissonância entre os discursos acerca dessa temática e denota a importância de que seja desenvolvida uma formação docente com foco na compreensão da constituição do Currículo Integrador da Infância, a partir das dimensões da educação básica brasileira. O que é confirmado na fala da professora Laura, que afirma a importância das contribuições dos relatórios, revela, porém, a necessidade de receber uma orientação quanto ao seu uso na Emef, embora, na sua compreensão, não seja necessária uma formação específica.

O relatório contribui bastante. O que a gente precisa é ter um olhar a mais para esse relatório, entendeu? É a gente ter, eu não digo formação, mas eu acho que... como é que nós podemos trabalhar com ele, né? Não depositar para gente só o relatório, sabe? Porque, eu, como professora do fundamental, do 1º ano, eu sinto assim: “ó tá aí, se vira [risos]”, sabe? Então, eu acho que é isso, precisa de um olhar a mais para esse relatório. Uma atenção a mais para esse relatório. Eu acho que seria fundamental. (Professora Laura)

As coordenadoras pedagógicas também afirmam que o documento é considerado um importante instrumento no processo de transição.

Então, eu acredito que o relatório é muito produtivo. Eu acho que tem que continuar com o relatório. Ele fornece informações importantes para a gente. (CP Maria)

Eu acredito que [o relatório] colabora [...] você pode enxergar diversas possibilidades para te ajudar nessa transição do Ensino Fundamental, porque tem aluno que ele aprende de um jeito, tem aluno que aprende de outro jeito, tem aluno que é visual, tem aluno auditivo. Então, é muito complicado, assim, você ter essa noção. Quando vem esse relatório, você vai ter uma prévia desse aluno, então, vai te ajudar com certeza. (CP Fátima)

No entanto, ainda que todas as entrevistadas atribuam importância ao documento, informaram que não costumam receber os relatórios de todas as crianças, e que também não há uma busca destes documentos, revelando descumprimento da determinação das DCNEI e das orientações e instruções municipais.

Então, alguns relatórios são das crianças que estão comigo e outros são de crianças que eu nem conheci, porque já foram para outra escola. E a gente não sabe e o relatório acaba ficando lá na Emef 2, né? Fica com a gente. Aí, no meio do trânsito, vão entrando as crianças e os relatórios também não vêm. Então, são pouquíssimos os relatórios das crianças que estão conosco mesmo. Aí, a gente não tem um panorama da sala inteira, por conta disso, né? (Professora Ana)

E muitas das crianças que eu tenho o relatório lá na escola, elas nunca apareceram e outras [crianças], que vieram depois do início do ano, não têm relatório. (Professora Sofia)

Não, geralmente não vêm de todas as crianças, e o que me inquietava muito é que demorava para vir. Então, assim não vinha eles... Por exemplo. eu já estava quase na segunda sondagem, é quando a gente recebe esse, esse relatório descritivo.[...] Só que isso me inquietava, porque, às vezes, a gente recebe de primeiro

momento quatro, cinco relatórios e aí eles vão vindo pingado, sabe? Daqui duas semanas, chega mais três, quatro, tá aqui mais. E isso me inquieta. (Professora Laura)

Não, eu acho que alguns são extraviados, né? Nem todos os alunos. A gente recebe da maioria, mas eu acho que alguns são extraviados porque a gente não recebe de todos. (CP Maria)

Pode-se inferir pelos diferentes relatos que o descumprimento da diretriz mostra-se corriqueiro, pelo fato de que houve unanimidade no relato de que não se recebe os relatórios de todas as crianças. Tais afirmações não se referiram especificamente a esse ano letivo, mas a um fato recorrente.

Considerando que a documentação pedagógica tem como objetivo articular as etapas da educação básica, auxiliando o processo de transição das crianças entre as instituições (Emei-Emef), o não envio e a inexistência de uma busca sistemática desses documentos pode desvelar a possível falta de importância dada ao relatório, contrariando os discursos.

A gente acaba esperando chegar, porque para gente saber de todos que vêm, de qual Emei ele está, demanda um trabalho não só nosso, mas da secretaria também. E, às vezes, você sabe como funciona o trabalho dentro da escola, a gente não consegue apoio e ajuda de todo mundo. Até porque depende da nossa secretaria e da escola de onde a criança estava. Então, fica muito complicado. [...] Então, a medida que as meninas percebem que a criança tem alguma dificuldade, que precisa de um olhar mais atento para ela mesmo, elas acabam chamando os pais, né? Tem aquela conversa. Então, faz uma busca, assim, com a família. Eu acho mais fácil do que a gente passar por toda essa parte burocrática de secretaria, para buscar esse documento, porque isso leva um tempo e a gente tem que agir muito rápido, principalmente com o 1º ano, né? (CP Maria)

A CP Maria revela que não há um fluxo para a busca e devolução de relatórios extraviados e que, como essa procura poderia tomar tempo dos

funcionários das secretarias das escolas, opta-se por não solicitá-los, exceto quando a criança apresenta algum “problema” e ocasiona a busca por meio da família.

Inferre-se que o relatório, nesse contexto, serviria para uma confirmação do que as professoras do 1º ano observam como “problemático” no comportamento da criança. Esse dado traz indícios acerca da segunda subcategoria: expectativas docentes acerca do relatório.

5.4.2 Expectativas dos profissionais em relação ao documento e sua utilização

Nessa subcategoria, foram incluídos os dados que docentes e CP buscam ao receber os relatórios oriundos da Emei e as informações que as entrevistadas informaram que gostariam de obter por meio desse documento.

Um primeiro dado identificado a partir da leitura flutuante foi a constatação de que todas as professoras citaram, espontaneamente, a importância que dão aos relatórios das crianças com deficiência. Ressalta-se que não havia nenhuma pergunta relacionada a essa questão, que foi privilegiada nos relatos.

Tem um ponto que são os alunos com NEE [Necessidades Educacionais Especiais]. Eu gosto muito de ver esses relatórios, porque o do NEE, geralmente, a gente senta com a CP para ver esse relatório junto e se tem alguma outra documentação, sabe? De médico, se ele vai fazer esses projetos que são fora da escola e quanto tempo vai ficar fora. Se não vai assistir todas as aulas, como que ele é, que trabalho que ele vai dar. Porque dá, né? Não vou falar que não dá, dá trabalho. É todo um trabalho diferenciado. Para eles, é um olhar mais junto com todo mundo, né? Porque vai afetar todo mundo, porque tive criança que saiu gritando pela escola e acaba afetando todo mundo. (Professora Sofia)

O da crianças com necessidades especiais vem um pouco mais detalhado, né? Mas das outras crianças, geralmente, é bem básico os relatórios que vêm. Falam mais dos projetos e algumas coisas das crianças durante o desenvolvimento dentro dos projetos. (Professora Ana)

Eu acho que tem muitos cola e cópia, sabe? Assim, copia e cola e faz tudo igual. Eu acho que os que vêm mais detalhados são os dos alunos AEE [Atendimento Educacional Especializado], porque, aí, você também tem a PAEE [Professor de Atendimento Educacional Especializado], PAAI [Professor de Apoio e Atendimento à Inclusão] para te ajudar a formular. Então, eu acho que eles acabam ficando mais completos do que os alunos que não têm alguma deficiência, né? (Professora Laura)

Eu acho que principalmente com as crianças especiais, né? A gente não é preparado para tudo, né? Então, a gente... olhando essa descrição de como a criança era, de como era o vínculo com os colegas, de como é que ela se comportava, eu acho que, em cima disso, as ações são diferentes, né? E mais fáceis de levantar ações com essa descrição, né? (Professora Laura)

