

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação e Docência – PROMESTRE**

Agnes Maryane de Araújo Pereira

**PRÁTICAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO DO APPIA**

Belo Horizonte

2023

Agnes Maryane de Araújo Pereira

**PRÁTICAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO DO APPIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação e Docência – PROMESTRE – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires

Belo Horizonte

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

P436p  
T

Pereira, Agnes Maryane de Araújo, 1994-  
Práticas na transição da educação infantil para o ensino fundamental  
[manuscrito] : um estudo de caso do Appia / Agnes Maryane de Araújo Pereira. --  
Belo Horizonte, 2023.  
137 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientadora: Nair Aparecida Rodrigues Pires.

Bibliografia: f. 118-123.

Apêndices: f. 124-137.

1. Projeto Appia (Belo Horizonte, MG) -- Avaliação -- Teses. 2. Educação --  
Teses. 3. Integração escolar -- Teses. 4. Ensino fundamental -- Teses.  
5. Ambiente de sala de aula -- Teses. 6. Prática de ensino -- Teses. 7. Manejo de  
classe -- Teses. 8. Educação de crianças -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 9. Belo  
Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Pires, Nair Aparecida Rodrigues, 1960-. III. Universidade Federal  
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.733

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

### FOLHA DE APROVAÇÃO

#### PRÁTICAS EDUCATIVAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO DO APPIA

**AGNES MARYANE DE ARAÚJO PEREIRA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada, em 17 de agosto, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires  
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Celia Maria Fernandes Nunes  
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Ana Maria Alves Saraiva  
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 17 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Nair Aparecida Rodrigues Pires, Usuário Externo**, em 20/09/2023, às 17:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celia Maria Fernandes Nunes, Usuária Externa**, em 20/09/2023, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva, Professora do Magistério Superior**, em 04/10/2023, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2488632** e o código CRC **D6AB61A0**.

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta pesquisa foi possível graças ao apoio, orientação e participação de diversas pessoas e instituições. Em reconhecimento, expresso minha gratidão àqueles que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Primeiramente, agradeço ao meu Senhor e Pai, que me sustentou em cada dia desta longa jornada. Aos meus pais, irmãos e amigos, expresso minha gratidão pelo suporte, incentivo e por sempre estarem dispostos a me escutar.

Destaco a minha orientadora, Nair Pires, pela acolhida a esta pesquisa e por acompanhar atentamente seu processo de desenvolvimento com perspicácia, paciência e sutileza.

Minha gratidão se estende aos professores da Faculdade de Educação da UFMG, em especial, às professoras da linha Didática e Docência, que aceitaram o desafio de lecionar durante a pandemia e que, mesmo à distância, foram capazes de contribuir significativamente para o meu desenvolvimento profissional. Agradeço também aos meus colegas do Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, pela audácia em serem educadores e pela resiliência em pesquisar em tempos de adversidades. Sou grata, igualmente, pelos recursos e suporte fornecidos pelo PROMESTRE. E, por fim, agradeço à equipe de Design pelo incentivo e colaboração na elaboração do Ebook.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte pela colaboração para a concretização deste estudo. Em especial, agradeço ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, às diretorias da Educação Infantil e ao Núcleo de Alfabetização e Letramento pelo empenho no desenvolvimento do Appia: um olhar para a Infância. Um agradecimento muito especial à Vânia Gomes Michel Machado pela disponibilidade e dedicação.

Da mesma forma, estendo minha gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Ibirité, pelo estímulo e fomento para a produção desta pesquisa. Meus colegas de profissão e estudantes, que inspiraram esta pesquisa, também merecem minha sincera gratidão.

Gratidão à equipe de profissionais da escola-campo, cuja contribuição para este estudo foi inestimável. Expresso minha gratidão pela cordialidade, profissionalismo e disposição em compartilhar suas perspectivas.

Por fim, minha gratidão se estende a todas as demais pessoas que, com seus conselhos e sugestões, contribuíram para a elaboração desta dissertação. Este trabalho é resultado do apoio e colaboração de todos vocês, para os quais expresso minha sincera gratidão.

## RESUMO

A transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) é uma etapa permeada por mudanças que podem influenciar o processo educativo. Tendo em vista a problemática, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte propõe o Projeto Appia: um olhar para a infância. Este projeto, a ser implementado nas escolas e por seus respectivos profissionais, visa a integração da EI e do EF, facilitando a interação de crianças de três a oito anos no mesmo ambiente escolar. O foco desta pesquisa é o processo de transição do EI para o EF. Portanto, o objeto de estudo são as práticas implementadas para promover a integração entre as duas primeiras etapas da educação básica. Assim, a pesquisa tem o objetivo de compreender as práticas que têm sido desenvolvidas na perspectiva da transição em uma escola municipal de Belo Horizonte com a finalidade de integrar o processo educativo. Pautando-se na percepção dos educadores, a pesquisa visa mapear as práticas desenvolvidas para articular o processo de transição, identificar as lógicas de ação dos profissionais e a cultura organizacional que emerge na escola. Além disso, discute-se as relações de poder que se estabelecem entre EI e EF. Os resultados são sistematizados em um Ebook, que categoriza as estratégias em sugestões para otimizar a transição entre EI e EF. O estudo de caso incorpora entrevistas semiestruturadas, questionários, observação não participante e registros em diário de campo. Fundamenta-se a discussão na cultura organizacional escolar sob o viés da dualidade da estrutura (TORRES, 2005), nas relações possíveis entre a EI e o EF (MOSS, 2008, 2011) como também nas particularidades do processo de transição. Os resultados sugerem que os profissionais da escola investigada desenvolvem estratégias pedagógicas, como a realização de formações continuadas, a estruturação dos tempos e espaços, e a adoção de uma gestão dialógica. Além disso, a escola desenvolve os projetos de formatura e de adaptação escolar. Os dados revelaram desafios, incluindo a dicotomia entre os currículos da EI e do EF, a necessidade de sustentar o diálogo intersetorial e a gestão de turmas flexíveis. Conclui-se que o projeto Appia: um olhar para a infância é uma iniciativa inovadora que tem contribuído para que os profissionais se mobilizem a fim de refletir e produzir práticas pedagógicas que favoreçam o processo de transição. Contudo, prevalecem desafios que transcendem a prática docente, como a dicotomia curricular e as turmas flexíveis.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas; transição da educação infantil para o ensino fundamental; projeto Appia.

## ABSTRACT

The transition from Early Childhood Education (ECE) to Elementary Education (EE) is a phase fraught with changes that can impact the educational process. In light of this issue, the Belo Horizonte Municipal Department of Education proposes the Appia Project: A Glimpse at Childhood. This project, set to be implemented in schools by their respective professionals, aims to integrate ECE and EE, facilitating the interaction of children aged three to eight years in the same educational environment. The focus of this research is the transition process from ECE to EE. Hence, the object of study are the practices implemented to promote integration between the first two stages of basic education. Accordingly, the research aims to understand the practices that have been developed from the perspective of transition at a municipal school in Belo Horizonte for the purpose of integrating the educational process. Guided by the perceptions of educators, the research seeks to map the developed practices to articulate the transition process, identify the action logic of the professionals, and the organizational culture that emerges at the school. Furthermore, the power relationships established between ECE and EE are discussed. The results are systematized into an Ebook, which categorizes the strategies into suggestions for optimizing the transition between ECE and EE. The case study incorporates semi-structured interviews, questionnaires, non-participant observation, and field diary records. The discussion is based on the school organizational culture under the bias of the duality of structure (TORRES, 2005), the possible relationships between ECE and EE (MOSS, 2008, 2011), as well as the peculiarities of the transition process. The results suggest that the professionals at the investigated school develop pedagogical strategies such as ongoing training, structuring of time and spaces, and the adoption of dialogic management. It is noted that strategies directed towards the students are also developed, highlighting graduation and school adaptation projects. The data revealed challenges, including the dichotomy between the curricula of ECE and EE, the need to sustain intersectoral dialogue, and the management of flexible groups. It is concluded that the Appia Project: A Glimpse at Childhood is an innovative initiative that has contributed to the mobilization of professionals to reflect and produce pedagogical practices that favor the transition process. However, challenges that transcend teaching practice, such as the curricular dichotomy and flexible groups, remain prevalent.

**Keywords:** pedagogical practices; Transition; Early Childhood Education; Elementary Schooling

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Logotipo do Appia: um olhar para a infância.....	53
Figura 2 – Estratégia de InterAção do Projeto Appia: um olhar para a infância.....	53
Figura 3 – Pátio.....	62
Figura 4 – Sala de aula da EI.....	63
Figura 5 – Sala de aula do EF.....	63
Figura 6 – Espaço Appia.....	64
Figura 7 – Parquinho.....	65
Gráfico 1 – Frequência de aplicação dos métodos de pesquisa.....	24
Gráfico 2 – Recursos utilizados na coleta de dados.....	25
Gráfico 3 – Desafios a serem superados para a integração entre as etapas.....	27
Quadro 1 - Organização da Educação Infantil.....	15
Quadro 2 - Organização do Ensino Fundamental.....	15
Quadro 3 - Problemática das pesquisas.....	26
Quadro 4 - Cultura organizacional e suas distintas formas de manifestação.....	34
Quadro 5 – Lógicas coexistentes na organização escolar.....	34
Quadro 6 – Etapas de desenvolvimento do estudo.....	42
Quadro 7 – Objetivos da pesquisa e a escolha dos instrumentos de coleta de dados.....	44
Quadro 8 – Escolas da RMEBH.....	48
Quadro 9 – Distribuição do atendimento da SMED.....	49
Quadro 10 – Quadro estrutural da escola.....	61
Quadro 11 – Distribuição dos estudantes.....	65
Quadro 12 – Relação dos participantes da pesquisa.....	66

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPE	Centro de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CEALE	Centro de alfabetização leitura e escrita
CF	Constituição Federal
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EF	Ensino fundamental
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEFS	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
FAE	Faculdade de Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PRPq	Pró-Reitoria de Pesquisa
PAIPP	Programa Avançado de Implementação de Políticas Públicas
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEI	Programa Escola Integrada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQEI	Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMEBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Revisão de literatura: situando a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental .....	19
1.2 Objetivos e organização da pesquisa .....	31
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	33
2.1 A cultura organizacional e as lógicas de ação .....	33
2.2 Relações entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental .....	37
2.3 Impasses na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental .....	39
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	43
3.1 Impactos da pandemia da Covid-19 no desenvolvimento da pesquisa.....	43
4 AS DUAS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE.....	49
4.1. A organização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte .....	49
4.2. Apresentação do projeto Appia: um olhar para a infância .....	52
4.3. Integração entre as etapas na perspectiva do projeto Appia .....	59
5 A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA TRILHA .....	70
5.1. As práticas de integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental .....	70
5.2 Lógicas de ação e cultura organizacional .....	82
5.3 Potencialidades e desafios na transição entre as etapas .....	87
6 RECURSO EDUCACIONAL.....	110
6.1 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: estratégias para uma transição de sucesso .....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	118
APÊNDICE A - Roteiro de observação .....	124

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista: coordenadores.....	128
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista: gestores.....	129
APÊNDICE E - Questionário .....	130
APÊNDICE F - Carta de apresentação.....	132
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	133
APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO .....	136
APÊNDICE I – DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: estratégias para uma transição de sucesso .....	137

## 1. INTRODUÇÃO

Desde que me graduei em Pedagogia, almejei lecionar exclusivamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, com a necessidade de me inserir no mercado de trabalho, aceitei o desafio de lecionar em uma turma da Educação Infantil em 2019. Naquele tempo, já havia atuado como professora regente do primeiro ano do ensino fundamental, mas lecionar para uma turma da Educação Infantil era uma outra dinâmica. Assim, surgiu o interesse em compreender como se dá a organização do trabalho pedagógico, abordando o processo de transição entre as etapas. Como a pesquisa é derivada de minha trajetória profissional, cabe relatar a construção de minha carreira docente.

Ingressei no curso de Pedagogia em 2015 na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) no Campus Ibitaré. Na universidade, fui selecionada como bolsista em um projeto de iniciação científica e logo me identifiquei com a área da pesquisa acadêmica. Minha primeira experiência como professora das séries iniciais se deu em uma escola municipal de Ibitaré, Minas Gerais, em 2018. No ano seguinte, passei a lecionar também na rede municipal de Contagem, Minas Gerais. Nesse período, lecionava no turno matutino em uma turma da pré-escola em Contagem e no turno vespertino em uma turma do primeiro ano do Ensino fundamental em Ibitaré. Em minhas reflexões, notei que, apesar da semelhança entre as idades dos estudantes de ambas as escolas, as práticas pedagógicas eram distantes. A partir disso, surgiu a problemática dessa pesquisa: a organização didática e pedagógica dos educadores que lecionam na perspectiva da transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino fundamental.

O problema da pesquisa surge da necessidade de se organizar o trabalho pedagógico, evitando descon continuidades no processo educativo e favorecendo a adaptação dos estudantes na etapa subsequente. Sendo assim, o desenvolvimento de uma pesquisa em torno da temática se justifica, já que a organização do trabalho pedagógico em uma escola pode variar, uma vez que a construção das práticas pedagógicas se dá a partir da produção dos educadores em uma dada realidade e de acordo com suas concepções e experiências.

Cabe ressaltar que a inserção e o tempo de escolarização são construídos historicamente, impactando as crianças que se situam em um tempo de aprendizado a ser realizado nos espaços escolares. No Brasil, essa idade tem sido indicada pelas legislações educacionais e políticas públicas (GOUVÊA, 2004). No tocante à perspectiva histórica, Neves (2010) discorre sobre como, ao longo do século XIX, se delineou a noção de obrigatoriedade do ensino. Nesse

período, a frequência escolar passou a ser imposta como requisito, porém essa concepção sofreu evoluções ao longo do século, culminando na sua formalização na Constituição Federal de 1934 e na sua consolidação pelo Código Penal de 1940, que passou a responsabilizar legalmente os pais e responsáveis que negligenciassem o envio de suas crianças à escola, caracterizando tal omissão como abandono intelectual.

Em 1961, a Lei nº 4.024 estabeleceu a obrigatoriedade escolar de pelo menos quatro anos de duração. Contudo, somente com a Emenda Constitucional de 1969, a educação passou a ser oficialmente reconhecida como um direito universal e um dever do Estado. Posteriormente, a concepção da educação como direito inalienável da criança, com responsabilidades compartilhadas entre a família e o poder público, foi reiterada na Constituição Federal de 1988, na Emenda Constitucional 14 de 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (NEVES, 2010).

A transição da Educação Infantil para o ensino fundamental tem sido pauta de discussão desde o início dos anos 2000, quando foi apresentada a proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos a partir da promulgação das leis federais nº 11.114/05 e 11.274/06, responsáveis pelo estabelecimento da obrigatoriedade do ensino fundamental aos seis anos de idade e pela ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, respectivamente. Com tais regulamentos, o Ministério da Educação (MEC) teve a pretensão de aumentar o tempo de escolaridade das crianças, sob a prerrogativa de garantir o acesso à educação, sobretudo para as crianças de seis anos que estivessem excluídas do sistema educacional. Para Santos e Vieira (2006 apud Neves, 2010, p. 27) o aumento da duração do ensino obrigatório suscitou a necessidade de se proceder uma reforma pedagógica.

Naquele período, o MEC constatou que crianças provenientes de famílias com maior poder aquisitivo frequentavam as escolas, enquanto, em grande parte, as crianças de famílias desfavorecidas não tinham acesso à educação devido à escassez de vagas na rede pública de ensino, bem como à falta de obrigatoriedade de oferecer vagas para crianças de seis anos. Diante desse cenário, houve um consenso aparente de que a ampliação do Ensino fundamental garantiria a efetivação do direito à educação para todos (ARELARO; JACOMINI e KLEIN, 2011). Pesquisadores como Kramer (2006) compreendem que a democratização da escolarização para a infância é benéfica, sobretudo para as populações mais pobres. Segundo ela, pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, Estados Unidos e na América Latina evidenciaram

que a frequência em programas de educação infantil favorece o desempenho escolar da criança no início da escolaridade formal, independentemente de suas origens sociais, étnicas e culturais. A autora entende que a qualidade da pré-escola e da própria escola são fundamentais para que esse benefício seja resguardado

Contudo, Kramer (2006) ressalta que ampliar a oferta do ensino com qualidade para consolidar a educação envolve questões desafiadoras. Ela aponta a falta de financiamento da EI, a organização dos sistemas municipais, a necessidade de articular as políticas da EI com as políticas sociais, a formação dos profissionais e os problemas relativos à carreira, além da precariedade em algumas instituições. No plano pedagógico, descreve desafios como a estruturação da EI na educação básica e sua articulação com o EF, as diferenças organizacionais entre instituições imersas em diferentes contextos, as orientações curriculares e os critérios de qualidade, diagnósticos e/ou avaliações de políticas públicas, dentre outros aspectos (KRAMER, 2006).

É relevante ressaltar que a ampliação do ensino fundamental para nove anos previa uma série de mudanças. Na tentativa de auxiliar o processo de remodelação, o MEC divulgou o documento Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação, que explicita os procedimentos a serem efetivados para a readequação do ensino fundamental até o início do período letivo de 2010 (BRASIL, 2009). Dentre as mudanças destacam-se: a nova nomenclatura dos anos escolares, a criação de espaços apropriados e aquisição de materialidade direcionada ao atendimento às crianças, e a reorganização administrativa e pedagógica das instituições de ensino. Além disso, devido às alterações curriculares, as escolas foram encarregadas de desenvolver o plano de implementação do novo EF (BRASIL, 2009), assim como a atualização de suas propostas pedagógicas.

Neves (2010) argumenta que a trajetória educacional expõe as crianças a práticas distintas na educação infantil e no ensino fundamental em suas respectivas instituições, delimitando a importância de cada etapa e seu papel na sociedade. A autora destaca que o currículo da educação infantil difere notavelmente, principalmente no que diz respeito à ênfase na dimensão lúdica e no cuidado. Essa abordagem é delineada em documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006a), os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b). É importante ressaltar

que esses documentos indicam a necessidade de articular as duas primeiras etapas da educação básica, a fim de garantir a integração harmoniosa entre os níveis de ensino. Para tal, é necessário realizar um planejamento pedagógico que assegure a continuidade do processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças. Isso deve ser feito respeitando as particularidades de cada faixa etária e sem precipitar práticas específicas do ensino fundamental na etapa da educação infantil (BRASIL, 2010).

Em vista de atender às políticas públicas, os profissionais da educação, em suas respectivas instituições de ensino, buscam aderir às orientações vigentes para a implementação do ensino fundamental de nove anos. É importante destacar que o acolhimento das crianças de seis anos de idade no primeiro ano evidenciou o dilema da passagem da educação infantil para o ensino fundamental, pauta que tem sido, desde então, objeto de discussões. Para compreendermos a natureza desta transição, é necessário esclarecer, com embasamento nas políticas públicas vigentes, o seu processo. Nesse contexto, discutem-se algumas disposições legais que delimitam o tempo de aprendizado, o qual compreendemos como a transição entre as etapas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a educação básica é composta por três etapas: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (BRASIL, 2013). Nesse contexto, o presente estudo concentra-se nas duas primeiras etapas da educação básica, ou seja, na EI e no EF. A inter-relação entre essas duas etapas tem sido objeto de debate desde a promulgação da Lei 10.172 em 2001, que implementou o Plano Nacional de Educação (PNE). A proposta de ampliação do EF para nove anos visou assegurar que as crianças atingissem níveis mais altos de escolaridade através do acesso precoce à educação formal.

A Lei 11.114 de 2005 apresentou novas modificações à LDB, estabelecendo a obrigatoriedade de matrícula para crianças de seis anos no EF, rompendo com o previsto até então, onde a obrigatoriedade de matrícula no EF era destinada a crianças de sete anos. Somente com a instituição da Lei 11.274 de 2006 o EF foi ampliado de oito para nove anos, regulamentando a obrigatoriedade da matrícula para as crianças de seis anos de idade no primeiro ano do EF.

A LDB dispõe que a EI deve atender em creches e pré-escolas crianças de até cinco anos de idade. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 altera a disposição, ao incumbir a responsabilidade de oferecer o atendimento a esse ciclo aos estados e municípios, sendo que as

administrações públicas deveriam concretizar a ampliação das vagas até 2016. Posteriormente, a Lei 12.796 de 2013, oficializou a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, instituindo a obrigatoriedade para o ciclo da educação básica, ou seja, para crianças e adolescentes entre quatro e dezessete anos. Observa-se que tanto a EI quanto o EF são segmentados, de acordo com a faixa etária do estudante. Assim, a etapa da EI presta atendimento a crianças de zero a três anos em creches e unidades equivalentes. Já as crianças de quatro e cinco anos são atendidas em pré-escolas.

Quadro 1 - Organização da Educação Infantil

<b>Educação Infantil</b>	
<b>Creches</b>	<b>Pré-escolas</b>
(0 a 3 anos)	(4 e 5 anos)

Fonte: Elaboração própria (2023)

Por sua vez, o EF é subdividido em dois ciclos, sendo que o primeiro compreende do primeiro ano até o quinto ano e o segundo ciclo é constituído pelo sexto ao nono ano.

Quadro 2 - Organização do Ensino Fundamental

<b>Ensino fundamental</b>								
<b>Anos iniciais</b>					<b>Anos finais</b>			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(6 a 10 anos)					(11 a 14 anos)			

Fonte: Elaboração própria (2023)

Por se tratarem de etapas diferentes, a EI e o EF possuem objetivos distintos para a educação das crianças. A LDB cita que a etapa da EI tem como finalidade propiciar “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996 *online*). Por outro lado, o EF possui como objetivo primordial desenvolver o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Acrescenta-se que nessa etapa, devem ser desenvolvidas outras capacidades, como a compreensão dos aspectos ambientais, políticos, e culturais da sociedade; aprendizagens, aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996 *online*).

Considerando que a EI e o EF possuem finalidades e abordagens pedagógicas distintas, esta pesquisa reconhece a transição entre essas etapas como um momento crítico no qual os estudantes, ao concluírem o ciclo da EI, ingressam no EF. Com o objetivo de promover a uniformização do ensino básico em todo o território nacional, foi promulgada a lei nº 12.796

de 2013, que determina que os currículos da educação básica sejam embasados em uma base nacional comum, complementada conforme as necessidades do sistema de ensino e da unidade escolar (BRASIL, 2013). Em resposta a essa diretriz, foi promulgada em 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que endossa a importância de um trabalho integrado e contínuo dos processos de aprendizagem entre a EI e o EF, que considere as relações e singularidades dos estudantes (BRASIL, 2018). Assim, a BNCC prevê a utilização de estratégias para acolher as crianças e os docentes na transição entre as etapas, visando assegurar a continuidade do processo educativo (BRASIL, 2018). É importante destacar que a BNCC não estabelece diretrizes específicas sobre como esse processo de transição deve ser conduzido, uma vez que a organização do trabalho pedagógico deve ser delineada pelos docentes em suas respectivas instituições de ensino.

Ao discorrer sobre o processo de transição entre as etapas, Kramer (2006) elucida que os adultos tendem a interpretar a EI e o EF como opostos. Contudo, para a criança, não há essa diferenciação. Ela compreende que os adultos e as instituições, muitas vezes, não consideram utilizar a experiência e a cultura como meio para articular os segmentos. Para a citada, para haver a articulação entre os segmentos, é necessário que os educadores sejam capazes de “ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos” (KRAMER, 2006 p. 811). Além disso, indica que é necessário o estabelecimento do diálogo institucional e pedagógico entre a EI e o EF, dentro e entre as escolas, estabelecendo alternativas curriculares claras.

Alguns autores indicam fragilidades nas práticas docentes para a transição, que tem prejudicado a eficácia na articulação do trabalho pedagógico. Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) citam que a transição entre EI e EF é um período de tensões, principalmente em virtude da ideia de subordinação da EI em função do EF. As autoras mencionam que as práticas educativas efetivadas em ambas etapas são divergentes, visto que na EI as práticas são exploradas a partir da ludicidade. Por outro lado, privilegia-se no EF o desenvolvimento de atividades de treino psicomotores de repetição, consideradas como requisitos para a apropriação do sistema escrito. Nessa perspectiva, Martins e Facci (2016) apontam que a falta de articulação e integração entre EI e EF tem refletido negativamente na preparação das crianças para o ingresso no EF.

De acordo com Góis, Bello e Fernandes (2019), a divergência entre a EI e o EF está relacionada à dicotomia conceitual entre as etapas de ensino, que impactam no desenvolvimento

das práticas docentes. Gonçalves e Rocha (2021) entendem que a heterogeneidade entre as práticas está relacionada ao modo de construção dos discursos, marcados por pouca interlocução entre os distintos campos. Conforme já explicitado, a EI e o EF possuem finalidades distintas. No entanto, em uma perspectiva de articulação entre os segmentos, é imperativo que o processo educativo seja contínuo. Assumimos que criar intervenções capazes de articular as etapas é uma tarefa desafiadora, que pode gerar dúvidas aos docentes sobre as ações educativas que devem ser efetuadas para promover a integração do processo de ensino aprendizagem.

A temática desta pesquisa é o processo de transição da EI para o EF. Desse modo, o objeto de estudo são as práticas desenvolvidas para favorecer a integração entre as duas primeiras etapas da educação básica. Assim, o objetivo consiste em compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da transição da EI para o EF, com ênfase na integração entre essas duas etapas da educação básica. Para atingir esse objetivo, investiga-se uma escola que participa do projeto "Appia: Um Olhar para a Infância", promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), visando facilitar essa integração.

A pesquisa se concentra nas práticas dos professores dessa escola, especificamente aquelas relacionadas ao projeto Appia, que visam apoiar a transição da EI para o EF. Portanto, enfatiza-se as estratégias educacionais implementadas na escola para promover uma transição eficaz no processo de ensino e aprendizagem à medida que as crianças avançam da EI para o EF.

Nesse sentido, esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: quais práticas são desenvolvidas na transição da EI para o EF, com a finalidade de integrar o processo educativo? Em vistas de entender como essa problemática tem sido abordada na literatura, desenvolveu-se um levantamento bibliográfico em torno dessa temática.

### 1.1 Revisão de literatura: situando a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental

Para compreender como o tema da transição entre EI e EF é tratado no âmbito acadêmico, sucedeu-se uma revisão de literatura. A revisão se iniciou com a pesquisa de publicações, tais como artigos revisados por pares em periódicos, dissertações e teses que abordaram aspectos referentes às práticas docentes no processo de transição entre EI e EF.

Na triagem da pesquisa, foram selecionadas publicações acadêmicas e artigos avaliados por pares. Como critério de seleção, privilegiaram-se artigos com as seguintes classificações: A1, A2, A3, A4, B1 e B2, respectivamente. Assim, priorizaram-se ainda dissertações e teses acadêmicas.

Foi observado se os estudos selecionados contemplavam o recorte da presente proposta, ou seja, foram selecionados estudos que retratam as mudanças de práticas pedagógicas na passagem da EI para o EF, em vista das especificidades das políticas públicas que regem o currículo escolar e o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

Para a seleção dos trabalhos, definiram-se descritores. Estes foram utilizados nos seguintes portais de buscas eletrônicos: o portal de periódicos da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); plataforma Scielo e Google acadêmico. Nas plataformas eletrônicas, buscaram-se trabalhos que abordassem no título ou nas palavras-chaves os descritores eleitos, sendo estes: (1) Transição (2) Educação infantil; (3) Ensino fundamental.

A busca no portal de periódicos da CAPES resultou na localização de 1055 resultados. Devido à vastidão de conteúdo a ser analisado, delimitaram-se os resultados a periódicos revisados por pares, o que rendeu 533 resultados. Posteriormente, excluíram-se as resenhas e trabalhos que continham termos que não correspondiam à busca, sendo estes: “Analysis”; “Physical Education”; “Analysis” “Public, Environmental & Occupational Helth”. A partir da aplicação dos filtros, foram encontrados 467 resultados. Após a análise dos títulos e resumos, foram selecionadas 6 publicações do portal.

A pesquisa na BDTD obteve 74 resultados e dentre eles foram selecionadas 2 dissertações.

No site Scielo, foram encontrados 6 trabalhos. A análise dos artigos encontrados culminou na escolha de 2 artigos acadêmicos. É importante citar que a publicação de Martinati e Rocha (2015) encontrada no site reestruturou o procedimento de pesquisa, pois em suas referências constava o trabalho de dissertação da primeira autora, que avalei como importante

para este levantamento. Então, comecei a buscar a dissertação de mestrado da primeira autora do artigo, que discorre sobre aspectos das práticas docentes no processo de transição da EI.

Dessa forma, a busca pela dissertação iniciou-se no site Google acadêmico. Inseri os seguintes termos no buscador "transição educação infantil ensino fundamental". Limitei os resultados com a aplicação do filtro de publicações de maior relevância. Delimitei ainda o recorte de trabalhos publicados nos últimos dez anos (2011 a 2021). Assim, foram localizados 22.600 trabalhos. Pela vastidão de conteúdo a ser analisado, privilegiei a análise dos 100 primeiros títulos, que apresentaram maior relevância. Desse modo, selecionaram-se mais 7 trabalhos dentro dos critérios estabelecidos para escolha.