Bom, para mim, eu acabo vendo muito se a criança... se ela... como que é o social dela, né? Se ela acaba, por exemplo, se ela é uma criança autista, como ela se comporta, se ela se incomoda muito com barulho. Então, as informações das crianças com necessidades, ela traz muito mais informação para mim do que as outras crianças, sabe? Ele é mais detalhado. (Professora Ana)

O interesse pelos relatórios das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou outros transtornos/problemas de saúde pode ser avaliado em diferentes aspectos: 1) o professor sente a necessidade de conhecer a individualidade dessa criança por uma demanda de trabalho, ou seja, sabe de antemão que, provavelmente, não poderá trabalhar de forma massificada, homogeneizada, com esses indivíduos, o que exige uma leitura atenta a fim de reconhecer as dificuldades, as potencialidades e os interesses desse educando, bem como as estratégias já utilizadas pelos educadores da etapa anterior; 2) conforme explicitado na fala da professora Laura, esses relatórios costumam ser mais detalhados, “não são um copia e cola como os demais”, portanto, sua leitura apresenta informações mais significativas acerca da criança e de seu desenvolvimento individual.

É evidente que se almeja que todos os relatórios apresentem esse nível de detalhamento, bem como se espera uma leitura atenta do professor do Ensino Fundamental, que busque conhecer a individualidade das crianças, suas potencialidades, dificuldades e seus interesses. Dessa forma, a exemplo do que ocorre em relação aos relatórios das crianças com deficiência, os demais relatórios deveriam despertar o mesmo zelo na elaboração e o mesmo interesse em sua leitura pelo interlocutor.

Outro elemento identificado como sendo relevante na leitura dos relatórios seriam os aspectos comportamentais das crianças, eventualmente chamados de

socialização, o que pode ser interpretado, nesse contexto, como a conformação às regras de convivência da instituição.

Eu acho que mais a socialização mesmo, como eles estavam na Emei, né? Aquilo que te falei, para não rotular. Ah, será que ele é agressivo? Será que tem alguma deficiência? Será que... não, né? Mas depois da sondagem, quando eu vou perceber, aí eu falo: será que a ideia é minha ou será que ele já tinha esse comportamento na Emei também? Então, para isso que é um bom relatório. Me ajuda nessas necessidades. Tanto que, o relatório, eu não leio só uma vez, né? Eu tenho eles lá no meu armário. E vira e mexe eu tô lá... “puxa, olha eu tô percebendo isso daqui, será que a professora de lá também percebeu, né?” Então, ele é bom para isso também. (Professora Laura)

A professora busca, por meio do relatório, identificar se alguma criança virá com comportamento considerado inadequado e também procura referendar sua percepção acerca do comportamento das crianças. Nota-se que ela traz, em sua fala, a preocupação de que a pesquisadora não pense que ela esteja “rotulando” as crianças. Essa ressalva sobre não rotular aparece de forma recorrente nos discursos das entrevistadas:

Então, eu tenho esse relatório como uma ajuda para eu conhecer as minhas crianças, mas eu não faço deles, assim, uma rotulação da criança, entendeu? Então, por isso que eu não leio eles de primeiro momento ,quando chega nas minhas mãos, porque eu falo assim... que eu não vou rotular, mas primeiro conhecer o meu aluno. (Professora Laura)

Eu falo para as professoras também terem um cuidado muito grande para não rotular a criança, porque o que ele foi no ano passado, pode não representá-lo hoje... É um dado para a gente pensar sobre aprendizagem dele e apoiar, não para rotular criança. (CP Maria)

Essa preocupação, apresentada nas falas das professoras e da coordenadora pedagógica, possui fundamento ético justificável, pois deve-se considerar que a criança não pode ser definida por um comportamento apresentado em um dado momento de sua vida, da mesma maneira que, conforme afirmam Dahlberg, Moss e Pense (2019), o registro/relatório de cada professor também é suscetível a divergências, pois carrega sua subjetividade, suas concepções de sociedade, de educação, de criança, etc.

No entanto, percebe-se uma contradição, uma vez que esse fator da rotulação não aparece nas falas referentes à análise dos relatórios das crianças com deficiências ou transtornos, ou mesmo quando a professora busca referendar sua análise a partir dos registros do outro professor.

Outro reflexo desse medo da rotulação seria a não leitura dos relatórios de forma antecipada à chegada das crianças, conforme se observa nos relatos a seguir:

E ele [o relatório] é muito importante, porque me ajuda muito, né? Eu costumo fazer assim, eu não rotulo. Eu leio ele depois que eu recebo a turma, entendeu? Então, eu recebo a turma, a gente faz a primeira sondagem, aí, sim, é que eu vou pegar esse relatório, eu vou comparar, né? Vamos ver o que ele era na Emei, o que está relatado aqui, com o que eu estou recebendo. (Professora Laura)

Então, guardo [os relatórios] com muito carinho, não leio antes. Eu tento ler lá nas minhas HA [Horas Atividade]. Geralmente, eu vou tentando ler de acordo com as necessidade que eu vejo de conhecer melhor algum aluno. Os que estão comigo, conforme eu vou sentindo a necessidade de ver porque a criança... não sei, ela não tem limite, porque ela é mais quieta. Aí eu vou lá e vou lendo. (Professora Sofia)

Mais uma vez, nota-se o uso do relatório como endosso da análise realizada pelo professor atual: uma leitura posterior ao período inicial das aulas, que busca ratificar as percepções do docente acerca do comportamento e do desenvolvimento das crianças. As falas das professoras revelam que, além de buscarem informações de crianças com deficiências ou transtornos nos relatórios, outros aspectos comportamentais, que possam indicar alguma dificuldade nas relações interpessoais

ou de obediência às regras escolares, são dados que direcionam a leitura dos relatórios. O que é confirmado nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas:

As professoras do 1º ano buscavam mais a relação comportamental, né? Então, quando elas olhavam, assim, para saber aquela criança que estava muito fora de contexto, né, para essa transição da Emei para o 1º ano. Elas falavam: “eu sei que é errado”. Eu falei: “não é errado, é que não é o primeiro olhar [risos]”. Não é errado, porque faz parte, né? O comportamento, o cognitivo, a coordenação, né? Então, assim, é importante também. Só não é o primeiro olhar. E, depois, elas olhavam para o que eles conseguiram fazer voltado para as cores, números, os principais, os conteúdos básicos, assim, para elas darem início no 1º ano. (CP Isabel)

Eu acho que uma coisa é a questão do comportamento mesmo, né? Que, hoje em dia, a gente tem bastante essa questão do comportamento em sala de aula, de indisciplina e tudo. Por mais que as pessoas falem: “ah... mas isso não é desculpa, né?” Eu sei que não é. Mas não é questão de ser uma desculpa, é para a professora aprender também a lidar com isso. Então, olha: como que é o comportamento dessa criança, né? Porque, aí, o professor já vai se preparando: “não, poxa, ele tem um comportamento assim, então, quais são as estratégias que eu vou usar para contornar esse comportamento dele e para fazer, de fato, essa criança aprender?” (CP Fátima)

As expectativas relacionadas às aprendizagens aparecem posteriormente, com certa hesitação. Destaca-se que, em quase todas as entrevistas, foi necessário retomar a questão das expectativas em relação aos relatórios, para que as educadoras explicitassem o que esperam em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Infere-se que tal hesitação se dá por uma aparente falta de clareza acerca do currículo da Educação Infantil e do receio de aparentar à pesquisadora uma expectativa de função preparatória da etapa anterior – discurso amplamente rebatido na rede municipal de ensino de São Paulo.