A somatória dos trabalhos selecionados nas plataformas digitais (portal de periódicos da CAPES, BDTD, *Scielo* e *Google Acadêmico*) resultou na localização de dezessete trabalhos científicos. Organizando-os em ordem cronológica de publicação temos: Goldstein (1997); Amaral (2008); Neves; Gouvêa; Castanheira (2011); Kramer; Nunes; Corsino (2011); Souza (2011); Marcondes (2012); Martinati (2012); Lima (2013); Dutra (2014); Martinati; Rocha (2015); Dias; Campos (2015); Martins; Facci (2016); Fernandes (2017); Santos (2020); Artussa (2020); Gois; Bello; Fernandes (2019) e Gonçalves; Rocha (2021).

O estudo etnográfico de Goldstein (1997) objetivou descrever os desafios de se desenvolver práticas na EF que se relacionem com o EI a partir das percepções de uma professora dos anos iniciais. A autora procedeu uma pesquisa participante, pautada na teoria do *developmentally appropriate practice* (DAP), com uso de entrevistas, observação e registro no diário de campo. Goldstein (1997) descreveu divergências entre os ambientes da EI e do EF, citando que o educador enfrenta dificuldades para desenvolver boas práticas pedagógicas no contexto da transição entre as etapas. O trabalho constatou que as práticas docentes são marcadas por problemas com a interpretação pessoal, adoção parcial e inconsistência na implementação dos princípios *DAP* no ambiente da escola pública (GOLDSTEIN, 1997).

Amaral (2008) discorreu sobre a transição entre etapas na perspectiva das crianças que vivenciaram esse processo. A pesquisa etnográfica objetivou compreender o que foi ser criança e viver a infância na escola. A autora fundamentou-se na teoria da criança como um sujeito social e utilizou observações, diário de bordo e registros fotográficos. As conclusões indicaram a importância do diálogo com as crianças a fim de se construir propostas pedagógicas mais coerentes com as especificidades das infâncias. A pesquisa indicou ainda a necessidade de se

construírem práticas pedagógicas centradas nas especificidades da criança que esteve inserida no processo de transição entre as etapas.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) relataram as tensões vivenciadas por crianças que transitaram da EI para o EF no cenário da ampliação do EF para nove anos em uma escola de Belo Horizonte. O estudo etnográfico fez uso do diário de campo; gravações em vídeo das salas de aulas; entrevistas informais e semi estruturadas com professoras, crianças e suas famílias; e artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas. Concluiu-se que as tensões no processo de transição ocorreram pela relação de subordinação da EI em função do EF. Outra questão é que as práticas educativas, centralizadas no brincar na etapa da EI, enquanto no EF a ludicidade se distancia das aulas, abrindo espaço para o desenvolvimento de atividades de treino psicomotor de repetição, consideradas como requisitos para a apropriação do sistema escrito. Para as citadas, a transição entre etapas se caracterizou pelas tensões criadas pelas divergências nas práticas educativas.

Da mesma forma que Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Kramer, Nunes e Corsino (2011) discutiram as políticas públicas e práticas pedagógicas direcionadas para crianças de seis anos inseridas no EF. Utilizando uma revisão bibliográfica e documental, as autoras analisaram as questões que permeiam estas etapas, apoiando-se em pesquisas conduzidas em creches, escolas de EI e escolas de EF. Os resultados indicaram a necessidade de se refletir sobre as “transições e desafios na organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos neste trabalho” (KRAMER, NUNES e CORSINO 2011, p. 69).

Souza (2011) investigou o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita durante a transição da EI para o EF, dando ênfase à percepção das crianças sobre esta mudança. A pesquisa ressalta a necessidade de se introduzirem práticas de leitura e escrita na etapa da EI. O estudo de campo analisou 10 turmas da EI e 10 turmas do EF, para confrontar as concepções de aprendizagens das professoras. Foram observados dois grupos do EF para onde seguiram as crianças vindas da EI, envolvendo, igualmente, uma sala de escola pública e outra privada. Realizaram-se entrevistas com as professoras e crianças dos dois segmentos, registros no diário de bordo e gravação de áudios. Os resultados indicaram similaridades nas concepções e a valorização de práticas transmissíveis de repetição e memorização tanto na EI quanto no EF. A transição refletiu na perda da rotina organizada, do espaço físico e de uma interação muito

positiva com a professora. Constatou-se ainda redução nos tempos destinados a brincadeiras e aumento de tarefas escolares.

Marcondes (2012) buscou compreender as continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da Educação EI para o EF de nove anos. Observou como estas eram vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares. Seu estudo longitudinal acompanhou um grupo de treze crianças que vivenciaram a transição entre as etapas de ensino, utilizando diário de campo, observação, entrevistas com pais e professores, e grupo focal com as crianças como instrumentos de pesquisa. Os resultados apontaram a transição como um momento de tensão entre o aprender e o ser criança, indicando descontinuidades no espaço físico entre os dois ambientes e uma diminuição no tempo do brincar. O estudo concluiu com uma necessidade urgente de reflexão sobre o processo de transição.

Por outro lado, Martinati (2012) analisou a passagem da EI para o EF na perspectiva das crianças e professores. Assim como os estudos de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) e Kramer, Nunes e Corsino (2011), abordou a Lei nº 11.274/06, que ampliou o EF para nove anos. A pesquisa qualitativa investigou um grupo de crianças da EI e outro grupo com crianças do EF, utilizando questionário, análise documental, observação participante, produção de desenhos e entrevista com as crianças e professoras de ambos os segmentos. Os resultados indicaram uma necessidade urgente de articulação entre EI e EF e um investimento na formação docente.

Lima (2013) analisou as estratégias de articulação curricular utilizadas numa escola pública municipal de Fortaleza, buscando compreender a continuidade da formação da criança na transição do último ano da EI para o primeiro ano do EF. Realizou um estudo etnográfico em uma turma do último ano da EI, utilizando observação, entrevistas com os profissionais da escola, famílias e crianças, diário de campo, vídeos, fotos e escuta das crianças como instrumentos. Os resultados indicaram uma ênfase no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com a conclusão de que as atividades que demandam participação e interação, como o ensino de ciências e artes, eram colocadas em segundo plano. A análise apontou para o objetivo preparatório da EI, com vista à prevenção do fracasso escolar no EF por meio da antecipação de práticas de escrita.

Dutra (2014) analisou a existência de continuidades e/ou rupturas na transição entre as etapas em uma escola da rede de Mesquita - RJ, a partir da análise da proposta pedagógica da

rede de ensino. A pesquisa etnográfica utilizou a observação participante, o diário de campo, a análise documental e entrevista aberta com as docentes. Os resultados indicaram a necessidade de se criar uma prática de continuidades e entrecruzamentos, denominada por Dutra (2014) como "Educino Fundamental", onde as práticas de ambas as etapas de ensino pudessem efetivamente apresentar fluidez, sem antecipação dos conteúdos.

Martinati e Rocha (2015) analisaram a transição da EI para o EF da perspectiva de crianças e professoras. A metodologia baseou-se na observação do cotidiano escolar, com registros em fotografias e filmagens, diário de campo, produção de desenhos, entrevistas com as professoras e as crianças, análise documental e questionário com os pais. Os resultados apontaram poucos cuidados no processo de transição entre as etapas, desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico. As autoras ressaltaram que as crianças ajustam suas condutas conforme o ambiente as exige, sendo que algumas demonstraram sofrimento psicológico.

Dias e Campos (2015) discutiram como as crianças vivenciaram a passagem da EI para o EF. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida no entre o encerramento da EI e ingresso no EF. Os instrumentos utilizados foram a observação participante, o registro em diário de bordo, registro fotográfico e entrevista com as crianças. Concluiu-se que as práticas da EI são incorporadas no EF, porém, os modos como são desenvolvidas e como são concebidas pela escola resultam em interações diferentes com as crianças. Além disso, as crianças indicaram que, mesmo desejando entrar no EF, estar na escola era um desafio diário.

Martins e Facci (2016) analisaram se o processo de transição estava contribuindo para a preparação das crianças para ingressar no primeiro ano. A pesquisa de campo realizou a coleta de dados através da observação, desenhos e entrevistas com as crianças, mães e professoras. Os resultados apontaram que a falta de articulação e integração entre a EI e o EF refletiu negativamente na preparação das crianças para o ingresso no EF.

Fernandes (2017) estudou o processo de transição da criança da EI para o EF, dando ênfase às ações educativas desenvolvidas tendo em vista as políticas públicas que norteiam as etapas. A pesquisadora desenvolveu uma pesquisa-ação com suporte na pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionário e observação participante da prática dos professores. Os dados permitiram perceber que era possível construir espaços-tempo de formação permanente a partir de práticas dialógicas. Para isto, seria necessário flexibilizar e ampliar os espaços de diálogo para estabelecer ações compartilhadas, articulando os segmentos de ensino.

Artussa (2020) analisou o processo de alfabetização e letramento na transição da EI para o EF sob a perspectiva das políticas públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino. A pesquisa enfocou o contexto de mudanças de práticas devido às políticas públicas. O estudo de caso coletou dados por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras da EI e do EF. A pesquisa documental analisou o projeto político pedagógico (PPP) e documentos oficiais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a BNCC. Os resultados evidenciaram práticas tradicionais de ensino e pouco aprofundamento dos professores em relação às políticas públicas que subsidiam suas ações. O estudo indicou ainda a necessidade de uma prática docente fundamentada em diversos saberes teóricos e práticos.

Santos (2020) investigou as concepções de professores de EI e de anos iniciais do EF acerca da transição e da articulação entre essas duas etapas da educação, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Santos (2020), assim como Souza (2011) e Artussa (2020), enfatizou as concepções docentes em virtude do processo de transição da EI para o EF. A autora desenvolveu pesquisa bibliográfica e documental. Realizaram-se entrevistas e aplicação de um questionário com as professoras que atuavam na EI e nos anos iniciais do EF, com o intuito de compreender suas concepções. As professoras demonstraram conhecer o processo de transição entre EI e EF. Entretanto, as educadoras não demonstraram reconhecer a função simbólica como condição para a aprendizagem da língua escrita, nem para o desenvolvimento infantil. Para Santos (2020), essa validação potencializa a articulação entre as etapas de ensino.

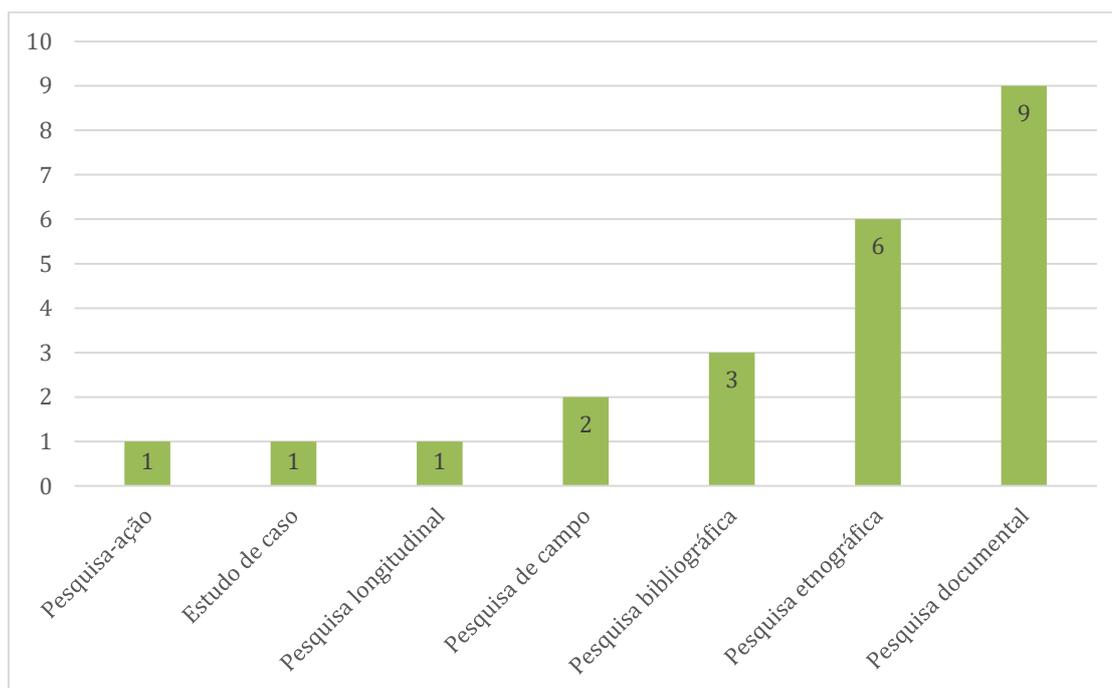
Góis, Bello e Fernandes (2019) analisaram, por meio da pesquisa documental, as questões que permeiam a transição da EI para o EF, apontando as contradições do campo teórico da BNCC e refletindo sobre possíveis rupturas entre essas etapas da Educação Básica. Assim como Artussa (2020), Góis, Bello e Fernandes (2019) enfatizaram em sua discussão a BNCC. O artigo apresentou resultados provenientes da análise documental que resultaram na constatação de que a EI e o EF apresentam uma dicotomia conceitual, que pode influenciar diretamente na prática dos docentes.

Gonçalves e Rocha (2021) analisaram o processo de transição da EI para o EF a partir de documentos oficiais como a CF, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), LDB, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a BNCC. Com base na pesquisa documental, Gonçalves e Rocha (2021) concluíram que os campos legal, acadêmico

e científico reconhecem a importância de procedimentos para que a transição promova condições favoráveis ao desenvolvimento infantil. Entretanto, no campo das práticas pedagógicas, pouco foi concretizado. As autoras apontaram como possível fonte desta heterogeneidade o modo de construção dos discursos, marcados por pouca interlocução entre os distintos campos. Além disso, evidenciaram poucas transformações quanto ao que se diz e ao que se faz.

No tocante às metodologias de pesquisas, é interessante evidenciar que a maior parcela dos estudos utilizou a pesquisa documental (39%) e a pesquisa etnográfica (26%). As pesquisas bibliográficas apareceram com 13% de prevalência, seguidas pelos trabalhos de campo (9%). Outros métodos que foram empregados nos trabalhos são a pesquisa-ação, pesquisa longitudinal e estudo de caso, que em conjunto representam 13% da amostragem.

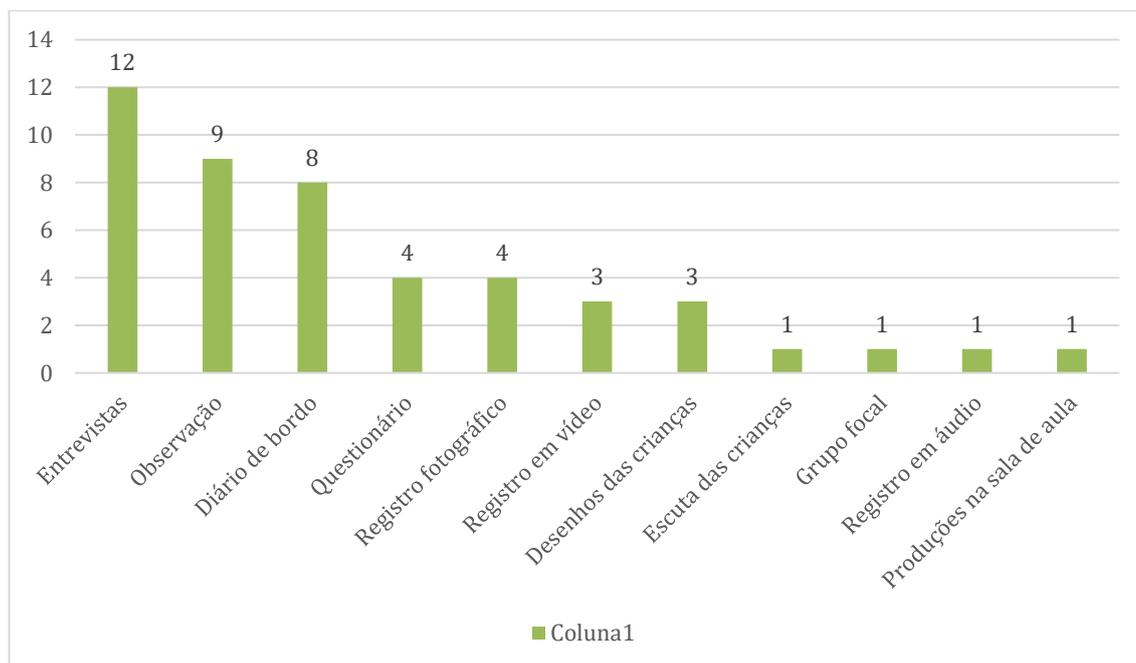
Gráfico 1 - Frequência de aplicação dos métodos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação aos instrumentos aplicados nas pesquisas para a obtenção de dados, foi perceptível que cada pesquisador utilizou geralmente vários instrumentos distintos para alcançar as informações que correspondiam aos seus objetivos. Portanto, não houve padronização dos tipos e quantidades de instrumentos que deveriam ser empregados para a obtenção de dados. Ao analisar os estudos, foi possível identificar o uso dos seguintes instrumentos:

Gráfico 2 - Recursos utilizados para coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As entrevistas (26%), observações (19%) e o diário de bordo (17%) foram os itens mais utilizados. Em sequência, surgiram os questionários (9%) e registros fotográficos (9%). No fim, apareceram os vídeos (6%), os desenhos das crianças (6%) e outros instrumentos (8%). A maioria dos trabalhos revisados coletou dados com os professores da EI e do EF (48%). As pesquisas ainda contaram com as informações prestadas por crianças (22%), famílias (22%) e outros profissionais da escola (8%).

Houve um aumento notável de trabalhos que investigaram o processo de transição da EI para o EF, sendo que a maioria buscou compreender o processo de transição entre as etapas no universo escolar (78%), seguidos por trabalhos que abordaram a aprendizagem e práticas de leitura e escrita (12%), o processo de alfabetização e letramento (6%) e as práticas docentes (6%).

Também se notou uma parcela significativa de estudos que discutiram a Lei Federal 11.274 de 2006, que ampliou a duração do EF para nove anos (42%). Autores como Martinati e Rocha (2015); Marcondes (2012); Martins e Facci (2016) e Martinati (2012) evidenciaram a existência de discontinuidades ou falta de articulações nas práticas docentes efetuadas na transição da EI para o EF. Amaral (2008) e Fernandes (2017) apontaram a necessidade de desenvolver práticas dialógicas entre os professores-profissionais e entre professores-estudantes, visando o estabelecimento da articulação entre segmentos da educação básica.

Marcondes (2012), Martins e Facci (2016); Santos (2020); Artussa (2020); Gois, Bello e Fernandes (2019) e Gonçalves e Rocha (2021) indicaram a antecipação de conteúdos de alfabetização e limitação no desenvolvimento de práticas lúdicas na EI. Essas ações provocaram um reflexo negativo na preparação das crianças que estavam sendo introduzidas no EF. Góis, Bello e Fernandes (2019) e Gonçalves e Rocha (2021) explicaram que esse fenômeno se dá devido dicotomia entre as etapas

Ficou evidente que a articulação entre EI e EF deveria ser construída nas escolas pelos educadores que ali atuavam. No entanto, o baixo conhecimento sobre as políticas públicas, e a pouca compreensão dos educadores em relação às orientações que visavam à articulação entre as etapas, são dificultadores para a integração do ensino na transição entre a EI e o EF (ARTUSSA, 2020). Apesar do interesse crescente sobre a temática, pouco se discute sobre a construção de práticas eficientes para auxiliar a articulação do ensino.

Após a apresentação dos estudos, tornou-se viável estabelecer algumas relações entre as pesquisas revisadas. Desse modo, foi possível citar que os trabalhos discutiram a temática da transição da EI para o EF. No entanto, o tema foi desenvolvido pelos pesquisadores sob problemáticas diversas:

Quadro 3 - Problemática das pesquisas

<b>Publicações</b>	<b>Problema</b>
Amaral (2008) Dias; Campos (2015)	Percepção das crianças sobre a transição da EI para o EF
Artussa (2020) Santos (2020) Souza (2011)	Alfabetização e Letramento
Góis; Bello; Fernandes (2019) Gonçalves; Rocha (2021) Kramer; Nunes; Corsino (2011)	Teoria e prática
Dutra (2014) Fernandes (2017) Goldstein (1997) Lima (2013) Marcondes (2008) Martinati (2012) Martinati; Rocha (2015) Martins; Facci (2016) Neves, Gouvêia; Castanheira (2011)	Práticas pedagógicas

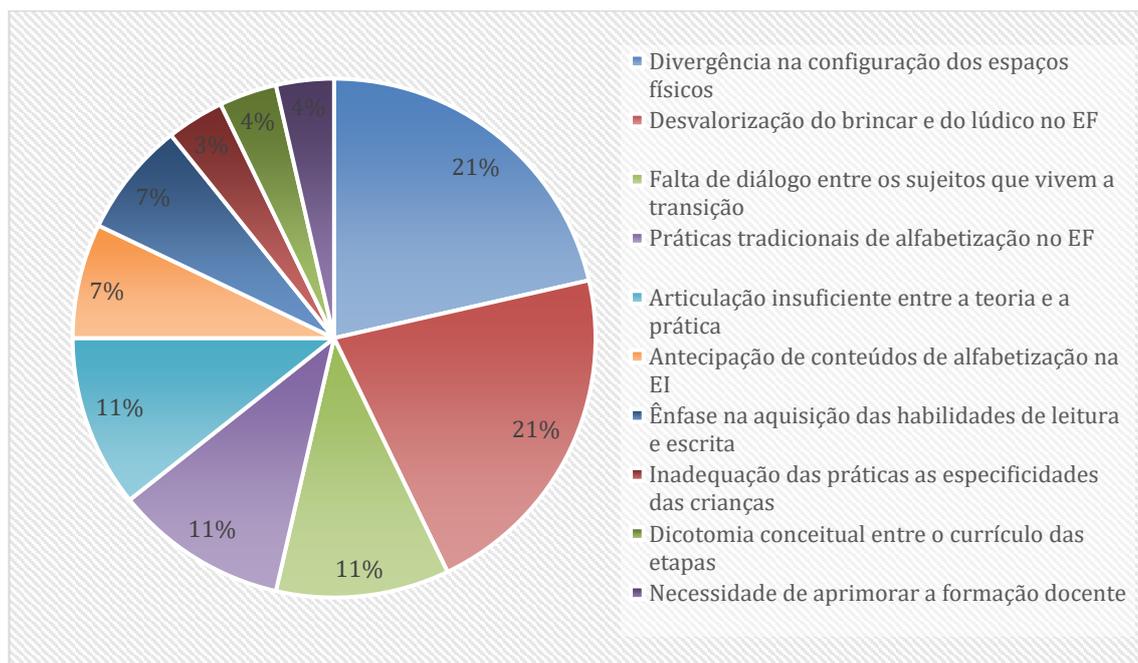
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A maioria dos trabalhos analisou aspectos das práticas pedagógicas no processo de transição entre EI e EF (54%). As relações entre a teoria e a prática foram pesquisadas por

(17%) das obras, da mesma forma que o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento (17%). Em menor proporção, aparecem as pesquisas que analisaram a percepção das crianças no tocante à transição entre os segmentos da educação básica (12%).

Nas pesquisas, os autores citaram alguns desafios a serem superados para que a transição entre as etapas seja integrada, conforme evidencia o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Desafios a serem superados para a integração entre as etapas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre os desafios, destacaram-se as diferenças entre os espaços-tempo da EI e do EF, e a desvalorização do brincar e do desenvolvimento de atividades lúdicas no EF, mencionados, respectivamente, por 21% dos trabalhos. Foram mencionados ainda a falta de diálogo entre os profissionais envolvidos no processo de transição, como professores-gestores, professores-professores e professores-estudantes, o que prejudicou a construção de ações articulatórias (11%).

Outro fator foi a prevalência de práticas tradicionais de alfabetização no EF, que rompeu com a ludicidade vivenciada durante a EI (11%). Os pesquisadores citaram ainda a dificuldade dos educadores em transpor a teoria apresentada nos documentos oficiais para a prática educativa (11%). A antecipação dos conteúdos de alfabetização na EI foi mencionada por (7%) dos estudos e a ênfase na aquisição das habilidades de leitura e escrita no EF foi citada por 7% dos trabalhos. Em menor proporção, apareceu a necessidade de aprimoramento da formação

dos docentes que atuam na perspectiva da transição, a inadequação das práticas de ensino efetivadas para as especificidades do público atendido e a dicotomia conceitual entre as habilidades que devem ser desenvolvidas na EI e as habilidades a serem estimuladas no EF.

De modo geral, os desafios a serem superados provieram das divergências entre o que se deveria fazer na EI e o que deveria ser produzido no EF, o que gerou tensão no processo de transição. Entretanto, os estudos analisados, apesar de apresentarem em suas considerações os fatores que prejudicaram a articulação entre as etapas, a maioria não discorreu sobre as intervenções possíveis para auxiliar a prática pedagógica (94%). Destaca-se ainda que os dados das pesquisas foram coletados com as crianças, pais e educadores. Porém, os resultados não fizeram referência direta à percepção dos pais sobre o processo. Sendo assim, as discussões centram-se na perspectiva das crianças e dos professores, os quais estão mais intrinsecamente inseridos na transição da EI para o EF.

Em síntese, as pesquisas apontam que as crianças inseridas no processo de transição ajustaram suas condutas conforme lhes foi exigido, embora desejassem ter tempo e espaços destinados ao brincar na escola do EF. Em virtude de suas frustrações, elas puderam demonstrar sofrimentos psíquicos (MARTINATI; ROCHA, 2015). As crianças se interessaram pela aprendizagem, mas ficaram temerosas com as mudanças propiciadas pela inserção no EF. Nesse sentido, Martins e Facci (2016) citaram que as crianças não foram preparadas na EI para ingressarem no EF. Souza (2011) e Neves, Gouvêia e Castanheira (2011) citaram que no EF houve desvalorização do brincar e o aumento das tarefas de alfabetização (SOUZA, 2011).

Os educadores, por sua vez, demonstraram despreparo para articular a teoria e a prática (GONÇALVES; ROCHA, 2021). Além disso, demonstraram pouca habilidade para lidar com as angústias das crianças (MARTINATI; ROCHA, 2015). Outras questões foram: a falta de diálogo entre professores-alunos (AMARAL, 2008); valorização de métodos tradicionais de alfabetização (SOUZA, 2011) e a antecipação de práticas de escrita na EI (LIMA, 2013).

As divergências entre as etapas foram justificadas por Gonçalves e Rocha (2021), que citaram a existência de uma dicotomia conceitual entre EI e EF. Nesse sentido, Neves, Gouvêia e Castanheira (2011) entenderam que a abordagem de brincadeiras e do letramento foi distinta na EI e no EF, uma vez que a etapa da EI valorizou o brincar enquanto o EF se centrou no processo de alfabetização e letramento.

Diante do exposto, é possível concluir que as percepções dos participantes analisados nos trabalhos revisados se aproximaram e se completaram, em um diálogo que nos citou as

causas (em grande parte, promovidas pela ação dos professores) e as consequências (vividas pelas crianças inseridas na transição entre etapas).

Conforme já explicitado, a maior parte dos estudos acadêmicos revisados que abordaram a transição da EI para o EF não apresentou alternativas para intervir nesse processo (94%). Visando contribuir para a discussão do tema, esta pesquisa discute as práticas desenvolvidas no processo de transição entre a EI e o EF, ao destacar as práticas delineadas em uma escola para auxiliar a integração entre as duas primeiras etapas da educação básica. Observa-se que neste debate ainda em curso, múltiplas dimensões têm sido examinadas, o que fortalece a relevância desta pesquisa.

## 1.2 Objetivos e organização da pesquisa

O estudo visa compreender as práticas que têm sido desenvolvidas na transição da EI para o EF, com a finalidade de integrar o processo educativo na escola analisada. Para tal, objetiva-se especificamente (1) Mapear as práticas efetivadas pelos educadores que atuam no processo de transição da EI para o EF a fim de promover a integração entre a EI e o EF; (2) Identificar as lógicas de ação adotadas pelos profissionais do campo analisado e suas relações com a cultura organizacional; (3) Apontar as relações que se estabelecem entre o segmento da EI e EF no campo pesquisado; (4) Agrupar, organizar e categorizar as estratégias mapeadas na pesquisa para produzir *Ebook* com estratégias a serem utilizadas para otimizar o processo de transição entre a EI e o EF.

O capítulo 1 apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa. São apresentadas algumas reflexões acerca da construção da cultura organizacional escolar, bem como das diversas lógicas de ação que podem se manifestar nesse contexto (TORRES, 2005). Além disso, são abordados os possíveis tipos de relações que podem ser estabelecidos entre a EI e o EF, conforme discutido por Moss (2008, 2011), assim como as possibilidades e desafios inerentes à promoção da articulação entre essas etapas, conforme apontado por Neves (2010).