Eles colocam quando a criança já reconhece seu próprio nome. Então, a gente percebe isso nas primeiras semanas, né? Mas o relatório tem essa finalização, falando que a criança reconhece alguns números, que é o básico, que a gente sabe que não pode cobrar, né? Apesar que a gente sabe que tem professores que eles vão um pouco mais além. Eu acho, né? Pelo menos, era assim. Em algumas escolas, a gente vê que as crianças já vem sabendo totalmente o nome dela e é muito esperta com relação aos números, né? (Professora Sofia)

Então, eu não sei o que é exigido, o que eu tenho que ter nesses relatórios, né? Em relação à aprendizagem a gente vai traçando o nosso caminho. Então, a partir das sondagens que nós realizamos é que a gente vai traçando. Então, essa criança aqui já conhece números até 10. Ok! Essa aqui ainda não, né? Então, a gente vai fazendo a partir das sondagens, porque elas não realizam esse tipo de sondagem. Até porque não é da Educação Infantil, não é isso? (Professora Ana)

O que acontece... tem aquele monte de coisa que a gente tem que fazer, dar conta, sabe? E aí já tem a grade curricular. Então, a gente acaba abrindo mão de algumas coisas para a gente poder vivenciar esses momentos que eles viviam todos os dias na Emei, né? Então, era parque todos os dias. Eles iam para o pátio todos os dias. No Ensino Fundamental, eles já vem meio que atropelando, né? Mesmo que a gente tente fazer isso, a gente não consegue fazer todos os dias. Então, a gente acaba destinando um dia da semana para poder, nesse momento, mas também não é o período, são os 45 minutos. (Professora Ana)

A Professora Sofia apresenta a expectativa de que as crianças saiam da Emei conhecendo o nome próprio e os números, o que considera “que é o básico”; no entanto, ressalta que sabe que é algo que “não pode cobrar”. Essa divergência entre o que se considera como conhecimento básico e o entendimento de que “não se pode cobrar” cria uma tensão nas respostas relacionadas a esse tema.

Essa dificuldade em explicitar suas expectativas em relação à descrição das aprendizagens nos relatórios pode ser observada no trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Que tipo de informação você costuma buscar nesse relatório?

Professora Laura: Eu acho que mais a socialização mesmo, como eles estavam na Emei, né? Aquilo que te falei, para não rotular. Ah, será que ele é agressivo? Será que tem alguma deficiência? Será que... não, né? Mas depois da sondagem, quando eu vou perceber, aí eu falo: “será que a ideia é minha ou será que ele já tinha esse comportamento na Emei também?” Então, para isso que é um bom relatório. Me ajuda nessas necessidades. Tanto que, o relatório, eu não leio só uma vez, né? Eu tenho eles lá no meu armário (...)

Pesquisadora: E como você avalia as informações que são apresentadas no relatório?

Professora Laura: É aquilo que eu te falei. Quando o relatório descritivo é bem feito, nos ajuda muito, muito mesmo, né? Ele é muito válido.

Pesquisadora: Você sente falta de alguma algum tipo de informação? Que você considera que seria interessante, importante, mas não aparece nos relatórios?

Professora Laura: Que eu me lembre agora, não. É aquilo que eu te falei, quando o relatório é bem feito. Mesmo... é...é... do jeito que está sendo feito, bem feito, bem descritivo, não vejo... eu acho que não há necessidade.

Pesquisadora: E quando você avalia que um relatório é bem feito? O que que você acha que tem que conter nele? Quais informações são relevantes para um relatório ser considerado por você, bem feito?

Professora Laura: É descrever mesmo comportamento dessa criança na Emei, né? Os avanços que ela teve. Do mesmo jeito que a gente faz a sondagem, né? Que a gente coloca lá, olha ele avançou na hipótese lá, olha ele veio para nós pré-silábico no 1º bimestre, no 2º bimestre já consegue se aprimorar de algumas letras, de algum comportamento que ele não tinha, sabe? É esmiuçar mesmo todo o processo de aprendizagem da criança. Que a gente sabe que vem lá da Emei, que vem, é, né? A criança não é uma tábula rasa, como a gente fala, né? Então, ela vai evoluindo cada vez mais, né? Então, eu acho que isso que é importante. Como é que essa criança veio

para gente e qual foi a evolução dela nesse ano, nesse período que ela teve comigo, né? Eu acho que isso é o importante, descrever.
(Professora Laura)

Nota-se, nesse trecho, que há certa dificuldade em descrever o que se considera como um relatório bem feito e explicitar as informações que se espera no documento, embora deixe claro que o documento deva ter descrições mais detalhadas. Destaca-se a relação que a professora faz com a “sondagem de hipótese de escrita”, sem que se torne explícito se há expectativas em relação à escrita.

Eu vou fazer a minha primeira sondagem com cada um. E depois da minha sondagem feita, aí, sim, que eu vou ler o relatório, eu vou fazer a comparação, vou fazer... “olha, é isso mesmo... Olha, a professora fez um olhar assim mesmo, sabe?” (Professora Laura)

A partir da afirmação da Professora Laura de que, primeiro, ela realizaria a sondagem da hipótese de escrita para, posteriormente, realizar a leitura dos relatórios e “fazer a comparação”, pressupõe-se que haja, no relatório, alguma forma de sondagem de escrita para que seja realizada tal comparação, o que não é confirmado pela docente.

Pesquisadora: E como é essa sondagem que você faz?

Professora Laura: E aí, vamos lá, né? Aquela sondagem mesmo. A gente escolhe um campo semântico. E, individualmente, né? A primeira, a segunda, a terceira, até que a gente já sente que eles já estão caminhando na alfabetização, mas, geralmente, as primeiras sondagens são individuais, né? Eu, com eles do ladinho, o tempo que eles precisarem para escrever, né? Pra gente saber realmente o que é que ele já domina e o que ainda não, né?

Pesquisadora: Sobre a hipótese de escrita mesmo?

Professora Laura: Sobre a hipótese de escrita, mesmo, né? Porque aí já está mesmo o ciclo de alfabetização, 1º ano a gente precisa disso, né?

Pesquisadora: Você disse que você primeiro faz a sua sondagem e depois você lê. E que relação que você faz dessa sondagem com essa leitura, que você faz, posterior, desse relatório?

Professora Laura: A sondagem, quando eu digo sondar, né? E depois eu ler o relatório, não é a sondagem de escrita, mas sim a sondagem de comportamento, a sondagem da socialização dessas crianças com os amiguinhos que vieram também, com a escola, com a professora. Então, de primeiro momento, não é só a escrita, porque, claro, que eles não vêm dominando ainda, né? Mas, de primeiro momento, a sua socialização mesmo deles com a turma. (Professora Laura)

Nesse diálogo, a professora descreve do que se trata a sondagem e confirma tratar-se da sondagem de hipótese de escrita. No entanto, ao ser questionada acerca da relação que faz entre sondagem de hipótese de escrita e o relatório, a docente diz tratar-se de outra sondagem, de uma sondagem “de comportamento”.

Novamente, é possível que o papel de supervisora escolar da pesquisadora tenha incidido na forma como as professoras modelam seus discursos, por temerem um julgamento de que possam estar esperando da Educação Infantil um modelo preparatório e escolarizante, de forma que seus discursos se apresentam, muitas vezes, confusos ou contraditórios.