O capítulo 2 descreve os aspectos metodológicos adotados no estudo. De início, faz-se a contextualização sobre o cenário pandêmico no qual a pesquisa foi desenvolvida. Apresenta-se o campo de estudo e os instrumentos utilizados nesta investigação. Justificam-se os percalços que tornaram necessária a adequação dos instrumentos de coleta de dados e descrevem-se os procedimentos de entrevistas e o método analítico aplicado.

O capítulo 3 está organizado em três seções temáticas, que abordam a organização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), o projeto Appia: um olhar para a infância e a integração entre as etapas desenvolvida na escola campo na perspectiva do Appia. Esses elementos formam a estrutura na qual os profissionais da educação manifestam suas ações (TORRES, 2005).

O capítulo 4 analisa a articulação entre EI e EF delineada na Escola Trilha. No primeiro tópico, busca-se identificar as práticas delineadas para a integração entre a EI e EF. Na sequência discute-se as lógicas de ação e a cultura organizacional que emerge do contexto analisado. Por último, debate-se as potencialidades e os desafios da prática pedagógica, onde salienta-se as relações de poder que podem se estabelecer entre as etapas.

O capítulo 5 explica as intencionalidades envolvidas na elaboração do *Ebook* para auxiliar o desenvolvimento de ações integrativas entre a EI e o EF, em diferentes contextos organizacionais.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O presente capítulo apresenta as bases teóricas que fundamentam a pesquisa. De início, expõe-se algumas reflexões sobre a construção da cultura organizacional escolar, bem como as diversas lógicas de ação que podem emergir nesse contexto (TORRES, 2005). Baseando-se nas contribuições de Peter Moss (2008,2011) faz-se a descrição de quatro possíveis relações que podem se estabelecer entre a EI e EF. Por fim, evidencia-se algumas possibilidades e desafios inerentes à promoção da articulação entre essas etapas.

### 2.1 A cultura organizacional e as lógicas de ação

De acordo com Torres (2005, p. 438) a cultura organizacional emerge de “complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a ação organizacional”. Nesse sentido, a mesma autora argumenta que a ação humana é dependente das estruturas que a constroem. Ao mesmo tempo, os agentes são capazes de produzir “novas lógicas e de novos sentidos que contribuem para a sua alteração, redefinição e modificação” (TORRES, 2005 p. 438). Os educadores imersos na cultura organizacional escolar dispõem de autonomia para desenvolver criativamente suas lógicas de ação no contexto organizacional, caracterizando assim a representação da dualidade da estrutura na cultura escolar. A cultura organizacional escolar, por um lado, é propensa a se desenvolver a partir da reprodução cultural e, por outro lado, ela se dá a partir da ação que emerge em um contexto de possibilidades favorecido pelas propriedades organizacionais e pelos constrangimentos apresentados pela estrutura. Assim, pode suscitar nesse contexto diferentes lógicas e estratégias de ação, que diferem daquelas propostas pela estrutura.

As lógicas de produção e reprodução dentro dos contextos educacionais se relacionam ao modo como os educadores compreendem e transformam as regras estruturais em ações. Nesse sentido, a produção da cultura se caracteriza por possuir um viés dinâmico e dialético. Em síntese:

A cultura entendida como o conjunto de valores, de crenças, de ideologias acionadas pelos atores nos processos de interação social, assume o estatuto de variável intermediária entre a ação comportamental (ou a agência) e as condições objetivas impostas pela estrutura. (TORRES, 2005 p. 438).

As regras produzidas no contexto organizacional são vinculadas à prática humana, que são moldadas por uma específica conjuntura histórica e espacial. Logo, as práticas produzidas

são condicionadas a um sistema de normas que são sobrepostas e interligadas, cuja solidez foi gradativamente estabelecida ao longo do tempo (TORRES, 2005). Elas podem ser interpretadas simultaneamente como expressão dos constrangimentos estruturais e como possibilidades de ação. Sendo assim, a autora admite a ocorrência concomitante de múltiplas manifestações culturais dentro de um contexto organizacional, provenientes de diferentes níveis. (TORRES, 2005). Segundo cita, é necessário incorporar a dimensão da temporalidade para se entender o processo de construção da cultura em contexto escolar.

Os contextos de produção do simbólico, deduzidos a partir da “dualidade da estrutura”, refletem lógicas inscritas na dialética espaço-tempo e que, por isso, pressupõem sempre um trabalho simultaneamente de contextualização e de reconstituição histórica (TORRES, 2005 p. 439).

A autora propõe superar a suposição de que a cultura é uma variável da organização. Nesse sentido, a autora conceitua a cultura organizacional como um elemento dinâmico e processual. Para isso, ela utiliza o conceito de dualidade da estrutura para distinguir as ações que ocorrem internamente e externamente à organização escolar (TORRES, 2005).

Ela explica que na esfera escolar há um distanciamento formal e geográfico entre as periferias escolares e as esferas centrais de decisão educativa. Devido a isto, os órgãos responsáveis, como as Direções Regionais de Educação Portuguesas, instituem-se ao mesmo tempo como “sujeitos” e “objetos” das dinâmicas e culturas sociais.

Enquanto “sujeitos”, dotados de poder e legitimidade política e institucional protagonizam a “topografia” complexa da tomada de decisões (LIMA, 1999), criando e impondo orientações normativas e culturais para as periferias escolares; como “objetos”, dotados de capacidade reflexiva, permeabilizam-se a todo um quadro de pressões e influências de alcance diverso, cujas fronteiras, difíceis de delimitar, extravasam os limites do âmbito nacional, regional e local ou periférico (TORRES, 2005 p. 441).

A autora descreve que o sistema educacional pode ser interpretado como um sistema policêntrico, que se constitui como sujeito e objeto de produção cultural. Conforme cita:

Enquanto construção simbólica e cultural, e sobretudo no plano da ação, não é tanto o centro que edifica ou constrói as periferias, mas estas que, ao serem assumidas como centros de ação educativa e concreta, por atores concretos, confirmam, e reinventam, a existência do centro (TORRES 2005 p. 441).

Considerando isto, ela propõe esclarecer a influência exercida pelo sistema externo sobre o processo de construção cultural e do simbólico nas organizações escolares, enfatizando a “centralidade periférica” das escolas, que são vistas como unidades de gestão de práticas educativas e pedagógicas.

Torres (2005) entende que a cultura escolar é constituída pelas interações dos alunos, docentes e não docentes, que interagem em contextos externos à escola. Assim, a escola se apresenta como um espaço de interação entre diversas culturas distintas, que se entrelaçam produzindo a cultura escolar. Logo, na cultura escolar, coexistem múltiplas visões ideológicas, valores e crenças, que são assimilados por aqueles que convivem no contexto escolar. A autora endossa a importância das interações sociais para a produção da cultura escolar ao citar que:

As interações sociais cotidianamente estabelecidas entre os atores escolares, ao mesmo tempo que denunciam a presença de códigos culturais dominantes por eles partilhados, tornam-se igualmente no tempo e no espaço organizacional, contextos propícios à criação e recriação de novas simbologias, à produção genuína de novos significados e representações sociais, a negociação de estratégias de poder e de liderança. (TORRES 2005 p. 442).

Torres (2005, apud Sarmiento, 2000, p. 152) conclui que esse diálogo entre o dentro e o fora produzido pela ação humana na organização escolar produz configurações culturais singulares, fundamentadas na autonomia institucional relativa. Ela acrescenta que a interdependência entre os atores escolares internos e externos desenvolve “os processos de auto regulação e de heteroregulação, de reprodução e produção, de fidelidades e de ‘infidelidades normativas’ e culturais” (Torres, 2005).

Assumindo que a escola é dependente do sistema social e político, deve-se reconhecer que em cada estabelecimento de ensino são processadas, por meio da agência humana, “os “metabolismos” culturais e simbólicos conferidos das especificidades escolares” (TORRES 2005 p. 442). Sendo assim, entende-se que é por meio da agência humana e da cognoscitividade dos atores imersos no contexto escolar que se reproduz e produz a cultura escolar.

As esferas dentro e fora são faces constitutivas do desenvolvimento da ação, por isso estão atreladas ao processo de construção cultural. Assim, a cultura organizacional tem como ponto central os valores e comportamentos de seus agentes que são evidenciados durante as práticas e interações cotidianas. As condutas comportamentais cotidianamente desenvolvidas nas escolas resultam nas “normas, significados e representações sociais compartilhadas resultantes de diversificados processos de socialização”. (TORRES 2005, p. 443). Sendo assim, a cultura organizacional possui uma natureza multiconfiguracional, que pode originar diferentes formas de manifestação cultura.

Quadro 4 - Cultura organizacional e suas distintas formas de manifestação

Integradora	Caracterizada pelo alto índice de identificação e compartilhamento entre os agentes, confluentes com os objetivos e valores institucionais.
Diferenciadora	O compartilhamento é restrito ao grupo de referência, sendo provável a existência de subculturas no contexto organizacional.
Fragmentadora	Caracterizada quando há um grau mínimo de compartilhamento cultural, entre os agentes no contexto organizacional.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Torres (2005).

Nesse sentido, a autora trata ainda sobre três lógicas de ação que podem ser adotadas pelos atores individuais ou coletivos. Ressalta-se que tais lógicas são adotadas em um determinado intervalo (contextual e temporal) e está permeado por várias lógicas. Dito isto, a autora identifica: a lógica de integração, a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação.

Quadro 5 - Lógicas coexistentes na organização escolar

<b>Integradora</b>	O ator busca interagir de forma convergente e confirmativa com a estrutura, visando integrar sua identidade aos regimentos estabelecidos pela estrutura. Logo, o ator tem a tendência de reproduzir valores, condutas e comportamentos na organização a qual integra.
<b>Estratégica</b>	O agente incorpora em sua conduta os valores e a estrutura normativa da organização, que utiliza como recurso para mobilizar a ação, sobretudo se for favorável aos interesses do grupo. Tal procedimento é desenvolvido para que o agente atinja seus interesses e obtenha uma posição que o favoreça frente às concorrências e rivalidades profissionais.
<b>Subjetivação</b>	O ator age em função de sua identidade subjetiva, que é formada pela tensão entre a ação integradora e a ação estratégica. Segunda explica Torres (2005 p. 445) “o sujeito encontra-se sempre numa relação de distanciamento e de reserva que impede uma adesão total ao ego (identidade subjetiva), ao nós (identidade integradora) e aos interesses (identidade recurso)”.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Torres (2005).

Torres (2005 p. 445 apud Touraine, 1978) percebe que a formação social é “definida pela co-presença de uma lógica de integração comunitária, por um sistema de concorrência regulada e pela lógica da capacidade crítica e voluntária do sujeito”. Acrescenta ainda que ao tratar do funcionamento da organização, é pertinente entender que “a circulação alternada das diferentes lógicas se assemelha mais a “arranjos”, a produtos das experiências sociais [...]. E as experiências sociais resultam de combinações subjetivas de elementos objetivos”. Adiante, a autora versa sobre as lógicas de ação, sintetizando alguns paralelismos, da seguinte maneira:

[...] à lógica da “integração” corresponderia uma manifestação “integradora” da cultura; a lógica da “estratégia” suscitaria uma cultura predominantemente “diferenciadora”; e a lógica da subjetivação estaria por detrás de manifestações tendencialmente “fragmentadoras” da cultura (TORRES 2005, p. 446).

Sendo assim, esta pesquisa atenta-se às dinâmicas da constituição da cultura organizacional escolar assim como as lógicas de ação adotadas nas práticas cotidianas da instituição escolar.

## 2.2 Relações entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental

Para Moss (2008, 2011), a relação entre EI e EF tem se estreitado devido à necessidade de ampliação do atendimento às crianças pequenas recomendado pelas políticas públicas educacionais. O autor explica que houve um crescimento no oferecimento da EI, especialmente no período dos 2 a 3 anos que precedem o EF. Esse movimento tem sido notório desde os anos 2000, quando a maioria das crianças em países desenvolvidos passou a ser regularmente matriculada na EI por, no mínimo, 2 anos antes de iniciar o EF. A expansão da oferta do ensino na EI é uma tendência global, uma vez que a importância dessa etapa da escolarização tem sido reconhecida pelos seus benefícios ao desenvolvimento infantil, o que, por sua vez, tem contribuído para a promoção de novas políticas públicas que ampliem a oferta do ensino para a primeira infância.

Moss (2008, 2011) cita que grande parte da literatura tem relacionado a etapa da EI ao cuidado e ao desempenho escolar. Contudo, a relação entre esses elementos pode ser compreendida como uma sequência de eventos, visto que para que haja uma EI de qualidade é necessário se desenvolver também o cuidado para com a criança, assim como ocorre no seio familiar. Esse cuidado é evidente, pois favorece a educação integral da criança, propiciando, desse modo, um bom desenvolvimento educacional.

Moss (2008, 2011, apud Heckman, Masterov; 2004), cita que os economistas, assim como os educadores, têm argumentado que o investimento na EI é mais valioso para o desenvolvimento do indivíduo do que projetos de desenvolvimento econômico e investimentos em estágios posteriores à educação. O mesmo autor explica que há uma crescente cooperação entre EI e EF nos países desenvolvidos, tanto na questão política como na prática. A relação estabelecida entre as duas primeiras etapas do ensino nesses países tem se mostrado como uma relação de poder, que não é necessariamente igualitária. Isso se dá porque o ensino obrigatório (entendido como o EF) possui maior relevância nos sistemas de ensino por possuir maior apreço nos países desenvolvidos.

Segundo Moss (2008, 2011), a relação de cooperação entre EI e EF pode acarretar em benefícios e também em riscos. A relação de cooperação estreita pode resultar na pressão para

que escolas de EI desenvolvam práticas mais conteudistas, equiparando-se às práticas da EI com as efetivadas no EF, com efeito prejudicial à aprendizagem das crianças. Sendo assim, é importante que a EI não seja considerada como uma etapa preparatória para o EF, mas como um momento singular no desenvolvimento infantil. Logo, em um regime cooperativo entre os segmentos é importante que as práticas específicas da EI sejam continuadas.

Abordando o contexto da transição, o autor explica que nos países desenvolvidos, a maioria das crianças frequenta a EI. Ao chegarem à idade de ingresso no EF, elas enfrentam um processo de transição de uma instituição para outra.

Em alguns casos, tal experiência será numa pré-escola integrada ao sistema escolar, às vezes no mesmo prédio ou conjunto da escola primária, frequentada em geral durante dois ou três anos antes da transição. Em outros casos, será em algum tipo de estabelecimento não escolar (como creche, jardim de infância, pré-escola), frequentado pela criança desde os 12 meses de idade ou mesmo antes (MOSS, 2011 p. 147).

Os estudantes dos países desenvolvidos enfrentam também questões ambientais, visto que o quantitativo de estudantes por turma e a duração das horas letivas diferem entre países. Acrescenta-se que as instituições frequentadas pelas crianças na EI e no EF podem ter culturas distintas, “expressas em diferentes concepções (de objetivo, de criança, de profissional, de aprendizagem) e práticas” (MOSS, 2011 p. 147-148).

Nesse contexto, Moss (2008, 2011) discorre sobre quatro relações possíveis entre a EI e o EF, sendo elas: (1) Subordinação da EI em relação ao EF; (2) Distanciamento entre a EI e o EF; (3) Preparação do EF para o acolhimento das crianças (4) Ponto de convergência. A subordinação da EI em relação ao EF se dá quando o EF é o parceiro dominante. Assim, a EI é vista como etapa que tem o dever de preparar a criança para o ingresso no EF, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para construir habilidades de leitura e de escrita.

A relação de distanciamento entre as etapas se dá quando a cultura da EI é muito diferente do que é praticado no EF. Assim, essa relação pode ser caracterizada por certo grau de antagonismo, onde ao segmento da EI tem a intenção de apartar-se das práticas estritamente didáticas, efetivadas pelo EF. Outra perspectiva é a remodelação do EF, em vistas de atender as necessidades das crianças, bem como às demandas de um mundo em rápida transformação. Nesse ponto, discute-se o papel da EI enquanto preparador para o EF, bem como a necessidade de adequação dos ambientes que recebem esses estudantes, visto que, principalmente nos países mais pobres, se configuram ambientes inapropriados:

turmas grandes, classes superlotadas, com professores inadequadamente formados

trabalhando com métodos improdutivos. Também pode implicar falta de responsividade da escola às famílias e comunidades por ela servidas, o que conduz a "desencontros entre a linguagem e a cultura de casa e da escola, além de um desrespeito mais geral às competências culturais e aprendizagens anteriores das crianças" (Woodhead, 2007a, p.20). O efeito final pode ser quase desastroso: "ciclos de fracasso que se auto perpetuam, com as primeiras séries se tornando gradualmente mais superlotadas, professores desmoralizados, pais e crianças desinteressados e programas que não se reestruturam nem com o fracasso nem com o sucesso" (MOSS, 2011, p. 151).

Em países como Noruega e Suécia, tem-se discutido mudanças nas práticas pedagógicas com o intuito de incluir nos primeiros anos do ensino obrigatório algumas práticas da EI como: “atenção ao bem-estar das crianças, aprendizagem ativa e experimental, confiança nas estratégias de aprendizagem das crianças, evitando medições e classificações (MOSS, 2011 p. 151)”.

O ponto de convergência é uma alternativa que assume que EI e EF possuem tradições e culturas diferentes, que se expressam em concepções, valores e práticas díspares. Sendo assim, é necessário analisar essas dessemelhanças em vistas de construir, colaborativamente novas concepções, valores e práticas. Para tal, é necessário que haja a convergência, traduzida no respeito mútuo, no diálogo e na construção conjunta entre ambos segmentos. “Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum (MOSS, 2011 p. 153)”. Segunda cita:

Essa relação, em que nenhuma das duas culturas supera a outra, visa a união em um "ponto de convergência pedagógica" para criar e pôr em prática uma cultura comum que pode formar a base de uma parceria forte e igualitária entre a EI e a escola (MOSS, 2011 p. 154)”.

Desse modo, o ponto de convergência discutido por Moss, propõe a readequação das práticas pedagógicas, criando-se uma nova cultura escolar, que seja democrática e propicie o desenvolvimento integral do estudante.

### 2.3 Impasses na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Neves (2010) destaca a importância de compreender que a transição da EI para o EF implica na integração entre práticas específicas de cada etapa, as quais se diferenciam em relação aos tempos, espaços e lugares socialmente demarcados. A fim de diferenciar as especificidades previstas nas legislações educacionais para cada etapa, a autora analisa alguns documentos oficiais. Ela sinaliza a indissociabilidade entre o educar e cuidar, e a importância do brincar para com as crianças da EI, conforme disposto no Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>1</sup>, nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (PQEI)<sup>2</sup> na Política Nacional de Educação Infantil (PNEI)<sup>3</sup> e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)<sup>4</sup>. No âmbito das práticas pedagógicas, destaca a importância da comunicação e da consideração das características individuais das crianças privilegiando o desenvolvimento de atividades lúdicas. Ela cita ainda que:

A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal **deve se articular** com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a **integração entre os níveis de ensino**, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais (NEVES, 2010 p. 30, grifos do autor).

Segundo Merli (2021), em uma perspectiva que valoriza as singularidades da criança e busca promover uma educação integrada, é essencial estabelecer diálogos entre os profissionais das etapas EI e EF durante momentos de formação continuada que sejam contextualizados e facilitem o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos docentes. Argumenta que essa abordagem demonstra o empenho em assegurar os direitos das crianças, independentemente da etapa educacional em que se encontrem, reconhecendo os professores como orientadores do processo educativo, mesmo que não sejam os únicos responsáveis e mesmo quando não possuem autonomia completa na gestão dos processos curriculares.

A autora enfatiza a importância de formações contextualizadas, nas quais o contexto desempenha um papel fundamental na geração de conhecimentos pedagógicos. Destaca também o desenvolvimento de habilidades reflexivas sobre a prática como o elemento central do currículo de formação docente, visando aprimorar a interpretação, compreensão e reflexão sobre a educação e a realidade social. Além disso, ressalta a necessidade das formações, uma vez que os cursos iniciais para professores de EI e EF buscam preparar profissionais polivalentes e expressa que isso pode resultar em uma formação fragmentada. A autora critica o modelo aplicado por promover uma formação tecnicista que separa teoria e prática, sem estabelecer uma relação dialética entre elas.

Em relação às práticas pedagógicas, o PNEI prevê a necessidade de valorizar os saberes cotidianamente produzidos pelos sujeitos envolvidos no processo educacional: crianças,

---

<sup>1</sup> Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (1998)

<sup>2</sup> Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006)

<sup>3</sup> Política Nacional de Educação Infantil (2006)

<sup>4</sup> Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009)

educadores, famílias e comunidade escolar. Por sua vez, as DCNEI indicam que a escola deve desenvolver estratégias que assegurem a progressão contínua no aprendizado das crianças na transição entre as etapas, considerando as especificidades da infância, sem adiantar os conteúdos característicos do EF. É interessante apontar que DCNEI citam que, tradicionalmente, as instituições escolares associam o silêncio a disciplina e a conversa a indisciplina, sendo que esta visão influencia a prática pedagógica, com maior ênfase no EF. Nesse aspecto, indicam a necessidade de se realizar uma intervenção pedagógica para que a transição entre as etapas ocorra de maneira positiva, de modo que as mudanças no tocante ao disciplinamento sejam associadas a um crescimento. Neves (2010) compreende que a citada diferenciação nas práticas de disciplinamento pode provocar uma ruptura no processo de escolarização das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF)<sup>5</sup> se distinguem das orientações curriculares para a EI ao se basearem em princípios e objetivos de aprendizagem distintos. A autora descreve que no EF, as práticas devem orientar-se pelos princípios éticos e nas aprendizagens pela interação entre conhecimento, linguagem e aspectos afetivos visando a formação de cidadãos críticos. Cabe destacar que as DCNEF enfatizam a necessidade de uma base nacional comum que abranja temas como saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência, tecnologia, cultura e linguagens, bem como áreas de conhecimento específicas, como Língua Portuguesa, Língua Materna, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa (NEVES, 2010).

Diante o exposto, a autora interpreta que as DCNEF excluem tanto a ludicidade quanto o cuidar/educar, dando maior ênfase à "relação sistematizada entre o sujeito e o conhecimento" (NEVES, 2010, p. 32). Nesse prospecto, argumenta que essa dicotomia curricular reflete em uma percepção fragmentada em relação ao comportamento dos estudantes, sendo que a cultura de pares, o movimento, a interação, o brincar e o compartilhar são comportamentos valorizados na primeira etapa. No entanto, no plano subsequente, espera-se que os estudantes incorporem códigos de conduta que determinam seus comportamentos.

Neves (2010) explica que a SMED passou a prestar atendimento às turmas da EI em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFS). Descreve que a incorporação das turmas de EI ocorreu de forma não sistemática e instável, em ambientes inapropriados. Esses espaços careciam de adaptações, como mobiliário apropriado, instalações sanitárias adaptadas e áreas de recreação.

---

<sup>5</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998)

No entanto, diversas instituições escolares realizaram modificações em sua infraestrutura visando atender às necessidades das crianças matriculadas na EI. Segundo cita, em algumas escolas, a ausência de demanda para turmas do EF levou à inclusão de turmas de EI, compostas por crianças de quatro e/ou cinco anos de idade. A disponibilidade dessas turmas pode variar anualmente, dependendo da demanda do EF. Apesar de já estarem matriculadas nessas escolas, as crianças na EI precisam se matricular e podem mudar de estabelecimento ao ingressarem no EF. Algumas escolas possuem profissionais especializados em EI em seu corpo docente, enquanto outras atribuem a responsabilidade das turmas de EI às professoras municipais.

A autora descreve em sua pesquisa que o processo de adaptação da criança no EF englobou duas dinâmicas simultâneas, estreitamente interligadas: a assimilação da cultura escolar e a formação de uma cultura entre pares. Ela observa que durante o processo de adaptação e integração na nova escola, as crianças iniciaram essa construção ao estabelecerem relações de amizade entre si, ação que potencializou adaptação no novo contexto escolar (NEVES, 2010).

Em consonância com os objetivos delineados nesta dissertação, apresentamos os percursos metodológica aplicados a seguir.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descreve-se o contexto em que se produz essa pesquisa. Na sequência são apresentados os instrumentos utilizados para o desenvolvimento da investigação e as adaptações que se fizeram necessárias diante as adversidades no percurso.

#### 3.1 Impactos da pandemia da Covid-19 no desenvolvimento da pesquisa

Desde 2020, a pandemia de Covid-19 transformou o modo de vida das pessoas globalmente, com um impacto significativo na educação. Visando minimizar a propagação do vírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou medidas como distanciamento social e higienização frequente. Com o distanciamento social, as atividades presenciais nos espaços escolares foram paralisadas no primeiro trimestre de 2020, o que ocasionou uma reestruturação do ensino para um formato não presencial, utilizando tecnologias digitais. Apesar de todas as precauções, o Brasil registrou mais de 230 mil mortes em 2020 (FIOCRUZ, 2021).

Em janeiro de 2021, começou a vacinação, trazendo esperança, mas a situação se complicou com a descoberta de variantes do vírus e a lentidão do processo de vacinação no Brasil. Com o início da imunização, houve queda nos casos graves e nos óbitos, permitindo a flexibilização de algumas restrições, favorecendo a retomada das atividades escolares presenciais no segundo semestre de 2021. Mesmo assim, houve mais de 410 mil mortes em 2021, quase o dobro do número do ano anterior (ROSA; TADEU, 2022).

O retorno presencial gerou incertezas, e as escolas adotaram o sistema denominado de bolhas, com grupos reduzidos de alunos. Escolas, professores e funcionários precisaram readequar seus espaços e práticas, para atender aos novos critérios de distanciamento e higiene. Em 2022, as atividades escolares foram moldadas pela situação da saúde pública e pelos índices de propagação da Covid-19. O regime de funcionamento das escolas seguia o índice de contágio local, adaptando-se conforme necessário para proteger a comunidade escolar.

A pandemia criou um cenário desafiador para o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, exerceu uma influência significativa neste estudo, uma vez que os procedimentos metodológicos tiveram que ser ajustados às condições impostas pela doença.

Realizou-se uma pesquisa exploratória em uma escola da RMEBH que atende alunos da EI e do primeiro ano do EF. A escolha dessa escola se deu por seu envolvimento no Projeto

Appia, que busca potencializar a integração entre as etapas de ensino. O estudo visou analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas para auxiliar essa integração.

O estudo possui abordagem qualitativa, pois considera a realidade dos participantes, suas características e subjetividades. De acordo com Gil (2002), nos estudos de caso geralmente são utilizadas várias técnicas para a coleta dos dados a fim de garantir a qualidade dos resultados provenientes da pesquisa. Para Gil (2002 p. 140):

Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador.

Em vista disso, são eleitos alguns instrumentos para o estudo, sendo eles: questionário, entrevista semiestruturada, observação não participante e o diário de campo. Investiga-se nesta pesquisa os educadores (professores, coordenadores e gestores) que participam do processo de transição entre EI e EF na Escola Trilha.

Para auxiliar o mapeamento e a descrição das práticas para a promoção da integração entre a EI e o EF, procedeu-se à observação não participante do espaço escolar. Durante as observações, utilizou-se o diário de campo como suporte para o registro das observações percebidas.

O estudo de caso foi procedido em etapas, conforme descreve o quadro:

Quadro 6 - Etapas de desenvolvimento do estudo de caso

<b>Etapa</b>	<b>Procedimento</b>
Definição do campo	Contato com a Secretaria Municipal de Educação da PBH- SMED
Definição dos participantes	Convite aos educadores
Questionários	Distribuição/recolhimento dos questionários
Entrevistas semiestruturadas	Desenvolvimento das entrevistas
Observações do campo de pesquisa	Uso do modelo de observação e do diário de campo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A delimitação do campo de investigação envolveu a satisfação de vários procedimentos regulamentares. A proposição de pesquisa inicial foi submetida ao comitê de ética da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), que após análise, autorizou a condução do estudo. Subsequentemente, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) forneceu uma carta formal de apresentação e um termo de consentimento, permitindo a investigação na SMED. Com essas credenciais, a pesquisa foi iniciada.

O objetivo primordial da pesquisa era explorar práticas pedagógicas que facilitassem a transição entre EI e EF. Assim, foram definidos critérios específicos para selecionar os locais

de estudo: instituições que simultaneamente atendessem às duas primeiras etapas da educação básica e que desenvolvem o projeto Appia, uma iniciativa que visa promover a integração entre EI e EF.

Depois de consultar a SMED e compartilhar os critérios de seleção, foram indicadas dezoito escolas. Contudo, a intenção era isolar apenas uma para análise, portanto, um conjunto adicional de critérios foi empregado para identificar uma escola específica. Considerando a abrangência do Projeto Appia nas escolas das nove regiões de Belo Horizonte, uma seleção foi feita levando em consideração a acessibilidade da pesquisadora à área e às possíveis instituições de ensino. Nesse contexto, as escolas localizadas na região Barreiro foram escolhidas como prioridade.

Após estabelecer contato com as instituições, a viabilidade do estudo foi avaliada. A Escola Alameda foi o primeiro estabelecimento contatado. No entanto, os professores mostraram-se reticentes em participar do estudo, pois isso envolveria a participação em grupos focais, uma atividade na qual expressaram desinteresse. A Escola Trilha, por outro lado, demonstrou maior abertura à proposta.

Nota-se que o principal empecilho para o desenvolvimento da pesquisa na Escola Alameda foi a nova dinâmica de trabalho imposta aos professores pela pandemia. As mudanças na organização do trabalho docente resultaram em maior flexibilidade no planejamento escolar, com muitos professores optando por preparar suas aulas remotamente (*home office*). Isso, somado à carga de trabalho aumentada pós-pandemia e o esforço necessário para se adaptar ao ensino virtual, pode ter dissuadido a participação dos professores na pesquisa.

Face a esses obstáculos, foi necessário reformular a estratégia. Em concordância com a orientadora da dissertação, houve um ajuste na metodologia de pesquisa. Foi determinado que a coleta de dados na Escola Trilha seria conduzida através de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e gestores. Este método provou ser mais eficaz e apropriado ao contexto de desenvolvimento deste estudo.

Definido o campo, realizou-se a identificação do perfil institucional, por meio da pesquisa documental e pela pauta de observação, inspirado pelas pautas didáticas de observação do espaço escolar (PIRES, GAUTHIER, 2020). A partir do quadro proposto pelos autores, foi delineado o roteiro de observação.

Quadro 7 - Objetivos da pesquisa e a escolha dos instrumentos de coleta de dados

Objetivo geral	Objetivos Específicos	Instrumentos utilizados
Compreender quais práticas têm sido desenvolvidas na transição da EI para o EF, com a finalidade de integrar o processo educativo na escola analisada	Mapear as práticas efetivadas pelos educadores que atuam no processo de transição da EI para o EF a fim de promover a integração entre a EI e o EF;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista semiestruturada;</li> <li>▪ Diário de Campo;</li> <li>▪ Pesquisa documental;</li> <li>▪ Questionário.</li> </ul>
	Identificar as lógicas de ação adotadas pelos profissionais do campo analisado e suas relações com a cultura organizacional;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista semiestruturada;</li> <li>▪ Diário de Campo;</li> <li>▪ Pesquisa documental.</li> </ul>
	Apontar as relações que se estabelecem entre o segmento da EI e EF no campo pesquisado;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista semiestruturada;</li> <li>▪ Diário de Campo;</li> <li>▪ Pesquisa documental.</li> </ul>
	Agrupar, organizar e categorizar as estratégias mapeadas na pesquisa para produzir Ebook com estratégias a serem utilizadas para otimizar o processo de transição entre EI e EF.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista semiestruturada;</li> <li>▪ Diário de Campo;</li> <li>▪ Pesquisa documental.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O questionário foi empregado neste estudo com o intuito de coletar informações sobre o perfil profissional dos participantes da pesquisa. Assim, os quatorze colaboradores do estudo receberam um formulário impresso para ser preenchido em momento oportuno e ser devolvido posteriormente à pesquisadora. O questionário de perfil profissional continha quinze questões abertas, as quais a pesquisadora se mostrou disposta a auxiliar nas possíveis dúvidas dos participantes.

Houve a devolutiva de sete questionários preenchidos, ou seja, 50% dos profissionais. É interessante apontar que todos os participantes das entrevistas são também participantes dos questionários. Além desses, acrescenta-se ao montante de questionários a colaboração do participante P3EI, que efetuou a devolutiva de seu questionário, contribuindo para a identificação dos profissionais do campo estudado.

A abordagem metodológica utilizada nesta investigação baseou-se na técnica de entrevista semiestruturada, a qual foi escolhida por permitir a obtenção de informações de forma fluida e autêntica, permitindo ainda a possibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações durante a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essa abordagem proporciona uma interação

recíproca entre entrevistador e entrevistado, favorecendo a criação de uma atmosfera de influência mútua.

Foram realizadas entrevistas com profissionais que desempenham diferentes funções na Escola Trilha, incluindo professores da EI e do primeiro ano de EF, coordenadores de diferentes ciclos de aprendizagem e a direção da instituição. Roteiros específicos foram delineados para cada função, com o objetivo de garantir uma abordagem mais eficaz e alinhada com o papel de cada entrevistado na estrutura da escola.

A coleta de dados ocorreu em agosto de 2022, após uma interrupção devido à pandemia da Covid-19, resultando em 14 entrevistas semiestruturadas, além de informações adicionais obtidas por meio de observações e conversas informais. Durante as entrevistas, foram realizadas anotações no diário de pesquisa e gravações de algumas sessões, com o consentimento dos participantes. Essas gravações totalizaram 427 minutos e 22 segundos de áudios, os quais foram transcritos com o auxílio do aplicativo *Transkriptor*.

Apesar da intenção inicial de observar as rotinas de aulas de diferentes turmas, essa etapa foi descartada devido ao volume expressivo de dados coletados e às limitações temporais advindas dos contratemplos enfrentados durante a pesquisa. Assim, a análise foi focada nos dados mais relevantes e pertinentes coletados nas entrevistas, de modo a garantir uma discussão eficaz e aprofundada sobre o tema em estudo.

Adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) para avaliar as informações coletadas das entrevistas. Este método contempla três etapas: organização, codificação e categorização. Incluiu-se a transcrição dos dados, a definição dos conceitos-chave e a preservação das identidades dos participantes, respeitando os critérios éticos da pesquisa.

Bardin (2011) entende que a análise de conteúdo é indispensável quando se trata de entrevistas, visto que esse método de coleta de informações fornece um material verbal rico e complexo. Em vistas de auxiliar o processo analítico, a autora aponta duas fases, sucessivas e interdependentes, a serem procedidas a fim de viabilizar a análise de entrevistas: a decifração estrutural e a transversalidade temática. A decifração estrutural é a fase analítica onde o pesquisador busca compreender a percepção que o entrevistado possui em relação à temática em questão. Para esse trabalho, a autora recomenda que o pesquisador faça uma abstração de si próprio, buscando compreender a subjetividade do participante. Assim, esse processo de abstração deve ser reiniciado toda vez que se iniciar a análise de uma entrevista individual. Já

a transversalidade temática diz respeito a criar conexões/distanciamentos entre as temáticas discutidas nas entrevistas.

Destaca-se a necessidade de se organizar a materialidade a ser analisada entendida em três pontos principais: a) Pré-análise: etapa onde se faz a escolha dos documentos a serem analisados, o levantamento dos objetivos, hipóteses e indicadores para a interpretação final dos dados; b) Exploração do material: aplicação sistemática das decisões tomadas na etapa de pré-análise; c) Tratamento dos resultados e interpretação: Operação de análises estatísticas e fatoriais dos resultados. A partir do desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas, pré-análise e a exploração do material coletado, emergiram quatro categorias analíticas que configuram os achados de pesquisa, sendo elas: (1) Concepções dos educadores; (2) Estratégias de ação (3) Dificuldades e potencialidades encontradas na transição entre as etapas; (4) Interação entre os profissionais da Escola Trilha. Tais categorias são tratadas e interpretadas no quinto capítulo desta pesquisa.

## **4 AS DUAS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

Neste capítulo, apresentam-se os dados obtidos através da pesquisa documental e de campo. Baseando-se nas considerações de Torres (2005), entende-se que a RMEBH é a estrutura que orienta os processos pedagógicos nas escolas municipais. Por outro lado, o trabalho pedagógico realizado pelos profissionais da educação é caracterizado como agência.

### **4.1. A organização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Para compreender a organização da RMEBH, apresenta-se uma breve discussão sobre as políticas públicas vigentes que regulamentam o sistema de ensino nacional. Nessa perspectiva, evidencia-se o aspecto mais amplo até o mais particular no que diz respeito às políticas educacionais.

Dessa forma, avaliamos a Constituição Federal (CF). Ela determina que a educação é um direito de todos e explicita que o Estado deve garantir a oferta do ensino nas etapas da EI e do EF. Além disso, atribui ao Estado, à família e à sociedade o dever de promover e incentivar a educação, visando alcançar "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

O artigo 211 da CF determina que a união, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar seus sistemas de ensino de forma colaborativa. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 incumbe aos Municípios o dever de prestar, prioritariamente, o atendimento às etapas da EI e do EF. Sendo assim, acrescenta-se que os Estados e Municípios se organizam colaborativamente para assegurar a universalização do ensino obrigatório. Além disso, o artigo 214 prevê a necessidade de se estabelecer um plano nacional de educação para articular e desenvolver o ensino em diferentes níveis e integrar as ações do Poder Público, aprimorando o sistema educacional. Nesse contexto, criou-se o PNE, que é reelaborado periodicamente, sendo que sua versão mais atual é dada pela lei nº 13.005 de 2014.

A Lei 9.394/1996 reforça as obrigações dos municípios em relação às etapas da EI e do EF. Além disso, cita que os sistemas municipais de ensino são constituídos pelas instituições administradas pelas secretarias e órgãos municipais de educação. Nesse panorama, reconhece-se que Belo Horizonte possui seu próprio sistema de ensino, o qual é regido pelo seu órgão municipal de educação, SMED. Esta, por sua vez, segue as disposições da CF, LDB, PNE e

demais legislações dadas por entidades governamentais, tais como a resolução CNE/CEB nº 8/2010 que dispõe sobre a organização das instituições escolares.

Salienta-se que a SMED possui autonomia para estabelecer suas próprias diretrizes. Como exemplo, ressaltamos a gestão democrática, entendida como uma das diretrizes do ensino público na RMEBH, conforme estabelecido pela lei nº 10.917/2016, que determina o Plano Municipal de Educação.

Diante do exposto, retomamos as contribuições de Torres (2005) ao mencionar que o sistema de normas e regras é elaborado paulatinamente, que se entrelaçam ao decorrer dos anos. Nessa perspectiva, entende-se as legislações educacionais como o sistema de regras que configuram a prática humana em um tempo demarcado historicamente.

Retomando as questões organizacionais, identifica-se que a RMEBH possui trezentas e vinte e três unidades escolares, sendo 145 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) e 178 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFS). Segundo a SMED, as unidades escolares administradas pela PBH atendem mais de 165 mil estudantes da educação básica na capital mineira.

A SMED oferta vagas para todos os segmentos da educação básica. Contudo, destaca-se a prevalência de atendimento prestado para EI e EF. Devido à dimensão da cidade, a SMED contabiliza as escolas através da distribuição entre as nove regionais administrativas da RMEBH:

Quadro 8 – Escolas da RMEBH

<b>REGIONAIS</b>	<b>EMEIS</b>	<b>EMEFS</b>	<b>TOTAL</b>
Barreiro	20	29	49
Centro-Sul	11	15	26
Leste	9	14	23
Nordeste	24	27	51
Noroeste	16	16	32
Norte	20	20	40
Oeste	12	14	26
Pampulha	16	14	30
Venda Nova	17	29	46
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>	<b>178</b>	<b>323</b>

Fonte: Reprodução: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2022 (*online*).

Além do atendimento em rede própria, a PBH disponibiliza vagas gratuitas por meio de redes parceiras e conveniadas. Segundo o boletim divulgado pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE) em parceria com Núcleo de Convênios da Educação Infantil (2020), há atendimento para EI em 204 escolas da rede municipal de ensino. Acrescenta-se que a prefeitura conta com o

apoio de 207 creches conveniadas, totalizando 411 instituições que ofertam a EI sob a supervisão da SMED.

Destaca-se que a oferta da EI não se limita às EMEIS e creches conveniadas, sendo que 59 EMEFs atendem também a crianças da EI. Observa-se que a SMED tem aumentado progressivamente a oferta de vagas para a EI em EMEFS, conforme destacado a seguir:

Quadro 9 - Distribuição do atendimento na SMED

<b>Período</b>	<b>EMEFS com EI</b>	<b>Creches conveniadas</b>	<b>EMEIs</b>	<b>Total</b>
Jul./19	49	199	145	393
Ago./19	49	199	145	393
Set./19	49	200	145	394
Out./19	49	201	145	395
Nov./19	49	203	145	397
Dez./19	49	203	145	397
Fev./20	59	204	145	408
Mar./20	60	207	145	412
Jun./ 20	59	207	145	411

Fonte: Elaboração própria (2023).

A expansão do quantitativo de instituições direcionadas ao atendimento à fase da EI se deve ao fato de que, a primeira meta do PNE (Lei 13.005/14) aponta a necessidade de se promover a universalização do atendimento educacional para crianças de quatro a cinco anos de idade. A meta prevê também a necessidade de ampliar a oferta da EI em creches, promovendo o atendimento educativo para ao menos 50% das crianças de até três anos, até o ano de 2024. Além disso, é pertinente ressaltar que esse fato fortalece a afirmativa de Moss (2008, 2011) ao elucidar que o crescimento da oferta EI tem se configurado como uma tendência global desde os anos 2000, em virtude do reconhecimento da relevância o atendimento educacional para o desenvolvimento infantil, o que acarreta na ampliação da disponibilidade de vagas.

Observa-se que a SMED tem aumentado o quantitativo de unidades escolares e consequentemente, o número de vagas ofertadas pela rede. Observa-se também um movimento para se realizar a adequação das EMEFS para acolher as turmas de EI, visto que houve o aumento de aproximadamente 20% na oferta da EI nas EMEFS. Percebe-se a tendência de aumento de oferta de vagas nas EMEFS, sendo que a expansão de vagas em creches conveniadas tem sido ínfima, inferior a 5%. Nota-se ainda que não houve alteração no quantitativo de EMEIS. Sendo assim, percebe-se que a SMED tem disposto recursos para ampliar o atendimento a crianças da EI prioritariamente nas EMEFS.

Considerando as disposições apontadas por Torres (2005) sobre a dualidade da estrutura, compreende-se que a SMED é a estrutura que rege o ensino público municipal. Como exemplo, pode-se citar que ela é o órgão responsável por determinar o quantitativo de unidades escolares e os segmentos os quais elas devem atender. Além disso, é ela que orienta o desenvolvimento das práticas nas unidades educativas. Em outras palavras, entende-se nesse estudo que o sistema gerenciado pela SMED é a estrutura que molda o ensino nas Creches conveniadas, EMEFS e EMEIS. Contudo, cabe ressaltar que tais instituições de ensino, são geridas por profissionais da educação (gestores, coordenadores, professores), que dispõem de autonomia para desenvolver suas práticas pedagógicas, configuram-se como agência. Nessa ótica, caracteriza-se a dualidade entre a agência e estrutura.

#### 4.2. Apresentação do projeto Appia: um olhar para a infância

De acordo com a SMED<sup>6</sup>, a idealização do projeto Appia: um olhar para a infância surgiu a partir de encontros na Secretaria Municipal de Educação de discussão do Programa Avançado de Implementação de Políticas Públicas (PAIPP)<sup>7</sup>. Foi realizada uma pesquisa-ação em escolas do município que atendiam a etapa da EI e do EF no mesmo prédio. Assim, um grupo de profissionais da SMED se articulou para refletir sobre a infância, os processos de transição da criança e sobre a organização da escola. Nesse sentido, os profissionais buscaram integrar EI e EF em uma perspectiva de continuidade, visando evitar rupturas ao longo da infância (BELO HORIZONTE, 2022a *online*).

Posteriormente a idealização do Appia pela equipe da SMED, foram realizados encontros nas escolas envolvendo profissionais, familiares e crianças para produzir um plano de trabalho em consonância com o PPP de cada escola, para favorecer a integração entre as duas primeiras etapas da educação básica. Nota-se que a idealização do projeto Appia valoriza as disposições apresentadas pelo PNEI, que cita a importância de apreciar os conhecimentos produzidos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo: crianças, educadores, famílias e a comunidade escolar.

A concepção do projeto Appia se deu, em parte, pela necessidade de ampliar a oferta de vagas para EI na RMEBH. Uma das soluções propostas por este projeto foi incorporar turmas

---

<sup>6</sup> Para mais informações, acesse: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-um-olhar-para-infancia>

<sup>7</sup> O PAIPP é uma rede organizada com o propósito de auxiliar líderes na formulação e execução de medidas governamentais voltadas para a primeira infância no Brasil.

de EI em escolas que anteriormente atendiam exclusivamente ao EF. Diante dessa nova configuração, surgiu a necessidade de estabelecer uma organização escolar distinta.

Essa nova demanda trouxe o desafio de fazer com que ambas as etapas compartilhassem o mesmo espaço. Para tornar viável esse novo formato de ensino, foi necessário conceber uma gestão pedagógica integrada, com o objetivo de estabelecer novas rotinas, organizar o espaço físico, mobiliário e materiais didáticos para atender às necessidades tanto da EI quanto do EF.

A lógica de integração exigiu a sistematização do processo de transição, o que incluía a alocação de recursos materiais e financeiros para adaptar o espaço das EMEFS para acolher as crianças mais novas. Este cuidado contrasta com o cenário descrito por Neves (2010), pois no passado as EMEFS começaram a receber as turmas de EI. Contudo, eram pouco adaptadas para o desenvolvimento de práticas com estudantes de quatro e cinco anos. Em muitos casos, o mobiliário, as instalações sanitárias e as áreas de recreação eram inadequadas para as necessidades das crianças mais novas. Nesse sentido, atribui-se ao projeto Appia um avanço significativo, pois a implementação do projeto atentou-se a essas demandas, dispondo de materialidade e recursos para atender as necessidades das classes de EI nas EMEFS.

Outro desafio encontrado foi a transição entre EI e os anos iniciais do EF. Isso porque era imprescindível garantir continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagens escolares e de convívio social, ao mesmo tempo em que era necessário lidar com múltiplas transições, envolvendo aspectos de aprendizagem, físicos, cognitivos, afetivos e sociais dos educandos. Acrescentam-se ainda questões profissionais, visto que os educadores envolvidos nessa dinâmica detêm carreiras, jornadas de trabalho e remunerações diferentes<sup>8</sup>. Neste contexto, o projeto Appia propõe a integração entre EI e EF considerando as possibilidades de convívio no mesmo contexto educacional para as crianças entre quatro e oito anos de idade, envolvendo a necessidade de adequações no âmbito pedagógico, programático e político.

A equipe Appia realizou o levantamento e mapeamento de programas, projetos e ações destinados à faixa etária de quatro a oito anos, com o objetivo de compreender as propostas curriculares e a legislação relacionada para a consolidação do programa. É importante ressaltar que o Appia valoriza a construção de relações harmoniosas no ambiente escolar, buscando criar interações positivas entre todos os envolvidos no processo educativo, favorecendo o

---

<sup>8</sup> O Plano de Carreira dos Servidores da Educação da RMEBH, regulamentado pela lei nº 7.235/96, apresentava discrepâncias nas remunerações entre os cargos de Professor de Educação Infantil e Professor Municipal de 1º e 2º ciclo da educação básica. Com o objetivo de solucionar esse problema, foram promulgadas as leis municipais 11.132/2018 e a 11.381/2022. Estas leis visam a criação de funções e cargos comissionados, bem como a equiparação salarial entre professores da EI e do EF.

desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento humano e cognitivo.

O Appia reconhece a necessidade de estabelecer um diálogo entre profissionais com diferentes formações e carreiras, buscando atuar de forma integrada com políticas públicas relacionadas à proteção das crianças, como saúde, assistência social, alimentação e nutrição, esportes, cultura e segurança (BELO HORIZONTE, 2021). Ressaltamos que em uma perspectiva de integração, o diálogo é um elemento imprescindível (MERLI, 2021). Observa-se ainda que o Appia busca transcender a dimensão pedagógica ao propor o diálogo com políticas públicas relacionadas à proteção dos direitos da criança.

O Appia visa reconhecer as especificidades das crianças, direcionando um olhar especial para a infância. Além disso, tem a intenção de promover transições harmoniosas e sucesso nas aprendizagens, além de construir propostas conjuntas que integrem currículo e atividades coletivas para garantir a formação integral da criança. Assim, o projeto visa auxiliar as escolas a criar, implementar e acompanhar um Plano de Trabalho Pedagógico Integrado entre a EI e o EF, visto que a percepção diferenciada da infância favorece a integração entre as etapas e também a efetividade do trabalho desenvolvido.

É interessante ressaltar que a escolha do nome do projeto se deu em homenagem à Via Ápia. Esta via é uma estrada construída a fim de fazer conexões no território da Roma Antiga. A Via Ápia possuía uma engenharia inovadora para a época e sua construção potencializou o desenvolvimento das vilas e cidades ao longo de seu percurso. Considerando isto, o nome Ápia pareceu pertinente para o projeto, pois, assim como a estrada, o projeto tinha o intuito principal de integrar os percursos da EI e do EF. Nessa perspectiva, foi elaborado o logotipo do projeto Appia, que tem o intuito de transmitir visualmente a ideia de integração e continuidade:

Figura 1 - Logotipo do Appia: um olhar para a infância



Fonte: Reprodução: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2022).

O projeto de ensino da SMED se baseia no reconhecimento da criança como um ser integral e protagonista de sua aprendizagem. Começou voltado para crianças de até oito anos, com foco em justiça e responsabilidade social. Endossa-se que o projeto Appia se expandiu para o programa Appia, uma política educacional que preza pela continuidade e integração dos processos educacionais de todos os grupos etários na educação básica. O Appia promove a InterAção<sup>9</sup>, visando garantir a infância e o desenvolvimento integral, articulando os processos de desenvolvimento humano, ensino-aprendizagem e a relação entre aqueles que se movem da EI para os primeiros anos do EF (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2022a).

Figura 2 -Estratégia de InterAção do Projeto Appia: Um olhar para a Infância



Fonte: Reprodução: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2022).

<sup>9</sup> O termo adotado pelo programa Appia descreve a abordagem educacional que visa à integração pedagógica com as crianças de zero a oito anos de idade pertencentes à rede municipal de ensino de BH.

O projeto Appia se desdobrou em outras iniciativas, tais como o projeto estratégico InterAção, que convidou os profissionais da rede para discutir e criar ações a partir dos Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a RMEBH em Tempos de Pandemia<sup>10</sup>.

Cabe ressaltar que o Appia atende as orientações apresentadas pelas Proposições Curriculares para Educação Infantil<sup>11</sup>, Avaliação na Educação Infantil: desafios da prática<sup>12</sup> e as Possibilidades e estratégias diagnósticas<sup>13</sup>. A política Appia integra também atividades de reforço escolar em turno regular<sup>14</sup> para os estudantes. Esse reforço é lecionado por assistentes voluntários(as) de alfabetização e soma-se às demais iniciativas existentes.

A partir de 2012, as instituições de EI passaram a comemorar a Semana da Educação Infantil com o propósito de integrar as crianças das séries iniciais. Em 2019, essa iniciativa foi adotada pela RMEBH como parte da política Appia. A Semana da Infância foi estabelecida pela Lei federal nº 12.602, de 03 de abril de 2012, em homenagem à Dra. Zilda Arns, uma das fundadoras da Pastoral da Criança. Celebrada na semana do dia 25 de agosto, essa semana busca refletir e celebrar a infância, garantindo que as crianças tenham acesso a ambientes educacionais e culturais que respeitem essa importante fase de desenvolvimento.

O projeto Appia desenvolve a iniciativa Tecendo Laços, lendo o mundo: leitura e letramentos na infância. Esse projeto visa potencializar a formação leitora nas diversas linguagens artísticas culturais dos estudantes e dos demais sujeitos envolvidos no processo de escolarização. O Tecendo Laços, promove a formação Rede de Trocas Tecendo Laços que tem o intuito de propiciar reflexões sobre as práticas pedagógicas de leitura e letramento, espaços, linguagens artísticas e potencialização do uso dos acervos presentes nas instituições. A iniciativa tem a colaboração do Projeto Mostra Cultural Clubinho da Esquina (Museu Clube da Esquina). Além disso, o projeto incentiva a instalação de bibliotecas e/ou ampliação dos espaços de leitura nas EMEIS.

O projeto Sonhar, Planejar, Alcançar: Fortalecimento financeiro para as famílias, é pensado para as crianças de quatro a oito anos e suas famílias. Essa ação utiliza a linguagem

---

<sup>10</sup> Documento que tem como pressuposto dialogar com os profissionais da rede municipal de ensino sobre as ações a serem adotadas para o desenvolvimento das ações educativas em tempos de distanciamento social. O documento apresenta três propostas: Appia: um olhar para a infância; Appia: horizontes da adolescência e o Appia: consolidando projetos de vida.

<sup>11</sup> As Proposições Curriculares da Educação Infantil são apresentadas em dois volumes. O primeiro trata sobre os Fundamentos da Educação Infantil. O segundo aborda os Eixos Estruturadores

<sup>12</sup> Acesse a Avaliação na Educação Infantil: desafios na prática

<sup>13</sup> Acesse: Aprendizagem na infância: possibilidades e estratégias de avaliação.

<sup>14</sup> Acesse: Diretrizes do atendimento diferenciado em sala de aula.

lúdica por meio de brincadeiras, jogos e outros recursos, para auxiliar as crianças e suas famílias a identificarem sonhos, metas e planos e relacioná-los à vida financeira.

O projeto *Sonhos, Estratégias e Realizações: Educação Financeira, Cultura e Cidadania - SER* tem a finalidade de implementar a educação financeira, em toda a RMEBH, de modo transdisciplinar. O projeto aborda temas como o fortalecimento financeiro, empreendedorismo, sustentabilidade, tecnologias digitais, cidadania, cultura e projetos de vida (BELO HORIZONTE, 2023 *online*).

Ademais, acrescenta-se que a RMEBH propõe estratégias, dispõe recursos e formações para que cada escola desenvolva suas ações em prol da articulação entre os segmentos de ensino. Como exemplo, destaca-se a formação *Alfaetra*, que visa potencializar a formação docente em Alfabetização e Letramento, na intenção de promover o desenvolvimento profissional dos educadores que desenvolvem essas habilidades em crianças entre quatro e oito anos de idade.

No *Alfaetra*, encontra-se o projeto intitulado *Formação para docência em Alfabetização e Letramento* que realizou formações através de ações coletivas que visaram a promoção do desenvolvimento profissional de professores de alfabetização e letramento, baseando-se no documento *Conhecimentos essenciais para o processo de letramento e alfabetização* e na proposta do livro *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*<sup>15</sup>.

O projeto *Appia* promoveu ainda a formação *InterAção* em 2021. Essa formação foi delineada em parceria entre SMED e o Centro de alfabetização leitura e escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na formação, desenvolveu-se seminários e conferências, com a participação de representantes das 413 instituições de ensino coordenadas pela SMED que atendem a estudantes entre quatro e oito anos. A ação formativa pauta-se em três pilares: a contextualização do documento intitulado *Conhecimentos Essenciais para o Processo de Letramento e Alfabetização*, a integração entre teoria e prática pedagógica, direcionada especificamente às crianças matriculadas nas faixas etárias de 4 a 8 anos das instituições EMEIS, EMEFS e Creches parceiras, e a aplicação da abordagem proposta pelo *Alfaetrar*. A formação *InterAção* envolveu quatro grupos de profissionais. Os representantes escolares mediarão ações formativas e relataram sobre letramento na pandemia à Equipe *Appia Infância*. Mediadores regionais,

---

<sup>15</sup> Obra de Magda Soares, que trata sobre o desenvolvimento da aprendizagem do sistema da escrita pela criança.

selecionados pela SMED, monitoravam essas atividades e mantinham a ligação com a Equipe Appia. Coordenadores Alfaetra participaram de encontros, planejamentos, avaliações e socialização de materiais. O último grupo, a coordenação pedagógica geral, foi incumbido de articular as ações formativas nas escolas.

No ano de 2022, o Appia foi objeto de uma avaliação que evidenciou que a administração municipal investiu nas esferas estruturais, organizacionais e formativas. A interpretação dos dados sugere que, em primeira análise, os aportes financeiros direcionados às infraestruturas escolares demonstraram resultados palpáveis. Contudo, os investimentos voltados para cursos e formações tendem a demandar um intervalo temporal mais extenso para exibir seus impactos. Portanto, é recomendável a realização de estudos futuros com o objetivo de avaliar o desenvolvimento e o aprendizado das crianças no médio e longo prazo.

Considerando os pressupostos de Torres (2005), compreende-se que o projeto Appia por ser um projeto pedagógico delineado pela RMEBH, caracteriza-se como uma ação produzida pela estrutura organizacional de ensino. Nessa perspectiva, os profissionais das escolas que desenvolvem a iniciativa, podem ser interpretados como os agentes que transformam a idealização em prática, caracterizando a dualidade da estrutura. Nesse rompante, destaca-se a importância da atuação do coordenador pedagógico geral para a consolidação dos ideais da estrutura no contexto escolar, visto que é o agente responsável por articular as ações formativas promovidas pela SMED na rotina escolar.

Ao descrever o Appia, a estrutura apresenta proposições que devem ser observadas pelos agentes. Entre essas proposições, merecem destaque a reflexão sobre as particularidades da infância e os processos de transição na organização escolar. Além disso, é enfatizada a importância do desenvolvimento de uma organização escolar integrada, que inclua o mapeamento de programas e projetos relacionados à faixa etária das crianças, bem como a criação de um ambiente harmonioso. O estabelecimento do diálogo entre os diferentes profissionais e a comunidade escolar também é ressaltado como fundamental. Essas proposições ressaltam a necessidade de os agentes envolvidos terem uma percepção aguçada sobre a infância, a fim de construir propostas educacionais que integrem o currículo e promovam a formação integral das crianças.