As coordenadoras, no entanto, apresentam, de forma bastante transparente, as expectativas e frustrações docentes em relação aos registros nos relatórios e às práticas pedagógicas da Educação Infantil acerca do processo de alfabetização e letramento.

Bom, uma questão é o aspecto cognitivo, é como que se deu a relação da aprendizagem deles com o nome, com alfabeto, com a base alfabética, que isso é importante com a chegada no 1º ano, porque o susto do professor do 1º ano é: “São todos pré-silábicos!” Já que a gente tem essa proposta na rede, né? Esse é o primeiro susto. “Jesus, Isabel, eu fiz a sondagem de 27 alunos e 27 são pré-silábicos!”. Eu falei: “é normal, porque a Emei não tem essa proposta de alfabetização, começa contigo, professora. O que você queria?”. “Ah, mas pelo menos o primeiro nome, assim, pelo menos conhecer

as letras do alfabeto. “Tem criança que não sabe nem cor, Isabel”. Eu falo assim: “não sabe, por que não aprendeu?” Então, é isso que a gente pergunta: “O que que é da Educação Infantil e o que que é do Fundamental. É isso que o professor do 1º ano acha que atrapalha o planejamento inicial. Ele acha que tem coisas que a criança já tem que vir sabendo para o 1º ano, mesmo com o Currículo Integrador dizendo que todas as experiências são importantes, elas não são alfabetizadas, mas elas estão ligadas às realidades que a criança vive no mundo, né? Então, o nome tudo bem. E aí tem relatório que vem com registro escrito, que a criança sabe escrever o nome e tem relatório que não vem. E eu acredito que isso é importante sim. (CP Isabel)

Esse relato também indica a necessidade formativa acerca do papel de cada etapa da educação básica, sobretudo no que tange às questões de alfabetização e letramento. Vale ressaltar que o currículo da Educação Infantil, visa “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010a, p.12), sendo a formação do leitor um dos objetivos dessa etapa, conforme afirmam Kramer, Nunes e Corsino.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. Este papel da educação infantil na formação do leitor se vincula à inserção das crianças na cultura escrita, à alfabetização, meta dos primeiros anos do ensino fundamental [...] (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.79).

A linha tênue que separa essa perspectiva de formação de leitor, apresentada pelas autoras, e a expectativa em relação à alfabetização na Educação Infantil é questão latente nos discursos e precisa ser amplamente debatida e elucidada, constituindo-se em demanda formativa para as equipes escolares.

Nesse sentido, a terceira categoria criada no presente estudo procura elencar as concepções que subjazem às falas das entrevistadas acerca da infância, das crianças, do papel do brincar e do currículo.

Ainda no que se refere ao uso dos relatórios, a pesquisa identifica pouca ou nenhuma articulação dos relatórios ao planejamento do 1º ano, conforme se observa nos relatos.

Pesquisadora: E você acha que as informações que o relatório apresenta sobre o desenvolvimento da criança, sobre o currículo que foi trabalhado lá na Educação Infantil, de alguma forma, contribui para o seu planejamento anual ou para suas práticas pedagógicas no 1º ano?

Professora Ana: Nos momentos em que a gente vai fazer essa parte do brincar, sim. Agora, para parte dos conteúdos já do 1º ano, não tem essa liga, né? Então, é uma coisa que acontece na Emei, não acontece na Emef. Então, a questão do brincar, a gente usa sim.

Pesquisadora: Mas para o planejamento anual curricular, você acha que não traz elemento que possa contribuir para você?

Professora Ana: Não, porque o currículo da Emef já... por mais que tem os documentos do brincar, da Infância Paulistana, que a gente acaba estudando e utilizando ali no 1º ano, mas não tem muito espaço, sabe? É difícil, não vejo que tenha muito espaço, muito atropelado, a demanda da Emef é muito grande. E na Emei as crianças são mais livres, né? Tem o currículo, mas as crianças são mais protagonistas. Então, eles vão investigar, eles vão pegar aquele material e vão... é uma lata, mas vão transformar em outra coisa, que não seja a lata, né? Lá na Emef, não. Às vezes, é um pouco engessado.

Pesquisadora: Você acha que esses dados dos relatórios contribuem de alguma forma para o planejamento anual?

Professora Sofia: Não. A gente, que vem do Fundamental, a gente já tenta fazer o nosso planejamento de acordo com que a gente acha que é... Que acha não, né? Que é garantido, está no currículo, de que a criança tem que aprender nesse ano. (Professora Sofia)

O relato das professoras Ana e Sofia revelam que o plano anual é considerado algo fixo, estanque, que não se modifica ou flexibiliza com base nas características e nos conhecimentos prévios das turmas. A docente apresenta, ainda, o cuidado com a inserção do brincar como articulação entre as etapas, mas reconhece que o currículo proposto não é alterado.

A Professora Laura reafirma sua utilização para o planejamento quando se trata de crianças com deficiência.

Pesquisadora: Você pode dar um exemplo de como você conseguiu usar esse relatório no seu planejamento? Assim, no planejamento das suas ações com o 1º ano?

Professora Laura: Exemplo, sei lá... que tem são tantas coisas. [risos]. Eu acho que principalmente com as crianças especiais, né? O que, mais... que a gente não é preparado para tudo, né? Então, a gente olhando essa descrição de como a criança era, de como era o vínculo com os colegas, de como é que ela se comportava, eu acho que, em cima disso, as ações são diferentes, né? E mais fáceis de levantar ações com essa descrição, né? (Professora Laura)

Conforme já apontado no estudo de Cardoso (2018), os planejamentos dos professores do primeiro ano apresentam pouca apropriação dos relatórios descritivos desenvolvidos pelas professoras da Educação Infantil, não sendo evidenciada articulação e integração curricular prevista em nosso sistema educacional nacional.

5.5 Categoria 3: Concepções de Criança, Infância e Educação subjacentes às falas dos sujeitos

Conforme afirma Franco (2018), a mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa ou documental, expressa representações sociais que são

elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação

e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2018, p.12).

Nesse sentido, as falas das educadoras revelam as concepções tácitas de criança, infância, ludicidade e currículo imbricadas em seus discursos. Essas concepções, por sua vez, estão atreladas às práticas vivenciadas nas instituições e também às expectativas em relação aos relatórios descritivos individuais.

Sendo assim, ao analisar as falas dos sujeitos da pesquisa, fazemos relações com as construções descritas por Dahlberg, Moss e Pense (2019) acerca das crianças, das infâncias e da Educação Infantil.

Observa-se, no decorrer das entrevistas, que, de modo geral, as entrevistadas se referem às crianças com o termo crianças e não apenas como alunos, o que pode indicar um reconhecimento da presença da infância e de suas especificidades. Ao nomear esse grupo social, sem que o papel de aluno apague o papel de criança como ator social, revela-se a influência da sociologia da infância na construção de discursos e, quiçá, de práticas pedagógicas que valorizem essa etapa da vida e não massifiquem os estudantes como “coisa única”, desvinculada da organicidade da vida.

As falas também apontam para o reconhecimento da importância do lúdico, da brincadeira, da adequação de espaços, mobiliários e dinâmicas do dia a dia que corroborem com essa perspectiva de valorização da infância, conforme já apresentado em excertos anteriores.

Há uma aparente preocupação acerca do desenvolvimento integral dessas crianças a partir de aspectos afetivos, comportamentais e cognitivos, conforme se observa na fala a seguir:

Então, nós somos privilegiados, nós podemos montar um espaço de alfabetização que ele vai ser usado só pelas crianças que estão no 1º ano, né? Então, foi criado o Cantinho da Leitura, um cantinho lúdico, né? E, daí, a gente procura receber eles com todo esse carinho, todo esse cuidado. Esse ano, pensando nisso, nós recebemos as mães junto com as crianças. O primeiro dia, nós convidamos as mães. Então, eles tomaram café da manhã com as mães na escola e nós, da equipe gestora, apresentamos todos os espaços da escola. Eles conheceram toda a escola junto com a

família. Quem quis trazer o pai, a mãe pode trazer, irmãos, né? E tomaram café juntos e foi muito gostoso. Eles tiveram uma experiência bem bacana. (CP Maria)

A CP Maria apresenta, em sua fala, a preocupação com a organização de um espaço lúdico, com um acolhimento afetuoso aos egressos da Educação Infantil e às suas famílias. Essa perspectiva traz à tona um entendimento de criança como ator social, envolvido e construído por outras culturas além das escolares, ou seja, as culturas infantis e as culturas familiares, como apresenta Barbosa (2007):

As novas perspectivas sobre as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar podem, certamente, nos auxiliar a pensar em um novo modelo de escolarização de qualidade para as crianças brasileiras, que entretença culturas e não as negue. Uma escola que seja plural, mas não excludente. Uma escola que possa “escutar” as crianças e se construir para e com elas (BARBOSA, 2007, p.1079).

Ao considerar essas diferentes culturas, que constroem e também são construídas pelas crianças, emerge da fala da CP uma concepção de crianças co-construtoras de conhecimento, identidade e cultura, perspectiva pós-moderna defendida por Dahlberg, Moss e Pence (2019).

Também há a incidência de falas que manifestam perspectivas da modernidade, relacionadas às construções de crianças reprodutoras de conhecimento, identidade e cultura, como, por exemplo, associadas à ideia empirista de Locke.

Aí, a gente acha que as crianças vão vir da Emei sabendo todas as cantigas, todas as parlendas e tem criança que não sabe nada, né? Não sabe nada! Umas já vem mais espertinhas. Então, você já consegue interagir, né? Você senta ali no grupinho, conversa, elas levantam a mãozinha, conversam com você, mas tem criança que é muita apática [...] Muita criança não sabe nada de brincar, de socializar e vai ter que pegar no 1º aninho, começar do zero como Emei. É isso. (Professora Sofia)

Percebe-se que a professora apresenta uma expectativa preparatória da Educação Infantil e que, ao não identificar determinadas aprendizagens que julgava

serem importantes, afirma que as crianças não sabem nada, ignorando, dessa forma, um rol de conhecimentos e aprendizagens de outras linguagens que certamente foram desenvolvidos nos seus primeiros seis anos de vida, ainda que estes conhecimentos não estejam sistematizados em grades curriculares.

O não saber nada nos remete à criança reprodutora de Locke, uma tábula rasa, ou papel em branco, cabendo à escola, nessa perspectiva, enchê-la de conhecimento.

A Professora Ana, ao tratar do processo de transição após esse período de pandemia da Covid-19, em que as escolas permaneceram fechadas por um ano, também apresenta em suas reflexões algumas ideias semelhantes à da tábula rasa.

Eu até comentei isso com a Professora Sofia, que o ano que vem nós teremos um desafio a mais com essas crianças, porque eles não vivenciaram esse último ano, né? Então, tem as demandas já do Fundamental, mas eles não viveram esse último ano. Não tem como a gente ignorar isso. Então, nós vamos ter que replanejar todo esse 1º ano para que eu consiga ajudá-los, principalmente essa parte da interação que eles não tiveram. E aí, a gente ficou naquela preocupação, como é que vai ser quando voltar, né? Porque se voltarmos, essas crianças não brincaram. (Professora Ana)

Ao afirmar que as crianças não viveram esse último ano, que não interagiram ou que não brincaram, a docente ignora a agência da criança em seu meio e suas interações sociais nos diferentes ambientes – mesmo com o isolamento social imposto pela pandemia – e revela uma construção de criança empobrecida, como uma folha em branco, bem como uma ideia igualmente empobrecida das famílias das classes populares, construída de forma homogeneizada e preconcebida.

Nesse sentido, Lahire (1997 apud BARBOSA, 2007) apresenta importantes considerações acerca da relação entre as famílias de classes populares e o consequente sucesso escolar das crianças, auxiliando na desconstrução de vários mitos acerca desta relação.

O autor demonstra inicialmente que “os pobres”, assim como “as crianças”, não podem ser vistos como uma categoria geral, mas precisam ser compreendidos também nas suas particularidades e diferenças, isto é, existem dissonâncias entre as famílias, mesmo quando se pensa em consonância de classe social. O autor também afirma que a homogeneidade do grupo familiar é sempre pressuposta, mas nunca

demonstrada, afinal, cada casal traz consigo, no mínimo, duas tradições e as crianças logo aprendem a compreender estas discrepâncias. Na sequência, ele mostra que a invisibilidade dos pais no contato com a escola nem sempre significa negligência e que a omissão parental é muito mais um mito (BARBOSA, 2007, p.1070).

Barbosa (2007), recorrendo a Lahire (1997), elucida que as famílias possuem culturas próprias e se preocupam com o desenvolvimento de suas crianças, de forma que classifica como mito a ideia de omissão parental difundida nas escolas em relação às famílias das classes populares. No contexto da pandemia de 2020, compreende-se que as crianças não permaneceram inertes durante esse ano de isolamento, sem interagir com seu meio, com seus familiares e com os recursos disponíveis, pois crianças possuem agência em seu meio, produzindo cultura e sendo constituídas por ela.

No decorrer das entrevistas, no entanto, outras perspectivas foram apresentadas nas falas, que questionam, por exemplo, a ideia da criança de Locke, meramente reprodutora de conhecimento identidade e cultura:

A criança não é uma tábula rasa, como a gente fala, né? Então, ela vai evoluindo cada vez mais, né? Então, eu acho que isso que é importante. Como é que essa criança veio para gente e qual foi a evolução dela nesse ano, nesse período que ela esteve comigo, né? Eu acho que isso é o importante no relatório. (Professora Laura)

A professora Laura apresenta, em sua fala, uma refutação ao conceito/construção de criança de Locke como “tábula rasa” e se refere a um desenvolvimento progressivo da criança, que, nesse excerto da entrevista, não é possível identificar com qual perspectiva se relaciona.

Isto posto, compreende-se que diversas construções de crianças e de infância coexistem entre as educadoras e estão relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas.

No que diz respeito ao currículo e ao papel da Educação Infantil, portanto, os relatos também trazem perspectivas diversas, tanto relacionadas à concepção de escola preparatória e compensatória quanto à ideia de que seja uma etapa não relacionada ao Ensino Fundamental, em que as crianças apenas brincam, sem que esse brincar esteja comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil,

conforme já apresentado em relatos anteriores, na análise sobre as perspectivas acerca da transição.

A preocupação com a infância no espaço do Ensino Fundamental também esteve presente nas falas, com a descrição da organização de espaços chamados de lúdicos pelas educadoras e a busca por períodos destinados ao brincar, ainda que de forma incipiente.