Para subsidiar as práticas dos agentes, a estrutura se encarrega de organizar diversas formas de suporte, que incluem a disponibilização de formações, materialidades e recursos. No que concerne às ações formativas, merecem destaque os projetos InterAção, Tecendo Laços,

lendo o mundo e o Alfaetra, os quais são desenvolvidos com o objetivo de aprimorar as habilidades e conhecimentos dos profissionais. Quanto às materialidades, destaca-se a divulgação de materiais norteadores, como os Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia, que fornecem diretrizes e orientações para o contexto educacional. Por fim, no que se refere aos recursos, é importante ressaltar os investimentos financeiros destinados à infraestrutura, organização e realização das formações, que visam disponibilizar o suporte necessário para a implementação das práticas educacionais. Nesse contexto, é pertinente citar que apesar de a estrutura delimitar a ação humana ela dispõe subsídios para que os agentes imersos produzam novas ações, que capazes de modificar a estrutura (TORRES, 2005).

#### 4.3. Integração entre as etapas na perspectiva do projeto Appia

É imprescindível ressaltar que o projeto Appia se desdobrou no período da pandemia, em virtude disso, carrega consigo algumas necessidades evidenciadas pelo período incerto, que apresentou como desafio a necessidade da reinvenção da prática pedagógica e o fortalecimento dos vínculos escolares (BELO HORIZONTE, 2021). Nesse sentido, a SMED reafirma a necessidade de se desenvolver um trabalho de valorização, cooperação e diálogo, para superar as adversidades. No período em questão, a secretaria divulgou os documentos: Conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização e letramento e Conhecimentos essenciais para o processo de Alfabetização Matemática e Numeramento, que tem as infâncias como alvo de aprendizagem, entendidas como uma categoria social que possui sua cultura e direitos particulares (BELO HORIZONTE, 2021). Assim, os documentos ressaltam a necessidade de se considerar as especificidades e pluralidade das crianças no planejamento pedagógico.

A SMED entende os processos de alfabetização e letramento como processos integrados e complexos. E por isso, recomenda que esses processos devem ser desenvolvidos em sua totalidade. Para tal, as práticas pedagógicas devem favorecer o contato diário com diversos tipos de textos e suportes literários. Além disso, é relevante que práticas planejadas despertem o interesse e conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita. Considera-se ainda que a alfabetização matemática e o numeramento são termos distintos e indissociáveis, visto que o primeiro se refere aos conhecimentos matemáticos, enquanto o seguinte está relacionado ao uso social dos conceitos matemáticos. Nesse contexto, as aprendizagens desenvolvidas na EI são

fundamentais para uma trajetória contínua nas etapas seguintes. Isto se dá, visto que o conhecimento desenvolvido na EI é continuado e aprofundado nos anos subsequentes do EF.

Em vistas de apontar as habilidades essenciais e sugerir práticas correlacionadas para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, a SMED publicou em 2022 o documento APPIA INFÂNCIA: ações, mediações, estimulações e atividades para a infância. O documento subdivide as práticas de acordo com as idades das crianças, caracterizando três momentos da infância: zero a três, quatro e cinco, e seis a oito anos. Para as crianças de zero a cinco anos, as práticas são categorizadas em cinco áreas: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para melhor compreensão, apresenta-se as práticas direcionadas às crianças de zero a três anos, e na sequência, aquelas incentivadas para as crianças de quatro a oito anos, segundo a progressão escolar (BELO HORIZONTE, 2022).

Segundo dispõe, para crianças de zero a três anos, é importante promover a interação no ambiente escolar, incentivando a interação entre as crianças e os funcionários da instituição educacional. Atividades como brincadeiras em pares ou em grupo, jogos e faz de conta devem ser realizadas. É essencial que as práticas estimulem a autonomia e a autoestima, com a mediação de adultos quando necessário. A construção da autoimagem e a representação corpórea devem ser valorizadas. Atividades lúdicas, como brincadeiras corporais, rodas de dança e música, devem ser encorajadas. O desenvolvimento das habilidades de escuta e fala é fundamental, para isto, pode-se promover o diálogo em rodas de conversa. A apresentação de comportamentos relacionados à alfabetização também deve ser incentivada, com momentos de leitura e manuseio de materiais escritos nas práticas cotidianas. Nesta fase, exploram-se os atributos dos objetos e do ambiente. É importante estimular a compreensão de noções de tempo e espaço, assim como noções matemáticas, como o uso dos advérbios de tempo e o uso de instrumentos de medição na rotina escolar.

Para as crianças de quatro e cinco anos, é importante o desenvolvimento de atividades coletivas para fomentar a interação infantil. Dentre as diversas estratégias, incluem-se as rodas de conversa, dramatização, mobilidade dos estudantes no ambiente escolar e interação entre crianças de idades variadas. Para desenvolver a corporeidade, sugere-se o uso de diversos recursos, como bolas, cordas e bambolês, e atividades artísticas como mosaicos e origamis. Entre as estratégias, encoraja-se, por exemplo, a exploração musical, dança e jogos estruturados. Recomenda-se a realização de atividades com instrumentos musicais,

improvisações musicais, jogos rítmicos, contação de histórias e imitações de animais. Outras práticas são incentivadas como a exibição de trabalhos artísticos como desenhos, pinturas e colagens. Incentiva-se a proposição de rodas de conversa e assembleias para facilitar a expressão das crianças, assim como rodas diárias de música e histórias, contação de histórias pelos próprios alunos e saraus, dentre outras estratégias. Para desenvolver habilidades relativas a noções espaciais e temporais, sugere-se atividades como realização de jogos, coleta e classificação de objetos, dramatização de textos e interação com artefatos históricos, discutindo seus usos e contextos históricos e outras ações.

Belo Horizonte (2022) nivela as práticas direcionadas a crianças de seis a oito anos, por nível de complexidade das habilidades. Estas habilidades são categorizadas em três estratos distintos: padrão básico, padrão intermediário e padrão avançado. No primeiro ano, as crianças no nível básico devem aprender a diferenciar letras de outros símbolos gráficos. No campo da matemática, estas devem ser instruídas para identificar e nomear figuras planas, organizar e ordenar objetos, utilizar números naturais como indicadores de quantidade. No nível intermediário, as atividades devem promover a identificação de palavras, sílabas, rimas, distinção de consoantes, e exploração de gêneros textuais. Na matemática, deve-se estimular a descrição e o registrar sobre o deslocamento de pessoas e de objetos. No avançado, são incentivadas atividades de manipulação silábica e localização de informações em textos curtos. As crianças devem desenvolver noções temporais, comparar quantidades, elaborar e resolver problemas e efetuar a contagem até 100.

No segundo ano, deseja-se desenvolver no nível básico a distinção de letras e símbolos, identificação de rimas. Esses estudantes devem ser estimulados a identificar e registrar deslocamentos, reconhecer, comparar figuras geométricas e identificar valores no sistema monetário. No intermediário, recomendam-se atividades com ordenação alfabética, manipulação silábica e compreensão da linearidade sonora. Incentiva-se a escrita espontânea, localização de informações em textos e produção textual. Esses estudantes devem ser estimulados a construir sequências de números naturais. No avançado, almeja-se leitura fluente, inferência de significados, escrita alfabética de mensagens e produção de diversos gêneros textuais. Os estudantes devem ser incentivados a compor e decompor números naturais de até três ordens, resolver e elaborar problemas.

No terceiro ano, os estudantes devem diferenciar letras, reconhecer palavras, identificar rimas e compreender a linearidade da escrita. Também devem desenvolver a escrita de nomes

e palavras com sílabas canônicas. No nível intermediário, são incentivadas práticas de escrita com sílabas não canônicas e regras contextuais. Além disso, os estudantes devem ler palavras regulares, identificar gêneros textuais, produzir textos curtos e inferir sentido. Eles devem usar mecanismos de composição e decomposição para compreender o sistema de numeração decimal. Recomendam-se atividades de leitura e comparação de números e dados. No nível avançado, é importante desenvolver a habilidade de inferência, escrita curta, leitura autônoma, produção de histórias e leitura fluente de textos curtos e médios. Recomenda-se também o uso de noções de multiplicação, comparação e equivalência.

A fim de orientar e elucidar as práticas que devem ser realizadas em cada faixa etária, a SMED disponibilizou o documento *Almanaque para Alfabetização e Letramento*<sup>16</sup>. O material foi elaborado visando atender a crianças do primeiro ao terceiro ano do EF, caracterizando-se como um recurso do projeto Appia Infância. Segundo Frade (2021), o almanaque tem a proposta de oportunizar mais possibilidades e experiências de leitura e escrita para as crianças e pode ser utilizado em conjunto com outros materiais e projetos educacionais.

É interessante pontuar que dado a essas organizações, é possível interpretar que a SMED tem adotado uma abordagem que considera o processo de ensino-aprendizagem para crianças de zero a oito anos como uma progressão linear. Nessa perspectiva, tanto EI quanto EF são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Essa concepção está em consonância com a perspectiva de Moss (2008, 2011), que enfatiza a importância de se reconhecer a EI como uma fase singular, requerendo a implementação de práticas pedagógicas específicas.

Observa-se que o Appia contempla a organização dos tempos, espaços e recursos, com o objetivo de estabelecer um ponto de convergência entre EI e EF. A proposta SMED reconhece que a EI e o EF possuem características distintas, porém, devem colaborar mutuamente na construção de novas concepções, valores e práticas, baseadas no respeito, diálogo e trabalho colaborativo, visando a criação de uma cultura comum (MOSS, 2008, 2011).

Neste prospecto, analisa-se a Escola Trilha, a qual desenvolve o projeto Appia: um olhar para a infância. Situada na regional Barreiro, a escola está localizada em uma zona urbana, em um bairro periférico. Percebe-se que a região onde a escola está localizada é bem preservada, arborizada e aparenta ser pacífica. Ela começou a funcionar em 1997, e foi inaugurada

---

<sup>16</sup> Acesse em: *Almanaque para Alfabetização e Letramento*

oficialmente em 1999. A construção da escola foi realizada devido à demanda da comunidade local, que fez uso do orçamento participativo<sup>17</sup> para subsidiar a construção da escola.

No período de pesquisa, a escola estava em reforma para aperfeiçoamento de sua infraestrutura. Assim, a sala da direção escolar estava em funcionamento em uma sala compartilhada com as coordenações pedagógicas. Além disso, a área de circulação da secretaria escolar necessitou ser provisoriamente reduzida a fim de viabilizar as obras. Apresenta-se a seguir a distribuição dos espaços:

Quadro 10 - Quadro estrutural da escola

<b>Espaço</b>	<b>Quantidade</b>
Direção	01
Gestão financeira	01
Secretaria	01
Sala dos professores	01
Sala das coordenações pedagógicas (EI, EF e Coordenação pedagógica geral)	01
Salas de aula	12
Espaço Appia	01
Sanitário Infantil	02
Lavatórios	02
Salas Multiuso	02
Salas de aula	08
Sala 3D	01
Depósito	01
Coordenação do Programa Escola Integrada	01
Almoxarifado	01
Sala de xerox	01
Sala de Informática	01
Ginásio Poliesportivo	01
Sanitários funcionários	04
Bebedouros refrigerados	02
Cantina (refeitório)	01
Sanitários estudantes	04
Depósito de materiais	01
Biblioteca	01
Parquinho	01
Salas de Oficinas Programa Escola Integrada	02
Quadra aberta	01

Fonte: Elaboração própria (2023).

<sup>17</sup> O orçamento participativo é um programa de democratização de políticas públicas realizado a partir da participação popular. A PBH descreve o programa como um espaço de exercício da cidadania, onde os moradores de vilas, favelas e comunidades decidem por meio de votação, as obras prioritárias a serem realizadas pela prefeitura em sua comunidade.

Observa-se que o campo estudado, presta atendimento a classes da EI e do EF, sendo que neste caso, os estudantes vivenciam o processo transitório no contexto de uma única organização escolar.

Moss (2008, 2011) problematiza as inadequações ambientais, como a superlotação de turmas e a jornada letiva. Nesse contexto, a SMED se atenta às disposições previstas na LDB e na Resolução CNE/CEB nº 8/2010, buscando organizar a instituição de forma a evitar extrapolações no número de estudantes por turma e nos horários de aula.

Na entrada da escola, há uma rampa que conecta a portaria às salas da EI/EF, observa-se que os espaços são projetados levando em consideração a acessibilidade e as necessidades educacionais dos estudantes. Além disso, um pátio coberto por um toldo interliga as salas da EI/EF. Esse ambiente é limpo, organizado e apresenta decoração colorida.

Figura 3 - Pátio



Fonte: autoria própria (2022).

No pátio, ficam as salas utilizadas pela EI e uma das salas do primeiro ano do EF. As demais turmas do primeiro ano do EF se localizam no andar superior da escola. No pátio onde concentra-se as salas da EI/EF há dois banheiros e um lavatório infantil, que possuem as instalações adequadas à estatura das crianças pequenas. Há também bebedouros refrigerados em tamanho reduzido, que favorecem o uso das crianças. Observa-se que aproximar fisicamente as turmas da EI e turma do primeiro ano pode ser uma iniciativa para favorecer a aproximação tanto física como cultural entre os segmentos.

Figura 4 - Sala de aula da EI



Fonte: autoria própria (2022).

As salas de aula que atendem as turmas da EI possuem mobiliário em tamanho reduzido. A disposição da sala é organizada lado a lado, caracterizando-se como favorável a interação entre os estudantes. Comparando essa organização com os dizeres de Neves (2010) percebe-se que a sala de aula da EI favorece, em partes, a cultura de pares. Por um lado, a organização lado a lado incentiva a interação e o compartilhamento entre os estudantes. Por outro, mostra-se pouco favorável para a movimentação e o brincar.

Figura 5 - Sala de aula do EF



Fonte: autoria própria (2022).

As salas de aula do primeiro ano são mobiliadas com carteiras maiores, pois atendem as crianças de seis anos no período vespertino e é utilizada por adolescentes no matutino. As carteiras são enfileiradas em uma organização tradicional. Essa organização está de acordo ao

apontado por Neves (2010) ao citar que a dicotomia curricular entre EI e EF reflete na percepção dos comportamentos das crianças, onde encoraja-se o movimento, a interação, o brincar e o compartilhar na EI, enquanto que no estágio seguinte, espera-se que os alunos adotem códigos de conduta que regulem seu comportamento. Acrescentamos que essa percepção, por sua vez, reflete nas formas de organização e gerenciamento do ensino.

Nas proximidades das salas de aula, se encontra o espaço Appia. Esse lugar é equipado com uma casa de bonecas e um trem em alvenaria. O espaço Appia possui triciclos, uma mesa grande com bancos coletivos e um lavatório. Observa-se ainda que no espaço há áreas verdes e a pintura do alfabeto no chão. Dado a estas características, observa-se que o ambiente da EI/EF é cativante para as crianças, diferindo-se ao exposto por Moss (2008, 2011) ao citar que nos países mais pobres, se configuram ambientes impróprios.

Figura 6 - Espaço Appia



Fonte: autoria própria (2022).

As paredes externas das salas de aula que emolduram o espaço são equipadas com quadros negros, que podem ser utilizados pelas crianças. A escola possui um ginásio poliesportivo, cantina e uma área comum, equipada com mesas e cadeiras plásticas. Há ainda uma quadra aberta e as duas salas que são utilizadas para o desenvolvimento das oficinas do Programa Escola Integrada (PEI). Além disso, há uma área de circulação e um parquinho. Ele é cercado por uma tela e só pode ser acessado mediante a supervisão de um educador. O espaço é equipado com escorregadores, brinquedos de escalada, gangorras, uma cama elástica e casinhas de bonecas.

Figura 7 - Parquinho



Fonte: autoria própria (2022).

A Escola Trilha tem turmas da EI, anos iniciais e finais do EF, compreendendo o atendimento a estudantes de quatro a quatorze anos. Os serviços educacionais são segmentados entres os turnos matutino, vespertino e integral.

Quadro 11 - Distribuição dos estudantes

	<b>Etapa/ Ano</b>	<b>Idade</b>	<b>Turmas Ensino Regular</b>	<b>Matrículas PEI</b>
<b>Vespertino</b>	EI Pré-escola	4 anos	1	126
	EI Pré-escola	4/5 anos	1	
	EI Pré-escola	5 anos	2	
	EF 1º ano	6 anos	4	
	EF 2º ano	7 anos	4	
	EF 3º ano	8 anos	2	
	EF 4º ano	9 anos	3	
<b>Matutino</b>	EF 5º ano	10 anos	3	68
	EF 6º ano	11 anos	3	
	EF 7º ano	12 anos	2	
	EF 8º ano	13 anos	2	
	EF 9º ano	14 anos	2	

Fonte: Elaboração própria (2023)

No turno da tarde, há atendimento para as turmas da EI, totalizando quatro turmas, sendo uma turma com crianças de até 4 anos, duas turmas com crianças de até 5 anos e uma turma multisseriada que atende a crianças de 4 e 5 anos simultaneamente. Há ainda treze turmas do 1º Ciclo do EF, distribuídas em quatro turmas do primeiro ano, quatro turmas do segundo ano, duas turmas do terceiro ano e três turmas do quarto ano. Além do atendimento citado, a Escola Trilha oferece atendimento em contraturno pelo PEI. O programa presta atendimento para todos

os segmentos da escola e possui 194 estudantes. Dentre esses, 68 são crianças de 4 e 5 anos. É interessante mencionar que a Escola Trilha foi fundada inicialmente com a premissa de ofertar o atendimento para os estudantes do EF. No entanto, em 2005 a escola passou a receber alunos da EI. Contudo, devido à falta de procura por matrículas nessa etapa de ensino, a escola encerrou o atendimento para as classes da EI em 2015. Somente em 2018 o atendimento para as classes de EI foi restabelecido.

A Escola Trilha conta com o apoio de setenta e sete servidores públicos municipais, sendo que onze são professores da EI, vinte e cinco são professores do EF, cinco coordenadores pedagógicos, dois gestores (direção e vice direção), seis funcionários administrativos, quatorze monitores do PEI e quatorze auxiliares de inclusão. Além desses profissionais, a escola tem ainda a colaboração de dois estagiários e da equipe terceirizada, que é constituída por dois porteiros, oito profissionais da limpeza e sete cantineiros.

De acordo com Torres (2005), as regras organizacionais estão conectadas com as atividades humanas em um dado cenário histórico e espacial. Considerando isto, compreende-se que as estratégias articuladas para a integração entre a EI e o EF se dão no contexto descrito.

Para obter uma parcela representativa de participantes, foi realizado o convite para participar do estudo ao grupo de educadores envolvidos no processo de ensino aprendizagem das crianças da EI e do EF na Escola Trilha. Nesse prospecto, foram convidados 16 educadores, sendo que houve adesão de 14 profissionais (87,5%).

Quadro 12 - Relação dos participantes da pesquisa

	<b>Codificação</b>	<b>Função</b>	<b>Categoria</b>	<b>Questionário</b>	<b>Entrevista</b>
1	G1DD	Direção Escolar	Gestor Escolar	não	sim
2	G2VD	Vice direção	Gestor Escolar	não	sim
3	C1CG	Coordenador Geral	Coordenação	não	sim
4	C1EF	Coordenador EF	Coordenação	sim	sim
5	C2EF	Coordenador EF	Coordenação	sim	sim
6	C1EI	Coordenador EI	Coordenação	não	sim
7	CPEI	Coordenador PEI	Coordenação	não	sim
8	P1EI	Professor da EI	Professor	sim	sim
9	P2EI	Professor da EI	Professor	sim	sim
10	P3EI	Professor da EI	Professor	sim	sim
11	P4EI	Professor da EI	Professor	sim	sim
12	P1EF	Professor do EF	Professor	sim	sim
13	P2EF	Professor do EF	Professor	não	sim
14	P3EF	Professor do EF	Professor	não	sim

Fonte: Elaboração própria (2023).

É importante ressaltar que, devido aos contratemplos ocorridos durante a condução desta pesquisa, priorizou-se a análise das seis entrevistas que apresentaram contribuições mais significativas para as discussões propostas, sendo elas: P1EI, P2EI, P1EF, P2EF, C1CG e G2VD. Cabe ressaltar que as entrevistas analisadas, em sua totalidade, foram cedidas por pessoas do sexo feminino. Dado a isto, utiliza-se pronomes femininos.

A análise do perfil das educadoras indica que predominam profissionais licenciados em Pedagogia, com mais de cinco anos de experiência na área. Nota-se um alto valor atribuído à formação continuada, sendo incorporada regularmente em suas práticas profissionais. Importante ressaltar que a maioria mantém um vínculo de mais de três anos com a escola e demonstra familiaridade e experiência nas funções que exercem. De maneira unânime expressam um profundo apreço pelo trabalho desempenhado na instituição educacional, com manifestas intenções de seguir suas carreiras na Escola Trilha.

Compreendendo que a cultura organizacional surge das tensões entre a agência e a estrutura, pode-se inferir que a cultura da Escola Trilha é resultado das diretrizes da SMED (estrutura) confrontadas com as iniciativas adotadas pelos profissionais (agentes) da escola em questão. Considerando que estes profissionais são autônomos e detêm a capacidade de reinterpretar as proposições da estrutura para produzir suas lógicas de ação, identifica-se um hiato entre as imposições da estrutura e a prática docente. Essa lacuna permite aos profissionais exercerem distintas lógicas de ação em suas práticas pedagógicas e caracteriza a dualidade da estrutura (TORRES, 2005).

## **5 A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA TRILHA**

Neste capítulo são analisadas as estratégias adotadas na Escola Trilha para integrar a EI e o EF, segundo os pressupostos do programa Appia. Evidencia-se as lógicas de ação flexionadas e as diferentes culturas que emergem nesse contexto.

### **5.1. As práticas de integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**

Torres (2005) sugere que as práticas são estruturadas por um conjunto de normas historicamente estabelecidas que se entrelaçam e superpõem. Com base nisso, entende-se que as práticas pedagógicas empregadas na Escola Trilha são resultantes de um ambiente específico, que leva em conta aspectos políticos, sociais e históricos. A autora enfatiza que a temporalidade é um fator crucial para entender o processo de construção cultural no ambiente escolar. Dada essa perspectiva, a presente pesquisa visa reexaminar o processo de adesão da Escola Trilha ao projeto Appia, assim como trabalho pedagógico delineado pelos profissionais, com o objetivo de implementar a iniciativa no contexto escolar.

Apropriando-se do pressuposto citado por Moss (2008, 2011) sobre o estabelecimento de um ponto de convergência entre as etapas, entendemos que o projeto Appia: um olhar para a infância cria esse ponto de encontro ao reconhecer a infância como um elo entre EI e EF. Assim, a participação da Escola Trilha no projeto Appia é vista como a estratégia principal para promover a conexão entre as etapas. A adesão da escola ao projeto, considerada a interação entre estrutura e ação, dá origem a outras estratégias de articulação, gerando uma cultura única, baseada na autonomia relativa da instituição (TORRES, 2005).

Para compreender o processo de adesão da Escola Trilha ao programa Appia, faz-se uma breve contextualização sobre a proposição dessa iniciativa para a instituição. Segundo a participante G2VD, os programas e projetos institucionais são geralmente apresentados em forma de convite para as escolas e cabe à gestão definir se a instituição desenvolverá a iniciativa:

A gente recebe uma comunicação, muitas vezes por e-mail, apresentando o projeto, perguntando se a escola aceita participar. Então, têm muitos casos que estão assim, vocês querem participar, né? Do projeto e tal. E a gente de modo geral, a gente participa. Eu acho que têm muitos projetos que são importantes, que trazem um ganho para a escola... A gente participa.

Segundo a participante G2VD a adesão ao programa traz benefícios para a escola, como recursos financeiros, cursos de capacitação profissional e recursos estruturais, caracterizando o ganho descrito pela participante. Contudo, a participante expressa que a SMED deveria garantir um padrão para os programas e projetos a serem desenvolvidos na rede, visando promover um padrão de qualidade para o ensino:

Então me preocupa essa questão também do convite, porque muitas vezes, tem uma escola funcionando de um jeito e outra escola que tem uma outra organização. E às vezes você tem uma mãe que tem um filho numa escola e um filho na outra. E aí, você não tem uma certa padronização? Não acho que deveria ser uma padronização engessada, não é? Mas eu acho que... Um padrão de qualidade, ele tem que existir. Eu digo isso, por exemplo, com relação à estrutura física das escolas. É... nesses últimos anos tem sido... A Secretaria tem investido mais, não é em obras, em... E reformas nas escolas e tal. Mas eu acho que era uma coisa que tinha que ser sempre, não é? Não dá para uma escola ser super equipada, super bonita, pintada, toda bonitinha, outra escola, toda feia, quebrada, sabe? Então isso aí deveria ser um compromisso da Secretaria de garantir um padrão... em termos de estrutura... E de organização também para todo mundo... em todas as escolas.

Diante a exposição da participante, percebe-se que as instituições que não integram a iniciativa, acabam por não se beneficiar dos recursos fornecidos pelo programa, o que por sua vez, pode acarretar em disparidades na qualidade do ensino. Conforme esclarece a participante C1CG, o Appia foi novidade para a escola, uma vez que esta já havia atendido a EI entre os anos de 2005 e 2015. Porém, o atendimento à etapa da EI se encerrou, devido à baixa demanda de atendimento na instituição. A retomada do atendimento a crianças de quatro e cinco anos se deu em conjunto com a implementação do Appia em 2018. Conforme explica a participante C1CG:

[...] Nós já tivemos EI aqui na escola. A gente não tinha.... É... atentado para essa dinâmica, então ela vem com esse novo governo da Ângela Dalben<sup>18</sup>, que traz essa questão deste olhar, sabe? Para a transição dos meninos da EI para o EF. E aqui, na nossa escola, nós implantamos o Appia e à medida que a gente... articulamos assim, entre EI e EF. Nós vemos que não é um bicho de sete cabeças, é algo que acontece naturalmente, mas que a escola tem que ter a intenção de fazer isso.

Segundo a participante C1CG, após a adesão ao programa Appia emergiu a necessidade de se organizar as estratégias articulatórias:

A EI foi implementada e retomada aqui, já com essa ideia de ser, de ter uma sequência, de ter um segmento, de ter um planejamento de uma organização do tempo e dos espaços já pensando nessa transição.

---

<sup>18</sup> Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte nas gestões de 2017 a 2023.

A mesma participante cita que esse momento de reflexão e debate foi realizado principalmente pelo grupo de coordenação pedagógica para, posteriormente, ser dialogado com os professores:

Todas as ações que nós planejamos, não foram pensadas para depois serem discutidas com o grupo. Elas foram discutidas pelo grupo. Principalmente pela coordenação pedagógica e repassada e apreciada pelas professoras. E aí depois a gente ia fazendo o alinhamento com as ideias delas. Então assim, foi muito discutido no coletivo.

A participante C1CG salienta que o grupo escolar manifestou uma boa recepção ao programa. Porém, ressalta que a escola além de atender as crianças de quatro a oito anos, presta serviços educacionais a estudantes de nove a quatorze anos. Por isso, a coordenação deve atentar-se para organizar os tempos e espaços de forma a contemplar as necessidades educativas de todos que convivem simultaneamente no espaço escolar:

Aí é diferente, então todos os espaços têm que ser divididos mesmo. Os tempos têm que ser repensados mesmo. E aí, enquanto coordenação, nós fomos articulando e organizando tudo. E hoje em dia já é tudo integrado, entendeu? A escola é... pensa em um cronograma de visita de ida na biblioteca da EI ao nono ano. Então, assim, todo mundo ali, com seu tempo dividido e estabelecido [...]

Ao indagar sobre como se dá a divisão entre tempos e os espaços escolares, a participante C1CG relata que os espaços da escola são ocupados simultaneamente pelas turmas da EI, do EF e também pelos estudantes do PEI. A participante afirma que os espaços e tempos são distribuídos de forma democrática:

[...] Por exemplo, se a gente precisar de usar um espaço... Estou conversando com a coordenação do PEI para pleitear esse espaço. Então, assim, é um grupo muito unido, é um grupo de coordenação muito bacana, muito unido mesmo, então muito comprometido e assim não tem disputa de "esse é mais importante" não, é bem dividido.