Nós montamos, inclusive, até um horário de parque, né? Porque, como a escola tem um parque, então, nós montamos um horário, a professora tem que planejar alguma atividade, né? Para ela desenvolver no parque uma vez por semana. Nós também trabalhamos com a sala de vídeo – uma vez por semana, elas têm que pensar numa atividade que tenha a ver com... que uso o vídeo, a sala de vídeo. E também nós temos uma sala que tem jogos, né? Jogos de matemática, jogos de alfabetização, então, elas têm que incluir na rotina semanal esses três itens, né? (CP Maria)

A CP Maria revela preocupação com a inserção do brincar, no entanto, o parque se restringe a um dia por semana, e até mesmo no parque o brincar deve ser dirigido pela professora. Nesse contexto, o brincar como produção cultural pelas crianças, com livre iniciativa de enredos e criação, não existe.

Na perspectiva da sociologia da infância, o brincar se constitui linguagem própria da infância, meio pelo qual as crianças aprendem, se desenvolvem e produzem cultura e, segundo o Currículo Integrador da Infância Paulistana, não se extingue no Ensino Fundamental.

Um currículo integrador da infância supera também a cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Por isso, será fundamental manter nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental um tempo diário para a livre escolha de atividade pelas crianças, para que possam explorar (brincando ou de outras formas) materiais e objetos que chamam sua atenção (SÃO PAULO, 2015, p.22).

Nesse contexto, também mostra-se necessária a compreensão acerca do brincar e de qual papel ele ocupa no desenvolvimento humano e nas instituições educacionais, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

Na formação de professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, alguns conceitos são centrais por embasarem alternativas curriculares e práticas pedagógicas e por terem sido objeto de intensas investigações nas últimas décadas. Na formação inicial e na formação continuada, é crucial trabalhar com professores e gestores: concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e contemporaneidade; mudança (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.79).

Kramer, Nunes e Corsino (2011) reiteram a importância da reflexão acerca das concepções que embasam as práticas e da necessidade de apropriação de conceitos que corroborem com a construção de alternativas curriculares que garantam o sucesso de nossas crianças em sua trajetória.

No âmbito dessa pesquisa de engajamento, propõe-se a elaboração de diretrizes para uma ação formativa, com base no referencial teórico abordado e nas demandas identificadas a partir desta análise de dados.

6 DIRETRIZES PARA UMA AÇÃO FORMATIVA – PLANO DE AÇÃO

Considerando a proposta curricular do mestrado profissional do Programa de Formação de Formadores da PUC-SP, que, segundo André e Príncipe (2017) deve estar centrada na formação do pesquisador da sua prática, de forma que os Trabalhos Finais de Conclusão (TFC) estejam alinhados à prática profissional dos seus autores e relacionados à educação básica, entende-se que a elaboração de diretrizes para a ação formativa junto às equipes de escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de um dado território, como proposta desse trabalho, consolida a dimensão da reflexão sobre a prática, priorizada na estrutura curricular do curso.

Com vistas a promover reflexão acerca das dimensões de sequencialidade, organicidade e articulação entre as diferentes etapas da educação básica e a possibilitar a construção de um currículo mais integrado, conforme previsto nas DCNEB (BRASIL, 2013a) e no Currículo Integrador da Infância Paulistana, propõe-se pensar numa ação, sob coordenação da supervisão escolar, que assegure a articulação e a integração dos educadores das diferentes instituições no processo formativo.

A Orientação Normativa SME-SP nº 01/19, que trata dos registros na Educação Infantil, anuncia o papel de formador do supervisor escolar no que tange a essa integração entre as instituições.

No contexto anunciado entende-se que é imprescindível a ação supervisora que promova encontros formativos entre as UEs, na perspectiva do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), bem como para o acompanhamento da elaboração dos registros pedagógicos de suas unidades. O supervisor escolar é o profissional que dialoga com diretores, assistentes de diretores e coordenadores pedagógicos no sentido de fortalecer o acompanhamento do processo de elaboração dos registros pedagógicos das(os) professoras(es) por parte desses gestores (SÃO PAULO, 2019c, p.14).

Sendo assim, a formação em contexto, defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), vai ao encontro da Orientação Normativa supracitada, pois interliga o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional da Unidade, de forma que as aprendizagens individuais repercutam na construção coletiva de um PPP que norteie as práticas desenvolvidas por todos os educadores da UE.

Nesse sentido, a presente proposta de Plano de Ação almeja constituir-se a partir do paradigma colaborativo proposto por Imbernón (2011), já apresentado nesse estudo, baseando-se nos seguintes pressupostos:

- a) **Ação-reflexão-ação:** por meio da análise coletiva das práticas da Emei e da Emef, da discussão acerca da documentação pedagógica e da reflexão acerca das rupturas, continuidades e possibilidades de integração curricular entre as etapas.
- b) **Reconstrução da cultura escolar:** a partir do processo de ação-reflexão-ação, possibilitar a construção de uma cultura escolar mais integrada entre as instituições e entre essas e as culturas infantis e culturas familiares.
- c) **Mudança de valores:** promover a valorização das culturas infantis, das múltiplas linguagens e do desenvolvimento integral das crianças, para que corroborem para aprendizagens significativas.
- d) **Colaboração como filosofia de trabalho:** desenvolvimento de ações que integrem os docentes e possibilitem a construção colaborativa de propostas pedagógicas.
- e) **Participação e pertença:** constituição de uma comunidade educativa que reúna as instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do território, a fim de compartilhar valores e práticas.
- f) **Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores:** promover troca de experiências e de práticas que contribuam para ambas as etapas da educação básica.
- g) **Redefinição e ampliação da gestão escolar:** estabelecer relações mais democráticas e horizontalizadas por meio da colaboração e da corresponsabilização pelo êxito do projeto educacional.

Para a elaboração das ações formativas, serão consideradas, também, as características apontadas por Moriconi *et al.* (2017) como iniciativas eficazes em formação continuada, sendo: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) métodos ativos de aprendizagem; 3) participação coletiva; 4) duração prolongada; 5) coerência. Dessa forma, pretende-se:

- Organizar calendário anual conjunto (Supervisão-Emei-Emef), que permita encontros formativos periódicos durante todo o ano letivo – duração prolongada.
- Escuta ativa para levantamento de necessidades formativas dos diferentes atores (Emei-Emef) – participação coletiva.
- Troca de experiências, tematização de práticas e trabalho com a homologia de processos – métodos ativos de aprendizagem e foco no conhecimento pedagógico do conteúdo.
- Fundamentação teórica nas DCNEB (BRASIL, 2013a), no currículo municipal e nas referências que embasam esses documentos oficiais, com vistas a garantir a coerência da proposta, com as exigências da rede municipal de ensino de São Paulo – coerência.

Essas diretrizes pretendem subsidiar a constituição de um Plano de Ação coerente com os valores defendidos no presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Educação Infantil seja reconhecida como direito da criança em caráter complementar ao da família desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, e a LDBEN 9394/96 tenha efetivado o dispositivo da CF, integrando-a à educação formal como etapa inicial da educação básica brasileira há 25 anos, o levantamento das pesquisas correlatas ao tema da transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental mostra-se tema recente, com publicações na BDTD a partir de 2006, ano da publicação da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que amplia o Ensino Fundamental para duração de nove anos e, consequentemente, antecipa o ingresso das crianças nessa etapa, aos seis anos de idade.

Esse dado revela o quanto a infância das crianças do Ensino Fundamental foi invisibilizada, tanto no âmbito legal quanto nas produções acadêmicas, até a alteração da legislação citada, e o quanto essa invisibilidade da infância ainda repercute nos currículos escolares.