É interessante pontuar que a SMED, por ser um órgão municipal imerso em um dado contexto permeado por regras estruturais dadas pelas legislações nacionais como a CF, LDB e PNE, inclui a gestão democrática como diretriz do ensino público na RMEBH através do Plano Municipal de Educação regulado pela lei nº 10.917/2016. Nessa perspectiva, a participante G2VD expressa que a gestão da Escola Trilha valoriza a participação de todos os profissionais do grupo, para a tomada de decisões. Em suas palavras: “Tudo aquilo que é possível consultar o grupo, envolver o grupo de professores e funcionários, a gente faz”. A gestora explica também que a Escola Trilha possui um colegiado muito atuante, que conta com representações de profissionais da escola e comunidade escolar:

Nós temos representações de professores, representação de mães, de pais, de família e elas são muito ativas mesmo e nós temos participação dos estudantes também no colegiado. Então, temos essas reuniões, que acontecem com frequência de até 1-2 vezes por mês pelo menos. Tem as reuniões que a gente apresenta informações, tem as reuniões informais. Às vezes no recreio, há alguma decisão que precisa ser tomada. Nós vamos consultar o grupo aqui no recreio ou vamos mandar um formulário lá no grupo de WhatsApp. Nós temos as reuniões que a gente chama a reunião de gestão, porque é... Nós temos um grupo de gestão que não envolve só o diretor e a vice-diretora, então os coordenadores, eles estão sempre conversando com a direção, nós estamos sempre conversando com eles. A gente está sempre decidindo conjuntamente com eles também. Integram o grupo de gestão: a direção, os coordenadores da manhã, coordenadores da tarde, coordenador de EI, coordenador do PEI, nossa secretária e a gestora financeira.

Nota-se que a efetiva participação do colegiado se destaca como uma peculiaridade da Escola Trilha, incentivando a comunicação entre os profissionais e a comunidade escolar. Portanto, entende-se que a Escola Trilha adota uma gestão democrática, que valoriza o diálogo com todos os participantes no ambiente escolar. É importante frisar que segundo Torres (2005), a cultura escolar se estabelece por meio da interação entre a estrutura e esses indivíduos sendo que a escola se configura como um espaço de interação entre diversas culturas, que se entrelaçam e produzem a cultura escolar. A participante G2VD expõe:

A escola tem a gestão democrática. A gente tem essa reunião, a gente não consegue fazer tanto quanto a gente gostaria de fazer. Por causa da dinâmica da escola e tal, mas muitos assuntos... Os temas importantes, a gente faz reunião. Nós chamamos oficina pedagógica, aquela oficina que a gente contrata e aí dispensa, libera os professores da aula pra gente poder fazer a conversa. Mas na sala dos professores também. No dia a dia, no corredor, acontece muito... assim... no grupo do WhatsApp que a gente coloca lá. Sobre um assunto, e aí as pessoas vão se posicionando e eu acho que a participação é boa. A gente tem um grupo assim, crítico, mas um grupo muito comprometido de professores. Então eles falam mesmo, reivindicam. E há esse espaço. Quando eu cheguei aqui na escola como professora, eu percebi que esse espaço aqui é coisa que eu não percebi em outras escolas pelas quais eu já passei. Esse espaço de diálogo. E também essa questão da criticidade.

Nesse sentido, é possível observar que a Escola Trilha valoriza o diálogo, levando em consideração a existência de múltiplas visões ideológicas, valores e crenças que, juntas, compõem a cultura escolar (TORRES, 2005). Nota-se que os profissionais da escola percebem que a organização escolar transmite a ideia de unidade. Como evidência, a participante C1CG cita que os profissionais da escola se mostraram dispostos a ceder espaço para atender a demanda das crianças da EI na perspectiva do Appia:

[...] Era só o EF que usava a quadra à tarde, usava a biblioteca, sabe? Não tinha que dividir isso com outro. Tinha que dividir alguns momentos com o PEI à tarde, mas ampliar esse atendimento você está entendendo? É lógico que não. Não foi assim. É uma situação assim, todo mundo aceitou 100%.

Ela cita que a divisão espacial foi discutida com o grupo e que apesar de algumas questões serem debatidas com os profissionais, foi possível reintegrar a EI na instituição, atendendo a proposta articulatória do Appia. A participante C1CG ressalta que é necessário ter um planejamento dos tempos e espaços. Ela destaca que a coordenação pedagógica é o setor responsável por fazer essa organização, de modo a contemplar todos os estudantes da escola:

O espaço é bem dividido, ele é todo mapeado, contemplando todos os anos desde a EI até o nono ano. Igual no caso, à tarde. Atende-se a EI, como o primeiro ao quarto, né? A infância toda está aqui à tarde e ainda divide espaço com o PEI. Então assim... Mas de uma forma bem democrática, por exemplo, até quando se... a gente precisar de usar um espaço... É conversado com a coordenação do PEI para pleitear esse espaço. Então, assim, é um grupo muito unido, é um grupo de coordenação muito bacana, muito unido mesmo, então muito comprometido e assim não tem disputa de "esse é mais importante" não. É bem dividido.

A participante C1CG cita que para otimizar a distribuição dos tempos e dos espaços, utiliza-se como recurso um quadro de horários. Para ela, esse recurso é uma das estratégias que auxiliam o desenvolvimento do programa Appia:

Tem um quadro de horários. Igual te falei. Ele é organizado de forma tradicional. Não é algo rígido. Pode haver uma flexibilização aqui e ali, mas não é uma organização que a gente pode dizer que é no estilo, por exemplo, da pedagogia de projetos, onde os tempos são organizados de forma mais flexível... mais de uma forma mais também... Prevendo, já contando, com extrapolações. Então, é... de uma certa forma.... Eu considero que é um quadro de horários tradicional. Não que a gente não dialogue ali, entendeu? Isso tem que ficar claro. De uma certa forma, esse quadro é decidido rigidamente. Assim... A gente vê que as pessoas se sentem muito mais à vontade em algo já mais estruturado assim, sabe? É mais previsível, sabe? A gente observa que as pessoas não gostam muito de sair daquilo que é previsto.

O Appia promove algumas formações para os profissionais da educação, tais como as formações: InterAção; Tecendo laços, lendo o mundo: leituras e letramentos na infância e Alfaetra. Relaciona-se tais iniciativas ao que Torres (2005) menciona, ao indicar que as direções regionais possuem autoridade e legitimidade política para estabelecer diretrizes para as escolas periféricas. Segundo explica a participante C1CG, as formações são comunicadas geralmente em forma de convite aos educadores:

Geralmente a rede, a Secretaria, essa nova secretária agora, não mandou formação praticamente quase nenhuma... É... em caráter obrigatório. A gente faz a sensibilização e fala da importância de cada uma e há uma adesão boa, mas nós já chegamos à conclusão de que, para o sucesso, mesmo daquele tema, daquela necessidade que a gente precisa intervir, não é? Porque as formações da escola elas acontecem. Nós temos um projeto de formação, nós temos uma proposta escrita de formação e o objetivo central dela é refletir mesmo é trazer, é trabalhar aquela necessidade apresentada ali que a gente vê que é um problema para a condução pedagógica. Então a gente planeja os temas a partir dessas necessidades. E a gente vai observando. E das necessidades que o grupo também vai apontando, porque o grupo

também dá sugestões de temas de formação. Um exemplo que foi todo mundo foi assim, uma escola antes e outra depois, né? A nossa escola, ela é restaurativa. Foi a formação em Justiça restaurativa e comunicação não violenta, foi feita na escola com assessoria de fora e depois nós continuamos conduzindo os encontros nós mesmos. Nós da coordenação mesmo, foi isso. Muito bacana, foi muito bacana. Isso foi em 2018-2019 e iria continuar em 2020. Foi interrompida no primeiro semestre. Agora nós ainda não temos condição de continuar, mas ela vai ser retomada agora a partir de setembro. E uma outra formação também que a gente está prevendo fazer agora. Que nós estamos sentindo necessidade mesmo é sobre Inteligência Emocional.

Nesse aspecto, a participante G2VD relata que a escola promove momentos de formação docente, que são estratégias utilizadas para aprimorar o trabalho pedagógico. Segunda cita, no período da pandemia, as formações conduzidas pela escola continuaram a ser realizadas:

[...] Estava naquela onda das lives. Então, a gente convidou muita gente para conversar. “— Gente, a conversa hoje vai ser...” convidamos psicólogo, convidamos professores da UFMG... E a participação é muito boa.

Completando, a participante C1CG afirma que:

Na pandemia tivemos muitas formações, fizemos muita formação mesmo, mas a gente acredita que a formação mais potente é aquela que parte da prática, que a gente pega exemplos aqui na escola. Então, o forte da formação é aqui na escola... A gente vê que gera mais resultado é aquela que a gente pega uma situação concreta ali da sala de aula, ou que a gente da coordenação observa o que está acontecendo, e às vezes discute em grupo. Às vezes a gente discute com essa própria pessoa. Porque a gente vê que tem mais efeito, a pessoa está ali vivendo uma situação, aí a gente faz uma intervenção com a pessoa, uma reflexão. Não para depreciar o trabalho da pessoa. Nós não fazemos isso não, mas para potencializar o trabalho dela.

A partir do excerto, percebe-se que as formações articuladas pela estrutura podem ser ineficientes em atender as necessidades específicas da escola. A participante G2VD ressalta que após o período da pandemia houve um aumento da oferta de formações virtuais:

[...] e agora tem tido também muita formação online. E eu não sei se as pessoas também estão com tempo para isso e se elas estão.... Sabe?... Às vezes eu acho... Eu estou um pouco cansado do virtual. Me chamam para ver um vídeo, e já falo assim: “— Não... vamos fazer presencial, vamos fazer uma reunião presencial”. Então, virtual. É... já está meio saturado. Então acho que a SMED tinha que repensar nesse formato. Eu sei que tirar o professor da escola é difícil e tal, mas eu sei que é muito mais (difícil) pra ver. Eu já participei de muita formação na SMED e o virtual a gente não consegue concentrar igual nos presenciais. Estou fazendo um curso de formação (virtual) de gestores oferecido pela SMED. Muitas vezes eu estou aqui igual, nós estamos, estou com fone de ouvido e sabe, dezenas de interrupções.

A participante G2VD sustenta que as iniciativas de formação são incentivadas pela instituição escolar, uma vez que reconhece a importância da atualização profissional como um elemento fundamental para o aprimoramento do desempenho docente:

[...] A gente promoveu formação continuada, porque a gente acredita na formação. Sem formação, não tem jeito. A formação sólida universitária, a gente sabe que ela não é suficiente, a gente precisa continuar se aprimorando, estudando, conhecendo outras coisas. Então a gente está sempre estimulando (as formações). A SMED tem oferecido muitos cursos. A gente divulga, eu não sei como é que está a adesão, porque assim, durante a pandemia, principalmente na época que a escola estava fechada e tal, de certa forma, as pessoas tinham mais tempo para isso. Então a gente fez muita, muita live. Foi muito bom, muito proveitoso, mas agora que nós voltamos para presencial, aí fica mais difícil.

Segundo o relato da participante G2VD, as formações podem ser ofertadas pela SMED, mas também podem ser organizadas pela unidade escolar, mediante a demanda cotidiana. Como exemplo, a participante elucida sobre um dos projetos de formação continuada sobre o tema Justiça restaurativa e comunicação não violenta:

[...] Agora, no segundo semestre, já estamos planejando retornar às formações... Uma delas é a questão da Justiça Restaurativa, da comunicação não violenta e da mediação de conflitos. E aí nós contratamos uma pessoa, um profissional, para vir fazer a capacitação.

Outra estratégia importante para colaborar na articulação do processo de transição é a elaboração e desenvolvimento do plano de convivência para melhoria do clima escolar. De acordo com a participante G2VD, esse documento foi elaborado inicialmente entre os anos de 2016 e 2017, a convite da SMED. Assim, em conjunto a comunidade escolar, cunhou-se o plano de convivência que é reestruturado anualmente:

A gente tem um negócio que chama plano de convivência, é um documento que norteia boa parte das ações pedagógicas da escola [...]. Então, esse plano ele já traz, assim, mais ou menos onde que nós queremos chegar e quais ações que a gente vai desenvolver para chegar nesse lugar. Então ele transforma o PPP em ações. No PPP, você tem ali a parte conceitual. E o plano de convivência, ele vai estar nesse objetivo pedagógico, qual é a ação que a escola vai desenvolver? Então, nós temos esse desenho.

Observa-se que o plano de convivência é realizado em consonância com o PNEI, que cita que as estratégias desenvolvidas devem reconhecer e apreciar o conhecimento que é constantemente gerado pelos diferentes participantes do processo educacional, incluindo crianças, educadores, famílias e a comunidade escolar (NEVES, 2010). A gestora enfatiza que o plano de convivência apesar de ser reescrito anualmente, preserva as ações que foram bem-sucedidas para o ano posterior. O plano de convivência descreve ainda os projetos a serem desenvolvidos no período escolar:

Então nós temos o Café com Letras, que é um projeto de anos aqui na escola. A Festa Junina. Então, tem esses eventos que a gente procura trazer a família, porque é o papel da escola, construir essa parceria com as famílias. Nós temos também projetos

voltados para o protagonismo dos estudantes. Então, nós vamos começar agora (agosto de 2022) a eleição para o Grêmio estudantil. Fizemos o Show de Talentos. E isso tudo todo ano acontece, então tem certas ações que são meio que rituais. A gente começa o ano sempre falando do regimento da escola, das regras que os estudantes têm.... Nos deveres dos estudantes, os direitos estudantis. Então, essa questão da rotina, a gente tenta manter. Essas ações, de certa forma, viram rotinas, mas que trazem também essa segurança de que a gente está caminhando dentro em busca daqueles objetivos. Então, de certa forma, todo mundo participa. Então tenho muitas ações que estão no plano de convivência, que foi uma professora no projeto de sala de aula, que ela teve uma ideia e de repente isso vira um projeto para a escola toda. Então isso é sempre conversando entre as coordenações pedagógicas e os professores em reuniões, enquanto também no uso horário de planejamento delas, então eu vou dizer que é uma autoria coletiva. Mas, de certa forma, quem faz o acompanhamento mais próximo é a coordenação pedagógica, a direção também. Mas mais de perto, é a coordenação pedagógica.

Ao mencionar o plano de convivência, a participante C1CG descreve que o planejamento das propostas institucionais e temáticas do referido plano constitui uma estratégia que está sendo implementada com o objetivo de fomentar a integração entre as diferentes etapas envolvidas. A mesma participante cita que para discutir projetos, eventos e demandas cotidianas foi constituído o conselho de coordenação, que atua em conjunto com a gestão escolar:

[...] A reunião do conselho de coordenação acontece junto com a PEI da EI, EF e Direção. Então, é um conselho de coordenação onde a gente discute os projetos, os eventos, todas as necessidades que vão se apresentando e todas as necessidades, dificuldades que vão aparecendo no nosso cotidiano são discutidas neste conselho.

A participante G2VD indica que são realizadas reuniões periódicas para discutir assuntos da rotina escolar:

Temos reuniões, por exemplo, no início do trimestre, sempre tem reunião para definir alguns pontos. O primeiro dia no primeiro semestre, o primeiro dia do segundo semestre, aí no meio do semestre também acontece. Fim do ano acontece também. Então, tem aquelas reuniões regulares que já estão previstas no calendário. Mas assim, precisando também, a gente pega uns minutinhos do recreio para conversar. De acordo com a demanda do momento. Durante a pandemia, a gente fez muitos encontros pelo *Google Meet*. Estava naquela onda das *lives*, né? Então a gente convidou muita gente para conversar.

Considerando os apontamentos, nota-se que a gestão da Escola Trilha preza por uma gestão participativa, que envolve a comunidade e os profissionais da educação no processo de tomada de decisões da escola.

De acordo com as participantes P1EI e P2EI no segundo semestre letivo, se inicia o projeto de formatura na EI. A participante P1EI explica que os educadores contextualizam com as crianças o significado desse rito de passagem:

[...] Eu acho que ele começa agora, né? No começo do segundo semestre... começa em agosto, começa com um projeto de formatura, que seria uma festa de encerramento da EI. Então ali, as professoras, antes de começar os ensaios, de falar a respeito das danças ou do teatro, daquilo que vai ser feito para esse dia, tentam contextualizar primeiro o que é a despedida, “— Por que a gente vai fazer isso?” “— Onde vocês vão estar no próximo ano?” “— Por que é que vocês vão estar no próximo ano?” Então, tenta contextualizar primeiro o que seria essa festa de encerramento, dando sentido para os meninos. E eu acho que aos poucos, quando eles saem, eles saem tão felizes por causa da festa de encerramento, que eu acho que já é algo que facilita muito para eles.

A participante P2EI cita que o projeto de formatura da EI é uma estratégia que visa favorecer o processo de transição. Ela completa citando que esse projeto é mediado pelo professor, que conduz rodas de conversa e explicam o que é o processo de passagem da EI para o EF. É possível inferir que essas interações são uma das intervenções pedagógicas que favorecem uma transição positiva, onde as mudanças são associadas a um crescimento, evitando-se assim rupturas no processo de escolarização (NEVES, 2010). Nesse período letivo, se organiza ainda momentos onde o recreio da EI acontece em conjunto com o recreio do EF, conforme cita:

[...] A escola propõe também é... juntar o recreio com as crianças do primeiro ano para as crianças infantil começarem a se socializarem. Porque a forma... O recreio do infantil é totalmente diferente do fundamental, então já começa a socialização para eles entenderem mais que vão ter mais liberdade, porém, com mais responsabilidade, né? Então já começa a ter essa transição.

Dessa forma, a participante C1CG valida a importância de incluir a participação das crianças da EI no recreio do EF duas vezes por semana como uma medida crucial para auxiliar o processo de transição. Além da prática de compartilhar o recreio, também se incentiva a interação entre os estudantes da EI e do EF em eventos escolares. A participante C1CG ressalta que "outra ação importantíssima é a participação das crianças da EI nos eventos do EF e duas vezes por semana no recreio junto com as crianças do EF".

Segundo a participante P2EI, a Escola Trilha tem uma organização específica para as turmas que vivenciam o processo de transição, sendo que a escola preza por manter os estudantes matriculados na mesma turma. Infere-se que essa organização favorece um maior tempo de convivência dos estudantes com seus pares, valorizando as relações afetivas que os estudantes desenvolvem entre si:

[...] É muito interessante aqui em relação à escola. Eu não sei se acontece em todas as escolas. Mas aqui, geralmente a turma de cinco anos, que sai do infantil, praticamente vai toda para a mesma (turma). Ser um primeiro ano, não é isso? Os que eram meus alunos ano passado foram todos para a mesma turma. Pode ser que aconteça algum caso específico, mas geralmente, a professora do primeiro ano pega a mesma turma

que era do infantil. E a professora do infantil tem a liberdade de ir trocando figurinhas com a professora do primeiro ano. A gente vive trocando figurinhas, então assim, é interessante isso também que aí **eles vão para o primeiro ano juntos**. No caso, é um novo ciclo, a nova fase, mas vão acompanhados, não estão indo sozinhos. Aquela criança, ela está indo com a sua turma, então isso eu acho muito interessante também (grifos meus).

Além disso, nota-se que a participante P2EI manifesta a crença de que a escola desenvolve uma estratégia singular para favorecer o processo transitório. A participante C1CG aponta ainda que orientar os professores do EF a respeito das crianças da EI na nova etapa, constitui-se em uma das práticas para favorecer o processo de transição:

E uma outra coisa assim também, que não pode faltar. É a orientação das professoras que vão receber as crianças da EI para o primeiro ano. Com cuidado, né? Para fazer uma transição tranquila, para fazer uma transição menos brusca, menos traumática para as crianças, valorizando o brincar, a cantiga de roda, a literatura, a recreação. Às vezes, o parquinho é uma recreação, então é uma orientação muito séria nessa perspectiva.

Conforme mencionado por Moss (2008, 2011), em uma perspectiva de remodelação do EF, países desenvolvidos têm discutido iniciativas para incorporar práticas da EI no primeiro ano do EF, com o objetivo de promover o bem-estar das crianças e evitar abordagens baseadas em avaliações e classificações. Essas concepções têm se refletido em práticas pedagógicas no contexto analisado. Em confirmação disso, as participantes P1EF e P2EF relatam que se desenvolve um período de adaptação escolar para os estudantes do primeiro ano nos três primeiros meses de aula onde se busca aproximar as práticas utilizadas na EI com as do EF, especialmente nos primeiros dias de aula.

De acordo com a participante P2EF, na primeira semana de aula, os estudantes têm a oportunidade de conhecer a escola e participar de rodas de conversa. Nesse período, há maior incidência de atividades lúdicas, como brincadeiras e rodas de conversa. Ela destaca que a escola promove momentos de contação de histórias. Além disso, as professoras adotam uma abordagem menos exigente na avaliação das tarefas de registro, conforme relatado pela participante P1EF:

Eu lembro de ter tido conversa com a coordenação a respeito disso, exatamente na questão da exigência, porque os meninos ainda estavam se adaptando à escola, né? Esse momento de ser o primeiro ano. E com agravante de serem é... frutos da pandemia, né? Talvez eles estavam conhecendo a escola novamente, e aí eu lembro de ter tido a conversa com a coordenação sobre isso, uma orientação para que a gente fosse um pouco mais tranquilo em relação aos meninos e essa orientação foi dada também para as famílias, para que elas não ficassem tão... é... ansiosas.

Ela explica que durante o período de adaptação, os estudantes além de conhecer a escola, são estimulados a desenvolver a autonomia:

A maior parte da questão da adaptação a gente fica no primeiro trimestre, né? Com o primeiro ano. O primeiro trimestre é todo voltado para adaptação. É, tanto do tamanho da escola... que geralmente eles vêm de escolas menores. É... autonomia... eu, por exemplo, eu quando assumi a turma... uns questionamentos da família, de uma das famílias, foram sobre a ida ao banheiro. Se teria um profissional, um adulto acompanhando... e aí isso deixou a família um pouco receosa. A escola é grande... todo mundo tem acesso... então a gente tem que trabalhar essa autonomia.

Segundo a participante P1EF, a escola organiza um horário de aulas reduzido nos primeiros dias de aula, pois os estudantes podem apresentar dificuldade em permanecer na escola durante o horário regular. Estimula-se ainda atividades com as quais as crianças possuem maior interesse e familiaridade. Conforme explica:

Com relação às atividades, a questão lúdica mesmo, pelo menos ali, nos primeiros 10 dias de aula, é bem “lúdico”. O uso da massinha ao extremo, música, desenhos e livros.

A participante P1EF explica como desenvolve suas práticas:

Eu particularmente não uso muito o caderno. Então a gente vai fazer o registro oral por meio de desenho com jogos e aí a gente começa a introduzir conteúdos ou os conceitos com a oralidade e deixa o registro para um segundo momento, até porque aí a gente vai entrar na questão do uso do caderno, de como faz essa escrita, né? O uso do caderno se dá de forma gradativa. Quando eu assumi a turma, a professora já tinha iniciado esse uso, mas se eu não me engano, foi na segunda quinzena de março. Não tenho certeza. Mas a gente já começa a utilizar o caderno, só que com menos rigidez, né? A questão da margem, a questão do uso das linhas. É uma escrita um pouco mais livre, mas já dá na instrução para começar a exigir ela depois. Igual hoje (agosto de 2002), eu já tenho criança que consegue fazer o registro sem que eu fale “tem que fazer 1-2-3”, “tem que escrever em tal linha” e tem outras crianças ainda que ainda não pegaram essa base.

A participante P2EF explica que no período de adaptação o planejamento é desenvolvido a partir das necessidades pedagógicas dos estudantes. Isto significa que o planejamento das aulas se atenta a complementar as habilidades que não foram adquiridas na etapa da EI. Ela cita que brincadeiras, rodas de conversa, sequências didáticas, desenhos, registros e rotina são estratégias utilizadas para auxiliar a integração entre as práticas da EI e do EF. A educadora clarifica que as ações a serem implementadas no primeiro ano são orientadas pela SMED, atribuindo aos professores a tarefa de esboçar um planejamento anual alicerçado nessas diretrizes. Considerando isto, é pertinente lembrar que nesta ótica, o trabalho pedagógico é desenvolvido na lacuna criada pela tensão entre a estrutura e ação (TORRES, 2005).

Ao descrever suas práticas, a participante P2EF reforça que suas ações posicionam o estudante como figura central do processo educativo. As aulas ministradas envolvem o uso de materiais concretos para a introdução de novos temas e, posteriormente, são desenvolvidas atividades que englobam habilidades de raciocínio lógico. No campo da alfabetização, ela explica que conduz atividades que estimulam a consciência fonológica, a segmentação de palavras e sequências didáticas. Quanto à avaliação, cita que sua abordagem valoriza o acerto, estabelecendo a comparação do estudante com sua própria trajetória de aprendizado. Ela destaca a utilização de uma planilha de acompanhamento que facilita a identificação do progresso individual de cada aluno, caracterizado como recurso pedagógico.

A participante P1EF explica que os estudantes do primeiro ano podem desfrutar da companhia de um brinquedo a escolha da criança uma vez por semana. A participante P2EF corrobora nesse aspecto, ao citar que o brincar desenvolve-se semanalmente no primeiro ano. Ela explica que “tem dia que tem brincadeira de roda, dia de brinquedo, dia de educação física”. Acrescenta que são desenvolvidas brincadeiras em grupo, sendo que a incentiva-se sempre as práticas que envolvem a ludicidade. Observa-se que recursos lúdicos podem ser utilizados para auxiliar na comunicação e organização da dinâmica escolar:

[...] eu tive um pequeno problema com a minha turma. Então a coordenadora providenciou algumas imagens com instruções para os meninos. Então isso acaba tendo... Uma fórmula, também... lúdico, né? Na sala de aula. Porque aí particularmente eu não vejo com tanta dificuldade entre o infantil e o primeiro ano. [...] O uso da imagem... é rotina. Esse específico era sobre comportamentos, mas acaba sendo a rotina sobre os comportamentos esperados, né?

Outra prática apresentada pela participante P1EF é o acesso ao parquinho, que é utilizado tanto pelas turmas da EI como pelas turmas do EF:

A gente tem um horário fixo. Ai se eu não me engano, é o primeiro e o segundo ano que tem acesso na escola. Eu coloquei o dia do brinquedo e o parquinho no mesmo momento. Que aí já é um dia pra eles, só é... utilizar esses recursos. Os meninos têm acesso ao parquinho uma vez por semana.

Para a professora P1EF o compartilhamento do mesmo espaço físico, promovido pela proposta do Appia, é favorável para a articulação entre as etapas:

Eu acredito que com a EI da escola, com as turmas que já estão ali, lá na escola, que aí fica mais fácil. Você já conhece o espaço, você já tem, por exemplo, apresentações culturais. Você vai estar ali naquele espaço em comum com o EF.

A participante G2VD relata que os momentos de interação entre os estudantes da EI e do EF são incentivados na instituição:

[...] Antes da pandemia, a coordenadora do PEI, começou a fazer trocas com as professoras da EI. Então de manhã, essa turma que ficava o dia inteiro..., mas no período da manhã, por exemplo, a professora era convidada a levar a turma para uma oficina do PEI. E aí, era oficinas de dança, oficina de esporte, aí montava um circuito, então isso foi muito legal. E aí a gente tem realizado desde então, como deu super certo, a gente continuou, teve uma interrupção durante a pandemia, mas agora a gente já estava retomando. Então, esses meninos do infantil eles têm o contato com as crianças que já estão no fundamental e tem essa troca também, assim, de eles experimentarem o que um estudante do fundamental faz... E muitos a gente sabe que depois vão ficar no PEI também.

De igual modo, a participante C1CG cita na dinâmica explicitada acima, “as crianças da EI fazem oficinas junto com as crianças do EF no PEI, com os meninos do integral”. A participante G2VD considera que a participação dos estudantes da EI nos eventos escolares é outro fator que colabora com a continuidade do processo educativo:

É na escola, por exemplo... Outro dia teve o Paulo Sabino<sup>19</sup>. Então, nesse evento chama todo mundo. EI está lá também. Então, essas ações... O show de calouros... Então, a EI, está sempre participando junto com o fundamental.

A gestora defende que a participação da EI nas atividades culturais da escola é uma conquista, visto que, em sua percepção, a gestão atual tem investido para fomentar o sentimento de unidade na escola.

## 5.2 Lógicas de ação e cultura organizacional

Com base nas ideias de Torres (2005), a relação entre lógicas de produção e reprodução no ambiente educacional diz respeito à forma como os educadores entendem e aplicam as normas através de suas ações. Assim, a agência humana e sua cognoscitividade são flexionados para transpor as regras estruturais em práticas. Analisa-se as lógicas de ação dos educadores da Escola Trilha, categorizando-as em lógicas integradoras, estratégicas ou de subjetivação. Para a participante C1CG:

Não foi difícil (implementar o Programa Appia: um olhar para a infância), porque uma coisa é quando alguém tem uma ideia... é... de fazer aquele outro... e quando vem com a política pública é diferente. Então, quando chega para nós, que já é uma concepção de SMED, que a SMED chega e fala assim: “olha, a EI não é pra chegar aqui na Escola Trilha para ser um puxadinho da escola. A escola agora é de quatro a quatorze anos. Ela é da EI ao nono ano [...]”.

---

<sup>19</sup> Ao decorrer do processo de investigação, foram conduzidas na Escola Trilha atividades relacionadas ao projeto da Semana da Infância, uma iniciativa incorporada no programa Appia. Em um contexto cultural específico, a escola convidou o artista Paulo Sabino para realizar uma sessão de "Contação de Histórias" destinada aos estudantes.

Observa-se no trecho citado, a relevância da estrutura para a definição das ações que devem ser desenvolvidas. Infere-se que a participante C1CG compreende as orientações advindas da SMED como item norteador para a produção das práticas pedagógicas, caracterizando-se uma lógica de ação reprodutora.