No que diz respeito aos relatórios descritivos individuais produzidos na Educação Infantil, e que as DCNEI determinam que sejam encaminhados às escolas de Ensino Fundamental, observa-se produção ainda incipiente. De acordo com o levantamento realizado na presente pesquisa, o tema dos relatórios é pouco explorado, e as pesquisas realizadas concentram-se na região sudeste, conforme observado na base de dados da BDTD.

Os estudos correlatos acerca dos relatórios descritivos individuais tratam de sua elaboração pelos professores da Educação Infantil e de seu potencial como instrumento para a promoção de reflexão sobre a prática pedagógica na formação continuada dos docentes dessa etapa da educação básica, conforme apresentado nos estudos de Colasanto (2007), Bresciane (2015) e Fernandes (2017).

Porém, sua função articuladora entre as etapas foi identificada em apenas três pesquisas: Lamas (2014), que apontou a necessidade de sistematizar a entrega dos relatórios para as escolas de Ensino Fundamental no município de Juiz de Fora; Cardoso (2018), que observou a falta de conexão entre os relatórios e os planejamentos dos professores do primeiro ano; e Arakaki (2018), que indicou a necessidade de qualificação dos registros para que cumpram sua função articuladora.

Neste sentido, a presente pesquisa propôs ampliar os estudos existentes a partir da escuta dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender as percepções desses sujeitos acerca dos relatórios que recebem, investigar sua utilização no processo de transição das crianças e na articulação entre as etapas, identificando, dessa forma, as demandas formativas do grupo pesquisado.

Considerando o objetivo geral desse estudo – investigar se, e como, as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental fazem uso dos relatórios descritivos individuais das crianças egressas da Educação Infantil na transição entre essas etapas –, foi possível identificar que, dentro do grupo participante, há uma subutilização dos relatórios que chegam às mãos dos docentes, uma vez que os sujeitos da pesquisa afirmaram, unanimemente, que recebem apenas parte dos relatórios elaborados na Educação Infantil e que os demais relatórios não subsidiam seus planejamentos.

De acordo com as entrevistadas, o período previsto em normatização municipal para análise dos relatórios – primeira quinzena de fevereiro, durante os horários coletivos – também não costuma ser destinado a essa atividade, de modo que o tempo de leitura dos relatórios fica a cargo de cada professor, nos horários individuais em que for possível e de acordo com a necessidade do docente.

Nesse contexto, infere-se que se dá pouca importância ao documento, uma vez que, de acordo com os relatos das coordenadoras, também não há uma busca pelos documentos extraviados que garanta o acesso a eles, ainda que fora do período previsto.

As educadoras, tanto as docentes entrevistadas quanto as coordenadoras, afirmam, também, que nunca tiveram orientação acerca dos relatórios, sua função e possibilidades de uso no processo de transição das crianças e na articulação entre as etapas iniciais da educação básica.

Com o propósito de elucidar o objetivo geral acima explicitado, foram estabelecidos três objetivos específicos a seguir:

- Conhecer quais informações os professores do Ensino Fundamental consideram relevantes na composição de relatórios descritivos individuais.

- Compreender como professores de Ensino Fundamental utilizam os dados obtidos nos relatórios da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas.
- Identificar quais aspectos devem ser considerados para a construção de uma ação formativa que garanta o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Quanto ao primeiro objetivo específico, os relatos apontam que as informações priorizadas na leitura realizada pelos docentes, ao receberem os relatórios são: 1) se há alunos com deficiência ou algum tipo de transtorno; 2) se alguma criança apresenta aspectos comportamentais que possam interferir na dinâmica da sala de aula; 3) questões relacionadas à aprendizagens, sem uma definição clara de quais sejam.

A análise do conteúdo implícito às falas indica certo receio por parte das entrevistadas em apontar conteúdos, ou indicar as aprendizagens que esperam estar descritas nos relatórios. Infere-se que tal hesitação esteja relacionada ao desconhecimento do currículo da Educação Infantil e ao temor de apresentar um discurso que indique uma expectativa propedêutica dessa etapa, fator amplamente combatido nos documentos oficiais, o que fica subentendido em alguns trechos das entrevistas, em que os sujeitos sinalizaram com expressões como: “a gente sabe que não pode cobrar, né?” ou “antes tinha a sondagem nos relatórios, mas agora parece que não pode mais”.

No entanto, percebe-se que as docentes atrelam a leitura dos relatórios individuais à realização da sondagem da hipótese de escrita, o que indica haver alguma relação com a busca de dados acerca da alfabetização, embora não verbalizem isso.

Em relação ao uso dos relatórios recebidos, as docentes afirmam que não costumam ler previamente para “não rotular as crianças”, de forma que somente analisam os registros após conhecerem o grupo ou após realizarem a sondagem de hipótese de escrita, com o objetivo de ratificar sua avaliação acerca das crianças. A exceção está nos relatórios das crianças com deficiência, cujos registros são lidos antecipadamente, de modo a conhecer suas características pessoais, dificuldades, limitações e potencialidades, verificar as propostas já desenvolvidas e os avanços obtidos.

As entrevistadas avaliam que os relatórios das crianças com deficiência ou transtornos apresentam uma maior riqueza de detalhes em detrimento aos demais relatórios, que costumam vir padronizados, sem maiores especificidades de cada criança.

Conforme já observado por Cardoso (2018), essa pesquisa também identificou que os relatórios não subsidiam a construção do plano de ensino anual do professor, fato confirmado pelas docentes, que afirmam não identificar articulação entre os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, exceto no que diz respeito à introdução do brincar na rotina semanal das crianças dos primeiros anos.

Entretanto, a presente pesquisa sinaliza que a inserção (ainda que limitada) do brincar no Ensino Fundamental, o esforço para a criação de espaços lúdicos, e a existência de uma reflexão dos profissionais (mesmo que incipiente) acerca da transição como momento sensível da vida das crianças demonstra que há avanços, no sentido de garantir às crianças um processo educativo menos fragmentado e o direito de viverem suas infâncias nos diferentes espaços destinados à sua educação.

No que tange às possibilidades de ampliação desse estudo, acredita-se que uma pesquisa-ação, caracterizada por Corey (1953 apud ANDRÉ, 2012, p.31) como “processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões”, poderia contribuir para avanços na implementação do Currículo Integrador da Infância Paulistana. Nesse sentido, o acompanhamento sistemático de um plano de ação, com vistas a integrar educadores, currículos e práticas num dado território, possibilitaria a organização das instituições segundo as três dimensões básicas do sistema educacional nacional, defendidas nas DCNEB (BRASIL, 2013a): organicidade, sequencialidade e articulação.