Ao questionar a participante G2VD sobre a relação das políticas públicas com a dinâmica escolar, menciona que “todas as políticas públicas, de alguma maneira, impactam na gestão (escolar)”. Para a citada:

A gente está vivendo uma época na escola municipal que a direção virou cumpridor de ordem, né? Então, as coisas chegam muito prontas pela Secretaria de Educação e a gente tem que executar. Mas, é... os espaços de participação na elaboração desses programas, desses projetos, eles não existem mais, né? E eu sei que antigamente isso era mais dialogado com as direções, com as escolas, né?

Observa-se que a profissional adota uma postura crítica em relação a dualidade entre estrutura e agência, explicitando que os educadores da escola têm participado de forma ínfima na elaboração dos programas e projetos institucionais. Cabe enfatizar que Torres (2005) descreve o fenômeno descrito pela gestora, ao indicar que existe um distanciamento entre as periferias escolares e as esferas centrais de decisão educativa. A autora destaca que apesar dessa dificuldade, a escola tem o poder de gerir e produzir suas próprias ações.

Nesse sentido, retoma-se a contribuição da participante C1CG ao explicar que a SMED propõe suas ações formativas, mas a escola também desenvolve suas capacitações para os profissionais. Fazendo uso das palavras de Torres (2005) é possível indicar que a Escola Trilha tem se apropriado de sua centralidade periférica, assumindo em determinadas ações, o protagonismo do trabalho pedagógico. A participante C1CG contribuiu nessa perspectiva ao descrever que após o período de distanciamento social imposto pela pandemia, o grupo escolar tem enfrentado problemas interligados ao trato emocional dos estudantes. Considerando isto, a equipe pedagógica da Escola Trilha está se articulando para executar uma ação formativa:

A gente vai agora sentar enquanto gestão pedagógica. A gente observa que há uma boa vontade muito grande dos professores de estarem acolhendo os meninos, fazendo círculos de compartilhamento com os meninos, mas a própria pessoa precisa compreender. "O que é educação emocional? Como lidar com as emoções?" Então a gente vê que é uma necessidade que agora nós vamos ter que adentrar mesmo. Nessa temática, mesmo para a gente estar melhorando, atendendo os meninos. Que estão muito fragilizados... e nós temos casos assim, caso de turma que uma criança aponta uma dificuldade e a turma chorou a turma inteira. Muitos e muitos casos, muitos mesmos! Ansiedade.... Não é que a gente vai fazer o papel de psicólogo, né? Mas pra escola aprender a ser mais acolhedora. Ainda mais do que ela já é.

Ao questionar a participante G2VD sobre como se deu a apresentação do Appia para a equipe escolar, ela descreveu que o projeto foi comunicado por e-mail, seguido de um convite para adesão à iniciativa.

Então, o Appia que você deu um exemplo...é... como que chega isso para nós? Então tem muitos casos assim: “você quer participar, né? Do projeto e tal?”. E a gente, de modo geral, a gente participa, não é? Eu acho que tem muitos projetos que são importantes, não é? Que trazem um ganho para a escola, a gente... a gente participa.

É interessante destacar que neste trecho ocorre uma situação peculiar relacionada ao ganho para a escola, o que permite compreender que a gestão aderiu à iniciativa devido aos benefícios oferecidos à equipe escolar. Durante a conversa, levantei a questão se a escola poderia sofrer alguma penalidade ou consequência caso recusasse participar das propostas da SMED. A participante negou tal possibilidade, mas acrescentou que persiste uma determinada pressão subjacente à participação. Nesse sentido, a participante G2VD compartilhou uma experiência com outro projeto proposto pela SMED:

É, então teve um projeto chamado Mapa Ativo. A gente não quis participar. Era um projeto que seria realizado via... Hm... são como é que fala? Era uma ONG. Que né, que estava recebendo um recurso público para executar. É um projeto que, na verdade, a escola já fazia, entendeu? E a gente não viu sentido nisso... entrar no projeto, sendo que a gente já realizava aquelas ações ali e não teria nenhum ganho para a escola, né? "A gente... funcionário a mais" "algum recurso a mais"...? Não. Então, algumas vezes a gente se recusa a participar. Houve uma, não é? Eles convidam com ênfase, mas não, não houve nenhuma penalidade.

No trecho a respondente G2VD explica o que seria o ganho a mais que a escola obteria com a implementação do projeto. No caso do projeto Mapa Ativo, que foi recusado, não se justificava a sobreposição de um projeto em uma ação que já estava em desenvolvimento. Além disso, o projeto Mapa Ativo não beneficiaria a escola com recursos humanos e/ou materiais, o que fomentou a negativa de implementar o projeto na Escola Trilha.

É possível inferir que a participante G2VD adota uma lógica estratégica, visto que suas ações incorporam valores da estrutura normativa e os utilizam como recurso, sobretudo se for favorável aos interesses do grupo. Assim, obter o ganho a mais com a implementação de um projeto seria uma consequência favorável para o grupo, caracterizando a visão estratégica da gestora.

Na análise das respostas fornecidas pelas professoras, pôde-se observar uma tendência à adoção de uma atitude mais receptiva e menos proativa no que diz respeito à acolhida e implementação das diretrizes estabelecidas pela SMED para a condução das atividades

pedagógicas. Para as entrevistadas P1EI e P2EI o projeto Appia foi introduzido como uma orientação a ser seguida pelos educadores da escola. Conforme explica a participante P2EI:

[...] foi uma orientação que nos passaram, né? Como seria o projeto... está aí, a partir disso, a escola se organizou para isso. No caso, o objetivo do projeto Appia é o que? É a criança ficar na escola em tempo integral.... Porém, no horário da manhã ela faz atividades lúdicas.... e eu que estou no caso da tarde, que seria a parte dos conteúdos... Seria como se fosse... É... uma integrada, né? [...]

No trecho mencionado, a participante indica que o projeto foi apresentado aos professores como uma diretriz. No entanto, é crucial ressaltar que, ao discorrer sobre o propósito do projeto, a participante P2EI descreve que o Appia visa fornecer atendimento em período integral às crianças. No entanto, conforme mencionado anteriormente neste estudo, o objetivo do Appia é articular a transição entre EI e EF. Portanto, interpreta-se que a comunicação das diretrizes do projeto não tem sido eficaz para os professores, o que indica a dificuldade no diálogo intersetorial da escola como uma dificuldade para a articulação entre as etapas educacionais.

Em relação a recepção do projeto Appia, as professoras do EF manifestam poucas contribuições em torno da temática. A participante P1EF salienta que iniciou suas atividades laborais na escola analisada em março de 2022. Em virtude disso, não acompanhou a implementação do projeto na escola, sendo que realiza as tarefas que lhe são atribuídas. Diante disso, entende-se que apesar das dificuldades que os participantes demonstraram para compreensão do projeto, avalia-se que os docentes demonstram desenvolver uma lógica de ação confluyente com o que lhe é apresentado, ou seja, demonstram ter uma lógica de ação integradora (TORRES, 2005).

Em relação às lógicas de ação, é possível inferir que mais de 80% das participantes manifestam uma lógica de reprodução do que é proposto pela estrutura, ou seja, uma lógica integradora. Verifica-se que 16,67% das entrevistadas incorporam os valores da estrutura normativa, utilizando-os como recurso para mobilizar sua ação em favor dos interesses do grupo, caracterizando uma lógica de ação estratégica. Segundo Torres (2005), as participantes podem adotar diferentes lógicas de ação em um mesmo contexto, visto que essas interpretações se relacionam a forma como os profissionais transformam as regras estruturais em ação. Dado a isto, as manifestações de diferentes lógicas é uma característica comum na cultura organizacional.

Torres (2005) entende que os valores, crenças e ideologias mobilizadas pelos indivíduos durante as interações sociais configuram a cultura organizacional. Para ela, esses elementos

intermediam a ação entre a agência e a estrutura. Considerando o exposto, buscou-se identificar nas entrevistas realizadas as crenças, valores e comportamentos presentes nas falas das participantes. No que se refere às crenças, destaca-se que a participante G2VD reconhece os benefícios do projeto Appia para a escola. A participante C1CG enfatiza o papel do engajamento dos profissionais no projeto, evidenciando que isso resulta em uma transição natural para os estudantes. Além disso, C1CG ressalta a importância do compartilhamento de tempos e espaços como fator crucial para o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ela também expressa convicção de que os momentos de formação docente têm o potencial de modificar concepções preexistentes, destacando a eficácia das formações oferecidas pela escola ao abordarem problemas cotidianos e gerarem resultados promissores nas questões específicas relacionadas à organização escolar.

No âmbito pedagógico, a participante P1EF compreende que o lúdico é utilizado como uma abordagem na Escola Trilha. Por sua vez, a participante P2EI demonstra confiança na abordagem singular adotada e desenvolvida pela instituição. Vale ressaltar que a profissional P2EI reconhece que a combinação da EI com o EF na mesma instituição favorece o processo de transição dos estudantes. Além disso, ela manifesta a crença de que os estudantes matriculados na EI permanecerão na Escola Trilha e no PEI.

Em relação aos valores, foi possível identificar que a participante G2VD valoriza a Escola Trilha por proporcionar espaços para diálogo, críticas e reivindicações. Ela aprecia a estrutura física oferecida aos estudantes da instituição e destaca a necessidade de estabelecer um padrão de qualidade estrutural para as escolas geridas pela SMED. Por sua vez, a participante C1CG observa as orientações provenientes da estrutura organizacional e valoriza a promoção de processos democráticos na organização escolar, nos quais múltiplos profissionais estão envolvidos nas tomadas de decisão. Observa-se que a participante valoriza a união da equipe escolar e incentiva um ambiente de trabalho flexível e colaborativo.

Identifica-se alguns comportamentos notáveis, incluindo uma organização flexível para o compartilhamento dos espaços físicos, a manutenção de um diálogo aberto e espaço para a expressão de opiniões críticas, bem como a elaboração e implementação de um plano de convivência anual. Esses aspectos revelam uma percepção distinta da Escola Trilha em relação às atividades cotidianas, uma vez que incorporam práticas originadas da interação diária à cultura escolar. Isso pode ser exemplificado pela contribuição da participante G2VD, que

evidenciou como um projeto inicialmente direcionado à sala de aula pode se transformar em um projeto abrangente para toda a instituição escolar.

Considerando que a manifestação da cultura organizacional escolar possui um viés processual, dialético e dinâmico é possível perceber que devido as fragmentações comunicativas entre os educadores observadas nas entrevistas, os profissionais podem vir a produzir concepções e práticas desalinhadas com os demais agentes, caracterizando a manifestação de subculturas no contexto organizacional (TORRES, 2005). Essa prerrogativa se mostra autêntica nos trechos onde as participantes P1EF e P2EI demonstraram pouco conhecimento sobre a proposta do Appia, interpretando a iniciativa por vezes, como um viés do PEI ou desconhecendo a existência das estratégias de articulação entre EI e EF. Considerando isto e o exposto por Torres (2005), entende-se que a Escola Trilha possui uma cultura diferenciadora.

### 5.3 Potencialidades e desafios na transição entre as etapas

Durante o procedimento de coleta de dados, percebeu-se que as participantes expressaram considerações acerca de suas percepções no que tange às potencialidades e desafios intrínsecos à prática docente. Estas percepções foram especialmente proeminentes no processo de articulação entre as etapas, assim como nas práticas docentes cotidianas.

No que diz respeito à integração entre os segmentos, a participante P2EF expressa que o Appia é uma iniciativa importante para a integração entre as etapas da educação básica. No que tange ao desenvolvimento do Appia, a participante C1CG relata que as propostas pedagógicas de articulação foram debatidas coletivamente. Neste prospecto, entende que a união dos profissionais da Escola Trilha tem corroborado para a efetividade do trabalho pedagógico na perspectiva Appia.

Tendo em vista isso, pressupõe-se que o compartilhamento do espaço escolar em conjunto com o planejamento coletivo e democrático são elementos que podem contribuir para a percepção de unicidade do trabalho pedagógico. Acrescenta-se que os momentos de interação entre os educadores são essenciais para a comunicação interna, como também para a construção de relações positivas entre os docentes. Como exemplo, pode-se citar que para a participante P2EF a reunião do conselho de classe é um item que auxilia na comunicação interna da escola. É interessante frisar que neste conselho reúnem-se os professores, coordenadores e diretores para discutir o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Para a participante P2EI, a elaboração de estratégias articulatórias representa uma vantagem para os estudantes que experienciam o processo de transição na Escola Trilha. Dentre as ações desenvolvidas, o compartilhamento do espaço é mencionado com recorrência como estratégia favorável à integração entre as etapas. Para C1CG:

[...] Os meninos da EI, por ser uma escola de EF, também favorece, porque os meninos vivem essa transição na prática. Não é como, por exemplo, quando a gente pensou em colocar no segundo semestre os estudantes da EI para fazer um momento de recreio junto com estudantes do primeiro ano do fundamental. Nós fizemos isso, era impensável. Tem professor que quase surtou, falou assim “— gente, os meninos vão machucar!” e ficava apreensivo... e a gente vê... que entre as crianças, isso é tudo muito natural. A gente temia. Era algo que a gente desconhecia, ficava se sentindo muito inseguro. Todo mundo muito inseguro. Mas quando a gente viu na prática... a gente vê que as crianças, favorece [...] quando a gente organiza os eventos, para propiciar essa transição isso acontece de uma forma muito natural.

Concordando com a perspectiva anterior, a participante P2EI entende que os estudantes que cursam tanto a EI como o EF na Escola Trilha se beneficiam, pois conhecem o espaço e os profissionais da escola, o que favorece a adaptação no primeiro ano do EF. Segundo cita:

Eu acho assim, um ponto positivo para as crianças que permanecem na escola, que saem do infantil e os pais optam por continuar no fundamental na escola, porque a criança já conhece o espaço, já conhece as pessoas que trabalham na escola e tudo. Então, já tem uma certa intimidade, então eu acho que isso ajuda muito no processo de adaptação, porque quando essa criança vai para uma escola diferente, uma escola nova, pode ter um ponto positivo que ela está indo para aquela escola nova ou não pode ter um ponto negativo, né? [...] Então assim... Eu acho que a criança que permanece na escola, no fundamental, eu acho que a adaptação dela é muito mais fácil do que aquela que sai da escola e vai para uma outra escola.

Segundo Neves (2010), durante o período de adaptação, as crianças experimentam dois processos distintos: a assimilação da cultura escolar e a criação de uma cultura entre pares. Nesse sentido, nota-se que o fato de as crianças da Escola Trilha permanecerem na mesma instituição contribui para tornar esses processos mais fluidos. A participante G2VD compreende que o compartilhamento do espaço escolar tem sido favorável a construção da integração entre a EI e o EF:

Eu acho que assim... estar na escola. Nós estarmos na escola no mesmo espaço. Eu acho que favorece muito essa transição também. Então o estudante que está aqui no infantil, para ele (o EF), não é novidade. O espaço do fundamental, porque ele já passa aqui, ele passa para ir no parquinho, ele passa no meio do pátio, ele vê os meninos. O que os meninos estão fazendo. Ele sabe onde é o banheiro. Eles usam a mesma cantina. É... eles usam os mesmos espaços. O parquinho é usado pelo infantil e pelo fundamental. O ginásio também. Então, não é aquela escola nova. “Acho que vou para o primeiro ano, vou para um lugar novo”. Não pra eles, não é novo. Eles veem as professoras, têm muitos alunos do infantil que tem irmão mais velho aqui na escola. Então, nesse sentido, é tranquilo.

Considerando os apontamentos dos participantes C1CG, P2EI e G2VD, observa-se que as educadoras compreendem que o compartilhamento do espaço é um fator que tem potencializado a integração entre as etapas. Vale ressaltar que os estudantes que transitam para a turma do primeiro ano, são envolvidos no projeto de adaptação escolar, estratégia articulada na perspectiva Appia, conforme evidenciado pelas participantes P2EF e C1CG. Segundo a coordenadora C1CG, é evidente que as crianças que passam pela transição escolar apresentam uma adaptação positiva durante o primeiro ano:

É muito diferente com a criança que já começa a estudar aqui com 4 anos, quando essa criança vai para o primeiro ano, essa escola já pertence a ela. A gente vê assim, uma diferença nítida da criança que já é daqui. Então assim, para as crianças e para as professoras. Que gera até uma disputa “— Eu quero ficar com a turma que é daqui”. É até uma disputa assim, sabe? Mas assim... até brincam que querem ficar com a turma daqui que é muito diferente, as crianças, elas já são muito adaptadas. E agora, o problema... Não tem? Não sei se tem algum problema, eu vejo vantagem. Eu tenho observado vantagem. Nós tivemos uma interrupção que eu vejo que prejudicou muito esse olhar que a gente estava tendo. Das turmas do Appia. Nós tivemos uma turma, uma primeira turma, que em 2018 chegou aqui com 3 anos. A turma “Amor”. Ela estudou aqui: 3 aninhos, 4 aninhos, 5 aninhos. Hoje em dia ela está lá, no segundo ano. Está bombando. Mas nós tivemos a interrupção. Aí nós tivemos o problema da pandemia, não é? E não deu... Não dá assim para a gente dar, é para a gente ter noção. Se não tivesse acontecido a pandemia do que seria essa turma. Mas nós pretendemos acompanhar outras turmas, mas a gente vê. Para as crianças, que é o nosso foco, é só vantagens para as crianças que estão aqui. Não tem mais adaptação assim.

Observa-se que a participante P1EI reconhece a importância do projeto de adaptação, ao citar que:

Eu acredito muito... seria uma flexibilização da rotina do EF nos primeiros meses, não é? É claro que essa flexibilização ela vai acontecendo de acordo com que a turma, com o que a professora vai apresentando ali, para aquela turma. De acordo com o que a turma vai respondendo [...].

Presume-se que a flexibilização mencionada diz respeito ao desenvolvimento de práticas que permitem maior descontração como brincadeiras, rodas de conversa, dia de brinquedo, jogos, brincadeiras em grupo e outras práticas que envolvem a ludicidade. Associa-se ainda a flexibilização do horário escolar, que pode ser reduzido durante o período de adaptação.

Em relação ao trabalho pedagógico, a participante P2EF cita as práticas desenvolvidas no período de adaptação contribuem para que os estudantes construam a autonomia. Assim, ao estimular as habilidades de organização, a prática docente favorece o estudante a aprender a, por exemplo: guardar o material escolar, verbalizar suas ações e se organizar.

Ao abordar os desafios inerentes à articulação entre a EI e o EF, torna-se evidente a dicotomia conceitual que permeia as práticas pedagógicas. De acordo com as participantes P2EF e C1CG, a organização pedagógica da EI distancia-se daquela produzida no EF. Associa-se essas percepções à dualidade curricular, em que as práticas direcionadas à EI são desenvolvidas a partir dos princípios do cuidado e educação, enquanto o currículo do EF exclui essas abordagens, privilegiando práticas sistematizadas que aproximam o sujeito e o conhecimento. Sendo assim, os segmentos possuem abordagens e práticas distintas, que se diferenciam em relação aos tempos, espaços e lugares socialmente construídos (NEVES, 2010). Para Merli (2021) essas divergências são problemáticas da formação profissional dos pedagogos, visto que os cursos iniciais para professores de EI e EF buscam preparar profissionais polivalentes, o que resulta em uma formação difusa.

A participante C1CG explica que na EI as práticas cotidianas são baseadas em uma rotina mais flexível, enquanto no EF as práticas são estruturadas em quadros de horários. No contexto pedagógico, é mencionado que, em ambos os casos, os conteúdos curriculares são divididos entre dois professores, conhecidos como Professor Referência 1 e Professor Referência 2. A participante C1CG destaca que:

Na EI, o horário é flexível, é menos rígido do que no EF. Porque? A EI lida com linguagens, então assim. Não há um horário de matemática, um horário.... É geralmente trabalhado uma sequência didática. Trabalha-se uma atividade que envolve as diversas linguagens. E essa aprendizagem, essas experiências que as crianças precisam ter previstas no planejamento da professora é diferente do EF. No EF, principalmente nas turmas maiores, a partir do segundo e terceiro ano, as professoras têm um horário de aula mesmo, aí é diferente. Tem aquela hora que ela tá dando uma matemática, outra hora ela está ensinando língua portuguesa. E isso é mais flexível na EI. Na EI nem cabe isso, não é? É uma rotina, hora de parquinho, hora de biblioteca, hora de ficar na sala, a hora de ir pra casa de boneca, então é diferente. E a professora pode mudar ali aquela rotina que não vai interferir. É muito diferente do EF.

As participantes P1EI e P2EI destacam que a brincadeira é viés pedagógico da EI. A participante P1EI descreve sua compreensão sobre o brincar e como o introduz em suas práticas:

Eu tenho uma inclinação muito grande para fazer atividades mais estruturadas, gosto dos jogos, gosto das brincadeiras, mas eu tento alternar no meu planejamento, porque eu penso assim: existe um conceito que é da prática, e um conceito que da teoria. Em alguns momentos, eles se divergem. Se eu fizer a brincadeira muitas vezes na semana, eu acredito que fico um pouco solto. Por mais que eu tenha uma intenção pedagógica, uma intenção educativa por trás..., mas eu percebo que eles ficam muito mais agitados do que quando tem uma atividade de registro, então eu sempre mesclo o meu planejamento, até mesmo porque a prefeitura propõe isso. A gente, durante os dias da semana, a turminha de quatro, quatro e cinco anos ela pode dar 3 atividades de folha de registro. E a turminha de cinco anos são todos os dias registro. E a mesma coisa, o para casa, a turma de quatro anos só pode duas vezes na semana enviar para a casa e

a de cinco anos, três vezes por semana. Então eu tento sempre mesclar e mesmo as atividades de casa eu não deixo só assim “vamos brincar e pronto”, não. Tem uma direção. Às vezes um jogo da memória das formas das letras, um brincar de esconde-esconde das letras, dos números, e vai depender do que eu estou trabalhando naquela sequência didática naquela semana.

Observa-se que, apesar de a docente identificar a ludicidade como componente intrínseco ao processo na EI, confessa que em sua prática pedagógica, tende a adotar estratégias análogas às do EF. A justificativa para tal abordagem é que, no exercício da docência, a teoria e a prática podem, por vezes, divergir. Neste contexto, é pertinente salientar que, embora a participante P1EI manifeste tal percepção, ao ampliar o olhar, constata-se que a descrição de suas práticas pedagógicas é coerente com as diretrizes propostas pelo Appia. Destaca-se ainda que, em sua prática, a citada desenvolve ações que podem ser interpretadas como uma tentativa de aproximação entre as práticas pedagógicas da EI e EF.

Quando a docente ilustra as práticas por ela conduzidas, nota-se que tais atividades são consonantes com os objetivos da EI, pois não há evidências de iniciação precoce a conteúdos típicos do EF, como a alfabetização. A participante P1EI relata que, em sua observação, percebe que as crianças atribuem valor às práticas semelhantes às desenvolvidas no EF:

Por exemplo. No dia...que... dois dias da semana ficaram mais com a atividade lúdica, né? Eles pedem "Hoje não tem atividade não?". Eles sentem falta, cobram. Na verdade, eles entendem que a atividade não é a brincadeira, seja uma atividade lúdica, mas eles entendem que eles estão brincando. Eles entendem que tem que ter o registro de folha.

Com base nesta análise, constata-se que a educadora P1EI valoriza as práticas provenientes do EF, embora incorpore em sua metodologia estratégias características da EI. Sob essa ótica, a professora P2EF menciona que os alunos do primeiro ano demonstram particular apreço pelas atividades que estimulam o desenvolvimento da leitura. É possível inferir que a docente P1EI, considera as preferências dos estudantes e aparenta evitar a precipitação de conteúdos, estabelecendo um vínculo entre as práticas da EI e do EF.

A participante P2EF explica que na rotina de aula do primeiro ano desenvolve-se geralmente uma atividade que envolve maior capacidade de concentração. Ela explica que as crianças fazem cotidianamente uma atividade de registro, que é transmitida no quadro para que as crianças desenvolvam as habilidades de organização. Estimula-se as habilidades de recorte e colagem e atividades orais. A professora salienta que as tarefas do dia são pensadas visando não sobrecarregar os estudantes.

A participante P1EI compreende que em um contexto geral, existe uma ruptura entre as práticas desenvolvidas em cada fase:

Não estou falando em específico da escola, mas de acordo com a minha vivência, mesmo quanto profissional, as crianças da EI, elas têm uma rotina voltada muito para a ludicidade. E aliada às atividades registro, só que, ainda assim, a ludicidade prevalece e a gente tem uma flexibilidade muito grande em relação até mesmo aos outros espaços (da escola). Tem dias que é o parquinho, outro dia, é outro espaço que é, pra criança, de fato brincar. E quando ela vai para esse momento do EF, eu percebo que elas sentem muito, porque já não existe tanto essa ludicidade. Digamos assim, que realmente é mais puxado.

Ela cita que caso a escola não desenvolva um preparo pedagógico, o período de transição pode gerar um momento de angústia para as crianças que vivenciam esse processo, manifestados pelo choro e a resistência em frequentar as aulas no primeiro ano:

[...] Não tem assim, um período onde a criança tem para adaptar a essa nova rotina. Esse novo contexto, não é? Eu acho que já começa com tudo e as crianças sentem. Sentem muito... que algumas famílias até procuram, né? Nos procuram para poder falar que tá sentindo muito, que tá chorando “— Não! eu não vou para a escola!”. Então acho que a gente precisa pensar em um currículo que tem essa integração, tanto da EI com o primeiro ano, mas principalmente nos primeiros meses de aula do primeiro ano do EF, porque seria um tempo ideal para as crianças poderem se adaptar, né? E faria o processo de adaptação de maneira gradativa.

No tocante ao exposto, enfatiza-se que a política da EI bem como a BNCC dispõem sobre a necessidade articulação entre a EI e o EF em vistas de promover a integração entre os níveis de ensino. A participante G2VD também critica a organização curricular do primeiro ano, ao evidenciar que:

Na minha época, eu não sei na sua, eu fui do primeiro ano, só com 7 anos, não é? Aí eles anteciparam, mas assim. O que a gente estudava com 7 anos? Agora o menino está estudando com 6. É estranho porque o menino. Em termos de desenvolvimento, ele não está mais avançado. As etapas continuam do mesmo jeito. Esse currículo do primeiro ano, eu acho meio estranho.

Nota-se que a participante P1EI entende a necessidade de se estruturar um currículo que compreenda a criança como a centralidade do processo educativo, a fim de minimizar o sofrimento destas na passagem da EI para o EF. De igual modo, a participante P1EF expressa que durante o processo de transição, os estudantes percebem as diferenças nos objetivos de aprendizagem e se angustiam. Acrescenta-se que assim como os estudantes, os professores também podem apresentar quadros ansiosos no período de adaptação. De acordo com a participante P2EI respeitar o período de adaptação é uma tarefa complexa, pois sente-se apreensiva em desenvolver as habilidades de alfabetização. Nesse contexto, é relevante ressaltar que, de acordo com as DCNEI, é incumbência da instituição escolar implementar abordagens

que garantam a contínua evolução no processo de aprendizagem das crianças, levando em consideração as particularidades dessa fase da vida, sem adiantar etapas como a alfabetização (NEVES, 2010).

É possível deduzir que a participante P1EF parece não estar ciente das estratégias adotadas pela escola analisada para promover a articulação durante o processo de transição. Da mesma forma, a participante P1EF também demonstra ter um conhecimento limitado sobre o Appia. Ao questionar a participante sobre a existência de práticas desenvolvidas pela escola para articular o trabalho pedagógico entre a EI e o EF, ela indica não possuir conhecimento sobre o desenvolvimento de estratégias nesse sentido:

Não percebo, eu vejo é a questão da conversa mesmo, igual eu te falei de orientação via coordenação, mas projeto eu não acredito que tenha, é mais um diálogo mesmo de saber, né? O respeitar esse tempo. Mas eu não vejo nenhuma outra questão, não.

É possível interpretar que as educadoras possuem um conhecimento limitado sobre o projeto Appia, devido ao fato de terem ingressado na RMEBH e/ou na escola após o período de implementação do mesmo. Essa situação pode ser explicada pela participante C1CG, ao mencionar que o grupo de profissionais da Escola Trilha foi formado gradualmente, principalmente a partir de 2018:

Todo o grupo da EI chega em 2018 junto com a EI. Recebemos muitos professores recém nomeados na rede, que tem até uma experiência, mas não é essa experiência longa não. Agora, nesses quatro anos, eles estão adquirindo essa experiência aqui.