No âmbito desse estudo, a proposta de intervenção a ser realizada nessa pesquisa de engajamento propõe diretrizes para um plano de formação envolvendo equipes gestoras e docentes das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental do território em que atuo como supervisora escolar, de modo que a construção do Currículo Integrador da Infância Paulistana seja efetivada por meio da integração desses profissionais, pelo compartilhamento de suas práticas e pela reflexão acerca das construções de infância e de crianças presentes nos atuais estudos e nos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

- ABBIATI, Andreia Silva; OLIVEIRA, Cleiton. Uma análise das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a escola de nove anos. **Revista Educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 97-106, 2013.
- ALVES, José Joaquim Ferreira Matias; CABRAL, Ilídia. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p. 630-662, 2015.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista** (Impresso), v. 1, p. 103-117, 2017.
- ARAKAKI, Letícia Augusta. **Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EME/EMEF no município de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-9, 1991.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTINI, Luciane de Fátima *et al.* Ampliação do ensino fundamental para nove anos: entre a teoria incompleta e a prática intempestiva. **Educação em Revista**, v. 9, n. 2, p. 65-78, jul./dez. 2008.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 33-45.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 47-56.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. [não paginado] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: 1998. 3 volumes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ens_fund/noveanorienger.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 12 jul. 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: 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Brasília:

2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_per_freq.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

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: FNDE, Estação Gráfica, 2007b. p.97-108.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** passo a passo do processo de implantação. Brasília: 2009a. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/521/487#:~:text=O%20documento%2C%20Ensino%20Fundamental%20de,novo%20ensino%20fundamental%20Page%20>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/2009.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2483-rceb001-10&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB). Brasília: 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes. **Avaliação na Educação Infantil**: o que nos revelam os relatórios de um município paulista. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940). *In*: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12, Curitiba. 2015. **Anais eletrônicos**. Curitiba, PUCPR, out., 2015.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. **Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2015. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CANÁRIO, Rui. O Professor entre a Reforma e a Inovação. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do educador**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 66-83.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *In*: MARFAN, Maria Almeida (org.). Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores, v. 1., Brasília: MEC, SEF, 2002, p. 151-160.

CARDOSO, Renata Santana de Miranda. **O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental**: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CASTODI, Geane de Aquino. **Tchau, creche! Adeus, creche! vamos pra escola:** os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COELHO, Elis Maria Sanchez; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Transição creche-pré-escola-ensino fundamental:** Desafios ao processo de integração. Contextos Integrados de Educação Infantil. Iniciação Científica - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/contextos/?action=acervo>. Acesso em: 11 jul. 2011.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **A linguagem dos relatórios:** uma proposta de avaliação para a Educação Infantil. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CORSARO, William Arnold. **A sociologia da infância.** São Paulo: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In:* BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 57-68.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, jul./dez., 2007. p.31-39.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAVOLI, Mara. Documentação como argumentação e narração: dar visibilidade e forma aos processos na vida cotidiana. *In:* MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart [org.]. **Documentação Pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, Nathana. **Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental:** em busca da unidade de ação bilaquiana. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?:** as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos:** uma ampliação de direitos? Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. (Série Pesquisa; v. 6) Campinas: Autores Associados, 2018.

FREITAS, Marilce Ivama de. **Formação continuada**: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do projeto especial de ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GARCIA, Yuska Natasha Bezerra Felício. **Uma criança pequena em uma escola de grandes**: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 85-96.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KRAMER, Sonia. **A política pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006a.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 13-23.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patricia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, abr. 2011.

LAMAS, Flávio Lúcio. **Avaliação na educação infantil**: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a. p. 69-83.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 97-108.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Documentação Pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart [org.]. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORICONI, Gabriela Miranda *et al.* **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas, 2017.

MOSS, Pence. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159. 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v.37, p.157-173, 2011.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 25-32.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa algumas considerações. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados. Ebook, set. 2020.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida Neves. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso.** 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RONCACIO-MORENO, Mónica. **Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural.** 2015. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Processos

de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, Kelly Cristina dos. **Autonomia da criança:** transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 11.229 de 26 de junho de 1992.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. Disponível em: legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992/detalhe. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 2.083 de 14 de abril de 1994.** Dispõe sobre projetos estratégicos de ação PEAs no instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica para atender as necessidades reais e imediatas da escola. São Paulo: 1994. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2083-de-14-de-abril-de-1994/consolidado>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 3.826 de 9 de julho de 1997.** Projetos especiais de ação PEAs - instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades escolares e projeto escola obrigatória/voltados para melhoria do ensino-aprendizagem. São Paulo: 1997. [não paginado] Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-3826-de-9-de-julho-de-1997/consolidado>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo: 2007. [não paginado] Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 01/2013.** Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: 2014. Disponível em: file:///C:/Users/fabio/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/orient_normativa1_web_completo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: 2015. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/28_-_CURRICULO_INTEGRADOR_DA_INFANCIA_PAULISTANA.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Infantil. São Paulo: 2019a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 38, de 22 de novembro de 2019**. São Paulo: 2019b. [não paginado] Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-38-de-22-de-novembro-de-2019>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 02/2019**. Dispõe sobre os registros da Educação Infantil. São Paulo:, 2019c. Disponível em: https://cms.aprofem.com.br/Arquivos/Empresa_014CONTEUDO_00003522_Anexos/Original/014000035220001_0.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 02, de 06 de fevereiro de 2019**. Aprova, na conformidade do Anexo Único desta Instrução Normativa, a Orientação Normativa SME nº 01, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. São Paulo: 2019d. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zpwHnKSRh08J:legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2-de-6-de-fevereiro-de-2019/detalhe+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 58, de 18 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos centros educacionais unificados da rede municipal de ensino para o ano de 2021, e dá outras providências. São Paulo: 2020. [não paginado] Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-58-de-18-de-dezembro-de-2020/detalhe>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 60.058, de 27 de janeiro de 2021**. Regulamenta a retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições que especifica. São Paulo: 2021. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-60058-de-27-de-janeiro-de-2021>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Samuel Jacinto (Org). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.(p.25-49)

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância Contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In*: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (org.). **Primeira Infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. 1. ed. Campo Grande: Editora Oeste, v. 1, 2013.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SNYDERS, George. **Alunos Felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista. *In*: SZYMANSKI, Heloisa. (org). **Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018. (Série Pesquisa; v. 4).

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para a análise de entrevistas. *In*: SZYMANSKI, Heloisa. (org). **Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018. (Série Pesquisa; v. 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra, a criança**. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escola. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FRAGO, Antonio Viñao. História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 63-82, set./ dez. 1995.

FRAGO, Antonio Viñao. A. Fracasan las reformas educativas? *In*: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

ZANATTA, Joana. **Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Pesquisador: Karina Graziela Lins

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Considerando a necessária articulação entre as etapas da Educação Básica, a fim de garantir a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sem que haja rupturas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil determinam a elaboração e envio de documentação pedagógica pelas instituições de Educação Infantil às instituições que atendem o Ensino Fundamental, com vistas a subsidiar o trabalho dos docentes do 1º ano nesse processo.

Diante de tal determinação, cabe questionar se e como os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental fazem uso desses relatórios e de que forma esse procedimento contribui para a articulação das etapas iniciais da Educação Básica.

Dessa forma, a presente pesquisa tem por objetivos:

- Conhecer quais informações os professores do Ensino Fundamental consideram relevantes na composição de relatórios descritivos individuais.
- Compreender como professores de Ensino Fundamental utilizam os dados obtidos nos relatórios da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas.
- Identificar quais aspectos devem ser considerados para a construção de uma ação formativa que garanta o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará por meio de entrevista realizada virtualmente.

Desconfortos e riscos:

Esta pesquisa não apresenta riscos ou desconforto aos participantes.

Benefícios:

A pesquisa visa promover reflexão acerca das práticas e propor diretrizes para uma ação formativa que contribua com a formação continuada dos participantes.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Karina Graziela Lins, residente à Rua Coronel Pedro Dias de Campos, 91 apartamento 51 - Chácara Seis de Outubro, São Paulo -SP, CEP 03508-010, contatos: (11) 99010-2034.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – Link para acesso às transcrições completas das entrevistas realizadas

https://drive.google.com/file/d/1n4c_iJ2e8SPs5GbMQanhq6YdIOpiRt_D/view?usp=sharing