Considerando isto, pode-se avaliar que as educadoras citadas provavelmente não receberam orientações específicas sobre o projeto Appia, apenas as orientações repassadas pela equipe escolar em encontros, sobre a importância de se acolher as crianças que vivenciam essa transição. Para a participante G2VD a organização das salas de aula do primeiro ano também é um problema, visto que o ambiente é pouco receptivo:

Sabe uma coisa que me incomoda, porque hoje o estudante de 6 anos, ele já está no primeiro ano, ele já está no EF. E essa sala de aula, eu acho problemática. Aí eu acho que é um dos problemas da estrutura física, porque esse menino de 6 anos, **ele é muito criança para ficar sentado, sabe? Nesse formato de sala de aula.** Porque a sala da EI é muito bonitinha, então eu acho que isso aí é um ponto assim crítico nessa transição. Aí chega numa sala de aula cinza, mais feinha aqui, o mobiliário não é adaptado. Aquele formato carteira enfileirada, então isso aí me incomoda, mas também a gente teria que ter uma sala, por exemplo. De manhã, de tarde, é uma turma de uma sala de primeiro ano, mas de manhã é uma sala de nono ano, então a gente já pensou, vamos trocar o mobiliário, mas não tem jeito, porque é uma sala que é usada por adolescentes também. Então eu penso que tinha que ser mais lúdico (grifos meus).

Considerando o excerto e as contribuições de Neves (2010) compreende-se que o Appia disponibilizou recursos para acolher as turmas de EI na Escola Trilha. Contudo, os ambientes podem ser mais aperfeiçoados. Observa-se que as crianças matriculadas na EI tendem a permanecer na unidade escolar, salvo casos onde a família solicite a transferência do estudante. Em relação aos profissionais, há distinção entre os professores das etapas, sendo que em 2018 foi formado em um grupo de professores para atuar na função de professor da EI. Na expressão destacada, nota-se ainda que a percepção da gestora difere do ponto de vista apresentado por Neves (2010) ao abordar a dicotomia na interpretação da expressão corporal das crianças. Nesse contexto, a gestora avalia que a sala do primeiro ano não atende aos princípios da cultura de pares, uma vez que dificulta a interação, o brincar e o compartilhar.

Outro desafio é lecionar para a turma flex. Segundo a participante P2EI, a turma flex é uma turma que agrupa crianças de quatro e cinco anos simultaneamente. Esta organização ocorre quando o quantitativo de matrículas para a turma de cinco anos não atinge o volume esperado pela secretaria escolar. Nessa situação, as vagas remanescentes podem ser disponibilizadas para estudantes de quatro anos, formando-se uma turma flex. Segundo a participante P1EI:

A existência da turma flex é um grande desafio, não é? Ao meu ver, não deveria existir. A turma flex acontece por uma questão de organização da prefeitura. Essa organização foi mais feita pela Secretaria, né? Ela sabe te dar informação mais concreta, mas pelo que eu entendo, é quando não forma Turma. É, por exemplo. Era pra ter uma turma de cinco anos, mas não completou a quantidade de crianças. Não houve uma demanda, né? E aí a prefeitura respalda a Secretaria da escola, fazer uma busca das crianças que desejam efetuar matrícula com quatro anos. Então, a professora tem que atender o planejamento dela, tem que contemplar essas duas faixas etárias, o que é um grande desafio, um desgaste muito grande para a professora.

A participante P2EI concorda com a citada sobre as dificuldades e exemplifica suas adversidades:

Por exemplo, a minha turma é uma turma flex, então eu recebo crianças de quatro/cinco anos e cinco/seis anos. Então assim eu tenho que fazer um planejamento que encaixe dentro dessas duas faixas etárias. Eu não posso ter um conteúdo muito além nem muito, né, atrasado. Então eu tenho que equilibrar para que contemple as crianças de 4 e 5 anos. Na minha concepção, a turma flex não deveria existir porque é complicado, porque querendo ou não, um ano faz muita diferença no cognitivo.

No contexto do processo de transição da EI para o EF, a existência da turma flex torna-se ainda mais desafiadora, especialmente considerando que a turma de cinco anos está envolvida no projeto de formatura:

A partir do segundo semestre, eu vou iniciar o nome completo com as crianças de cinco anos, as crianças de quatro anos ainda não possuem maturidade para fazer o nome completo. Eu também nem posso usar nome completo para eles agora, porque ano que vem, eles vão para a turma de cinco anos. Aí quando a professora for dar ficha de nome completo, eles já vão saber. Eles não ficar... desestimula. Aí eu já sei, não vai ter aquele acompanhamento, né? Junto com os outros. Então eu vou ter que fazer fichas diferenciadas, os de cinco anos, com o nome completo de anos com o primeiro e segundo nome.

É compreensível que a presença da turma flex se afaste das premissas estabelecidas pelo Appia, pois ela se torna um obstáculo ao trabalho docente e apresenta um desafio adicional para que os estudantes dessa turma possam vivenciar plenamente a proposta do Appia. A participante P1EI argumenta que a turma flex não tem sido uma estratégia favorável para os professores e estudantes, visto que no caso na turma flex, torna-se necessário retomar os conteúdos e práticas, o que dificulta o progresso das crianças:

É a minha visão, que eu acho que isso não é uma estratégia eficiente para a prefeitura, porque não tem como você fazer um planejamento que vai contemplar as duas faixas etárias. Nem mesmo as atividades lúdicas, porque são habilidades que a gente vai precisar desenvolver em faixas etárias diferentes. E depois, devemos inserir o mesmo contexto no EF. Porque a gente não pode também cair no discurso que eles precisam de tempo, de tempo, de tempo. Se não, a gente acaba não avançando com eles.

As participantes do estudo evidenciam que o trabalho pedagógico, dada a sua complexidade, é desafiador. A participante C1CG explica que no trabalho pedagógico, a concepção e a prática são elementos associados. Portanto, é necessário que o professor tenha uma postura reflexiva sobre as particularidades da infância:

Pedagogicamente, a gente ainda precisa melhorar muito a concepção de infância no primeiro ano, porque o dia a dia da sala de aula, a prática pedagógica, ela é da professora. Tem professora que tem uma prática pedagógica mais reflexiva. Que pensam muito nessa questão da infância mesmo. Então, assim, faz com que essa passagem da EI para o primeiro ano, ela fique menos agressiva.

A participante P1EI menciona que apesar do brincar estar intrinsecamente conectado com a prática da EI, desenvolver o brincar e os conteúdos curriculares simultaneamente é uma tarefa complexa:

A gente percebe também na questão do brincar, brincar na EI, em algum em alguns momentos é um desafio, porque é, em contrapartida, a gente também, de certa forma... tem conteúdos. Pra dar conta, digamos assim, sabe? E por mais que a gente desenvolva através do lúdico, através da brincadeira, uma brincadeira com a intenção pedagógica. Ainda assim, parece que em alguns momentos a gente fica assim: "eu tenho que fazer uma brincadeira aqui com os meninos". Planejar uma brincadeira com uma intenção ou não, porque é brincadeira livre também é muito importante para o desenvolvimento deles, mas eu também tenho que dar conta das outras habilidades, das outras competências.

Percebe-se que ocorrem situações em que a professora P1EI desassocia o ato de brincar do processo de desenvolvimento de habilidades, revelando uma ênfase na valorização dos conteúdos, o que se opõe ao recomendado por Neves (2010). Por sua vez, a participante P2EI argumenta que, é um desafio encontrar um equilíbrio nas práticas que englobam tanto o brincar quanto o desenvolvimento de competências e habilidades: Ela cita que:

Sempre vai faltar alguma coisa. Vai sempre vai pairar aquela interrogação, “Será que eu estou trabalhando de forma correta? Exata? Será que vai dar o resultado esperado?”

Entende-se que as participantes P1EI, P2EI compreendem a importância da ludicidade na EI, mas demonstram inseguranças no desenvolvimento de suas práticas. A participante P1EF indica que no primeiro ano, é difícil fazer a transposição da rotina da EI para a rotina do EF:

O que eu sinto de dificuldade principalmente com a minha turma é a questão das quatro horas sentado, do número de atividades, se você extrapolar eles não dão conta de acompanhar né? à questão da rotina, né? do EF, né? [...] tem horário, tem conteúdo, não é? O próprio conteúdo já aumenta. É, a exigência do registro a gente já começa né? Claro que no primeiro ano a gente vai com uma visão é... o saber que o que está vindo do infantil, mas ainda tem essas exigências.

Para a participante P2EF o primeiro ano constitui-se como a base do EF. Por isso, é necessário que haja o equilíbrio entre o brincar e o desenvolvimento dos demais conteúdos curriculares. Nesse sentido, a participante C1CG indica que a escola tem uma percepção pouco aguçada para as crianças que estão no primeiro ano:

Essa mudança de rotina entre EI, EF. Exige uma adaptação dos meninos do fundamental. **É ficar muito tempo em sala de aula.** [...] Deveria mudar as coisas. Eu acho que a gente tem que se preocupar mais e melhorar mais esse enquadramento que o EF faz da criança, sabe uma coisa que a gente precisa melhorar isso aí, esse enquadramento (grifos meus).

Ao considerar a descrição fornecida pela gestora sobre a sala de aula do primeiro ano, é possível deduzir que no trecho, a participante sugere que as crianças de seis anos têm necessidades educacionais semelhantes às crianças da EI. Portanto, permanecer por longas horas em um ambiente pouco estimulante é uma prática inadequada. Em consonância com a citada, a participante G2VD aponta, que as crianças do primeiro ano passam um período prolongado na sala de aula, sugerindo que seria mais adequado se o currículo permitisse a inclusão de atividades mais livres e corporais:

Uma questão também, que eu acho que é muito tempo dentro de sala de aula, sabe? Eu acho o primeiro ano, ainda é seis anos, ainda está naquela etapa... Fazem mais atividade física, da questão do movimento, então isso é, na verdade, é como se fosse secundário no currículo, eles têm mais a parte teórica. É mais tempo sentado e

menos... Eu acho que é desequilibrado. Acho que tinha que ter pelo menos a mesma quantidade de tempo dentro de sala e fora de sala. Mas não é só o problema da nossa escola, não é?

Nesse contexto, é compreendido que a mencionada concorda que as práticas da EI priorizam mais a corporeidade e expressão corporal dos estudantes, enquanto no EF o espaço para tais manifestações é reduzido (NEVES, 2010).

Para a participante C1CG, a rigidez dos horários tem sido desafiadora para a articulação do trabalho pedagógico:

A questão dos tempos até na EI, os tempos são muito rígidos. Há uma rigidez de tempo mesmo, é a tendência da escola. Ela tem uma organização de tempos tradicionais, hora para aquilo, hora para aquilo outro. Então, as questões, os eventos são pensados e organizados no plano de convivência. Aí, esse é planejado, acontece de uma forma mais flexível, mas dentro de um tempo rígido, já de um tempo organizado. Quanto tempo pra aula de isso? O tempo pra aula daquilo. É tempo igual, por exemplo, do primeiro ao quarto ano "É hora de aula disso, é hora da aula de matemática..." É bem tradicional. É uma organização de tempo tradicional. Não há aquela flex... é... não é uma rigidez acadêmica..., mas se eu for avaliar e te falar um contexto, em poucas palavras, é uma organização tradicional.

A participante menciona que as professoras enfrentam o desafio da restrição temporal, uma vez que essa é uma característica inerente à organização escolar. No entanto, a falta de horários disponíveis pode representar um obstáculo para o desenvolvimento de estratégias cruciais para a articulação do ensino, como reuniões entre os profissionais da EI e do EF. Essa falta de tempo pode ser atribuída à extensão da carga horária de trabalho dos professores da RMEBH, que, apesar de proporcionar flexibilidade nos horários dos projetos, não tem sido suficiente para atender às demandas pedagógicas.

Segundo a participante C1CG, as professoras da EI da Escola Trilha já apresentaram o anseio em antecipar as práticas de alfabetização:

Um dos problemas que eu acompanho, que eu vejo e algumas turmas não são todas, porque isso depende, é da professora que recebeu aquela turma. A gente vê um grave problema, é de a criança ir para o primeiro ano e aí a brincadeira diminuir, o lúdico, diminuir, fica aquela coisa focada só nos processos de alfabetização. Porque elas têm medo das crianças não aprenderem a ler, sabe? Nem todas conseguem fazer essa contextualização do brincar com a questão da alfabetização, mas isso é, observa também até no infantil. Tem essa tendência, tem professores que têm tendência na EI. Já para assumir mesmo os processos só de alfabetização mesmo, diminuir aqui as brincadeiras ou então achar que tem que brincar é só quando está fora. Aí fica aquela atividade com objetivo de mais sistematização: na sala, na sala. E a gente tem que ficar alertando, porque às vezes diminui, diminui. O brincar diminui, o lúdico diminui.

Em outro momento, a participante C1CG cita que a antecipação das práticas de alfabetização é idealizada, por vezes, visando a qualidade do ensino:

E às vezes a pessoa vai fazendo sem ver, naquela ânsia de alfabetizar, de ver os meninos aprenderem as letras, de ver os meninos aprenderem a contar, né? Então elas ficam com medo de perder a qualidade também. Então, como é muito novo, a maioria do grupo aqui é novata. A gente está, está trabalhando. Começando assim do zero. Mesmo assim com algumas, mas o grupo melhorou demais.

Conforme já citado, não é recomendável realizar a antecipação de conteúdos próprios do EF na EI, visto que o processo educativo nessa etapa deve atender-se às necessidades da infância (NEVES, 2010). É possível associar esses anseios a valorização da alfabetização. Nota-se que as professoras da EI compreendem que o brincar é um elemento fundamental para esta fase, contudo apresentam dificuldades em transpor a brincadeira para a prática docente. Às vezes, manifestam concepções que dão a entender que o brincar e o desenvolvimento de habilidades devem ser desenvolvidos na EI em momentos distintos. A participante C1CG aponta que a escola tem desenvolvido ações para conscientizar as educadoras sobre as particularidades da infância por meio de formações:

Sabe, com essa questão da própria infância, mas a gente tem trabalhado muito nessa perspectiva, principalmente com a formação das professoras da EI. Nós temos debatido muito e buscado muito, refletir com elas essa questão dos dois eixos principais da EI, que é a interação e o brincar. Então a gente tem cobrado bastante, tem acompanhado bastante e a gente acredita assim, que isso não é nada que uma proposta de formação continuada boa não possa dar conta. Nós já tínhamos avançado muito até 2018, mas nós estamos aí numa situação de ruptura, desses 2 anos de afastamento, né? E de volta precária, né? No final do ano passado. Mas a gente está retornando. Estamos buscando retomar essas discussões que foram paralisadas.

Retomando a problemática da antecipação dos processos de alfabetização na EI, é pertinente salientar que em uma proposta Appia, a escola e seus educadores devem desenvolver práticas mais lúdicas na EI, com o intuito de despertar o interesse e conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita. Por outro lado, espera-se que no EF as habilidades de alfabetização e letramento, bem como o numeramento sejam desenvolvidas. Percebe-se que compreender a dicotomia conceitual entre as etapas, ao mesmo tempo que se propõe fazer uma aproximação entre as práticas, pode ser um fator que dificulta a compreensão e conseqüentemente, o desenvolvimento das práticas dos professores.

No que se refere a formação continuada, a participante C1CG afirma não perceber nenhuma resistência por parte dos profissionais da escola. No entanto, ela ressalta que a realização das formações externas pode ser mais desafiadora. Conforme explica:

Às vezes, há uma resistência maior quando eles têm que sair da escola. Quando o professor tem que sair da escola para ir a um lugar onde a SMED manda. Então, assim, na pandemia mesmo, nós tivemos uma adesão muito boa no que foi ofertado online virtualmente, mas a gente vê assim, que a adesão maior mesmo é quando a gente

organiza os encontros aqui na escola. Para fazer nos horários de planejamento dentro da escola ou com oficina pedagógica marcada, é mais proveitoso é a formação continuada que acontece dentro da escola.

Para a participante P2EF, a manutenção da disciplina dos estudantes configura-se como um desafio laborioso, considerando que as crianças de seis anos ainda não estão familiarizadas com a rotina do EF. Neves (2010) contribui nessa perspectiva, ao dizer que no EF a movimentação dos corpos e a conversa podem ser interpretados como ações indisciplinadas. Além disso, a participante P2EF destaca que o trabalho pedagógico se torna complexo em virtude da grande quantidade de demandas e atividades burocráticas atribuídas ao docente.

Durante as entrevistas realizadas, ficou evidente a necessidade e a dificuldade de estabelecer um diálogo efetivo entre as professoras da EI e do EF. Cabe salientar que é importante promover uma comunicação fluida e contínua entre os segmentos para que se estabeleçam relações harmoniosas entre as etapas (KRAMER, 2006). Segundo Merli (2021), o diálogo entre esses profissionais pode ser estabelecido em momentos contextualizados de formação continuada promovidos para facilitar o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos docentes. Para ela, a formação assegura que os direitos das crianças sejam garantidos, evidenciando a importância da atuação docente na articulação entre as etapas.

As participantes P1EF e P2EF reconhecem que uma interação mais ativa entre os professores da EI e EF seria benéfica para a articulação das práticas, visto que faltam tempos específicos para que os professores interajam. A participante P1EF enfatiza que ainda existe uma grande dificuldade em realizar essa transição e destaca a importância de uma comunicação mais efetiva. Ela acredita que uma comunicação sólida entre a EI e o EF seria um mecanismo facilitador para compreender a trajetória dos estudantes e promover a unidade no trabalho pedagógico:

[...] a comunicação, por exemplo, em questões de dificuldade de aprendizado... próprios transtornos porque muitas das vezes o que acontece é que no infantil não se... não sei se ele não vê, mas não tem tanto peso, a questão da dificuldade de aprendizagem e aí chega no primeiro ano isso meio que explode, e aí fica todo mundo confuso. Tanto a escola quanto a família, né? Lá no infantil ninguém falou nada?

Ela menciona ainda que é possível resgatar o histórico escolar dos estudantes que frequentaram a EI na Escola Trilha, por meio do diálogo com os professores que lecionaram na etapa anterior. No entanto, quando se trata de alunos provenientes de outras instituições, essa tarefa se torna mais complexa:

Eu já sei que alguns dos meus foram alunos da escola, eu procurei conversar principalmente com professora P2EI. Porque eram dela né, aí a gente acabou pegando algumas questões... tem aluno que já tem um relatório médico e aí a gente vai procurar a secretaria escolar. Mas essa conversa é muito difícil, justamente pela questão da diferença das escolas. Por que aí os meninos vêm de outro espaço, de outra instituição. E aí o que a gente tem mesmo para saber como foi essa caminhada é conversar com a família quando necessário e as atividades diagnósticas.

Nesse sentido, a participante P2EI descreve os temas que são discutidos em suas interações com as professoras do EF:

Geralmente, quando tem alguma dúvida em relação ao aprendizado, a família, alguma coisa, geralmente... (as professoras) têm essa liberdade de procurar uma outra para conversar sobre. Pergunta como era em sala, se tinha alguma dificuldade. Em uma coisa que está apresentando dificuldade, se era assim também no infantil... É... no caso da família, não é? Se essa família era presente ou não... se indo para fundamental, se isso mudou. Essas conversas acontecem geralmente quando é horário de recreio, né? É quando o nosso planejamento é bate com o horário do recreio das professoras no horário de entrada, quando tem alguma reunião pedagógica. E que engloba a escola toda. Então, dá para trocar essas experiências e tudo, fazer comentários...

Diante o exposto, indaguei sobre os assuntos que são tratados nas reuniões pedagógicas. A participante aponta que esses momentos, geralmente, são reservados para tratar questões gerais da escola. Nesse aspecto, a participante P1EF esclarece que desconhece a reserva de momentos para que haja o diálogo entre os professores da EI e do EF.

A interação entre os professores do primeiro ano e da EI ocorre nas conversas de intervalo. Não sei se tem um período, um horário para que possam fazer essa comunicação de um ensino para o outro, não.

A participante P1EI assim como a participante P1EI cita que as interações entre os professores não são organizadas pela escola:

A interação com os pares acontece de maneira livre, espontânea. A gente não tem momentos, é que a gente não tem esse momento de interação com as meninas do fundamental. Para que a gente possa conversar em específico sobre, por exemplo, essa questão da transição do infantil fundamental. A gente tem um momento de formação juntos, com temas em comum. [...], mas não é específico para tratar de questões do Infantil que possam interferir no Fundamental e vice-versa. E as nossas interações acontecem na maioria das vezes aqui na sala dos professores, quando a gente está em horário de projeto, né?

Para a participante P1EI, seria interessante se houvesse a possibilidade de se realizar reuniões com as professoras do EF para discutir questões dos estudantes:

Seria interessante ter esses momentos de troca, mesmo tanto no início do ano letivo para essa professora que está recebendo essas crianças, saber quem são esses alunos quanto no meio do ano, durante o processo, eu acho que seria interessante, porque aí depois que ela conhece o aluno, ela tem a percepção dela. Em relação àquela criança, eu acho que seria importante ter esse momento de troca. " — Com você era assim?

Com você a família também tratava desse assunto dessa maneira?

As participantes P1EF e P2EF relatam que conversas entre os profissionais da EI e do EF não acontecem em reuniões, sendo que esses diálogos ocorrem geralmente nos corredores ou no recreio da escola, caracterizando-se como conversas informais. De acordo com a participante P1EI, o interesse em partilhar informações sobre a trajetória dos estudantes, parte na maioria das vezes do professor, visto que a escola não propõe um momento específico para isso. Observa-se que embora haja momentos de interação entre os profissionais, esses não propiciam a geração de conhecimentos pedagógicos, visto que o cunho dessas interações é prioritariamente a troca de informações. Para Merli (2021) é importante promover encontros de caráter formativo que desenvolvam as habilidades reflexivas dos professores sobre a prática docente, a fim de aprimorar a interpretação, compreensão e reflexão sobre a educação e a realidade social. A participante P2EI acrescenta que apesar do interesse dos docentes, ainda não foram promovidos encontros entre esses profissionais:

Eu acho que assim, no caso dos professores, eu acho que tem um interesse grande, sim, e perguntar em fazer trocas e tudo. Acho que assim há uma união em relação a isso. Interesse mesmo é um interesse, mas nunca houve um encontro. Eu acho que seria até interessante, porque há algumas demandas que o professor precisa saber. Preciso saber porque a criança no infantil fica conosco por pelo menos 2 anos, por exemplo, né? Igual a turma de quatro anos, vão ficar aos quatro e aos cinco, ou seja, dois anos. Então tem muita coisa, não é? Muitas informações, que ela pode passar para a professora que vai pegar a turma no primeiro ano, que são importantes, que se o professor não tem. Se não há o interesse em perguntar, não vai ficar sabendo. Então eu acho que seria interessante ter esses encontros.

A participante P2EF reforça que o diálogo entre as etapas é difícil, devido à falta de tempo. Segundo a participante P1EF:

Não é feito nenhum trabalho formal pela escola para que a gente tenha esses encontros, por exemplo. As professoras do infantil com as professoras do EF, a escola não promove, não promoveu esse encontro, esse momento de encontro. As trocas que acontecem, acontecem por interesse das professoras aqui na sala dos professores. Ou se encontram ali no corredor. Pergunta, mas de uma maneira informal, sabe?

A participante P1EF explica que essas conversas podem ser realizadas também nos horários destinados ao planejamento pedagógico:

Às vezes, o projeto porque, ó, eu tenho esse hoje (segunda-feira) é o dia de estudo (*home office*) e aí, eu tenho 2 horários lá na escola, mas esses 2 horários não são fixos, então quando bate, aí a gente acaba sentando e conversando.

Na oportunidade, questionei a participante P1EF como a escola organiza a distribuição dos tempos de projeto. Em devolutiva, ela explicou que as professoras do primeiro ano realizam o projeto no mesmo dia da semana. Assim, os tempos flexíveis são cumpridos na escola:

A gente tem o mesmo dia de projeto, então primeiro ano, só uma professora que fica na escola (que não tem o dia de projeto em home office). Mas o primeiro ano tem esse dia de projeto, e o horário de projeto também “costuma bater”. Temos uma escola que se organiza para isso. E aí, a gente conversa nesses momentos. O planejamento, a gente tenta seguir uma mesma linha, a gente compartilha as atividades uma com as outras. E aí, aquilo que é específico da sala, cada um faz o seu.

A participante P2EF também relata sobre a dinâmica de compartilhamento de atividades e a necessidade de cada professor delinear suas próprias práticas, de acordo com as necessidades da turma. As participantes P1EF e P2EF indicam que as ações planejadas são revisadas e orientadas quinzenalmente pela coordenação escolar. Nesse sentido, a participante C1CG explica que:

Os encontros entre professores e coordenadores acontecem quinzenalmente. Às vezes, dependendo da necessidade, acontece semanalmente, mas a previsibilidade é de 15 em 15 dias. Muitas das vezes, professoras, por exemplo, do infantil, do fundamental, é a mesma coisa. É, mas, por exemplo, encontra a coordenadora da EI. Para tratar assuntos mais práticos do dia a dia com a professora. E eu já solicito para discutir um tema mais formativo, mais geral. Da escola como um todo. No mês passado, nós terminamos de organizar o plano de reforço escolar. Esse plano de reforço escolar, eu como coordenação pedagógica geral, tenho que passar a proposta da escola toda para os professores e conhecer e saber o contexto que está acontecendo. É um movimento que está acontecendo na escola como um todo. Isso aí é a minha responsabilidade, sabe. Orientações pedagógicas mais gerais, alguns assuntos, contextos que a coordenação pedagógica me traz... Então, às vezes, esse tipo de demanda pode gerar até um encontro comigo. Uma semana é com a coordenadora pedagógica da EI. E comigo na outra semana, mas a previsão é de 15 em 15 dias.

Ao questionar se a coordenação da escola faz alguma interferência na prática das professoras, a participante C1CG evidenciou que essas intervenções são realizadas se necessário, mas essa ação se dá com respeito:

A gente faz uma interferência muito respeitosa. Em primeiro lugar, na EI, a gente tinha um grupo muito resistente à intervenção da coordenação. Mas isso já acabou. A gente não percebe. A gente percebe que isso acontece de forma muito tranquilo, mas a parte da análise das atividades elaboradas, se aquilo não está dentro do planejamento ou se aquilo está desconectado de alguma proposta da escola. O que aquilo ali está inviável para aquele ano. A gente faz interferência, sim. Fazemos interferência, mas, principalmente, muita orientação, mais orientação do que interferência diretamente no produto da professora, que a gente respeita muito o professor. A gente pede, né, fala assim, né? “Dá próxima vez”. É, “vamos zelar mais por isso”.

Conforme indicado pela educadora P2EF, às diretrizes fornecidas pela coordenação pedagógica podem induzir modificações no planejamento dos professores. Ela esclarece que,

nessas circunstâncias, são proferidas algumas sugestões para a condução das aulas. A participante C1CG elucidou, que durante o primeiro semestre de 2022, houve a necessidade de promover discussões com o grupo acerca das especificidades do retorno às atividades escolares após o período de pandemia:

Igual, fiz uma reunião agora no início do semestre, porque a gente estava observando que nem todos os professores, porque é... muitas professoras estão voltando assim... com aquele mesmo tradicionalismo, como se a escola não tivesse passado por um período de distanciamento social. Então aí a gente já faz, a gente observa isso, né? Vai e aí já planeja junto. Enquanto gestão pedagógica da escola, se faz uma intervenção naquilo. A nossa reunião do último mês... da última semana de julho e a de agosto agora, foram interferências que nós fizemos. Observadas dentro dos planejamentos de assunto. De conhecimentos importantes que não estavam sendo tratados e que são essenciais. Principalmente para esse retorno. No período pós pandemia, a gente observa, as crianças... um monte de fragilidade... das famílias muito sofridas, muita defasagem. Então a gente fez essa intervenção, estamos continuando fazendo essa intervenção para que as professoras retomem seus planejamentos, a pensar naquilo. Porque não é porque o professor é sem compromisso não, professor é muito atarefado, mas se vendo ali no dia a dia, vai vivendo, você está entendendo? Vai planejando, vai fazendo, vai tentando fazer. Se não tiver aquele olhar de fora para reconectá-lo dentro de uma proposta, dentro da proposta pedagógica central da escola... voltar lá para debaixo do guarda-chuva do PPP. Mas acabam desviando, porque às vezes, até por furor pedagógico o professor tem uma ideia, já quer fazer aquilo. Às vezes, aquilo que está fora do contexto que ele precisa caminhar e aí nós estamos tomando muito cuidado com isso. Estamos assim... Mas é de uma certa forma dando a cerceada nesses impulsos... É... “extrapoladores”, porque nós temos uma meta. Nós temos um objetivo central agora, que é fazer a recomposição de aprendizagens, porque nós observamos, né? É lógico isso não é só da escola, mas é de todas as escolas. A defasagem provocada por esse período aí de afastamento e de não realização de atividades, porque só 30% dos nossos estudantes realizaram as atividades de ensino remoto, então? Reforço mesmo, recuperação, é repor aquilo ali que ficou faltando nos anos, né? Principalmente dos meninos a partir do segundo ano. É, as lacunas estão muito grandes, muito profundas, de conhecimentos que eles não tiveram.

No excerto, destaca-se a manifestação da coordenadora em relação à lacuna de aprendizado resultante do período de ausência das crianças na escola durante a pandemia. Dado isto, é possível interpretar que no período de desenvolvimento da pesquisa, o maior desafio a ser superado pela equipe pedagógica era a questão da defasagem das aprendizagens devido a pandemia.

A participante G2VD expressa sua preocupação com o acolhimento dos estudantes do primeiro ano no período pós pandemia, sobretudo pela baixa receptividade das salas de aula utilizadas pelos estudantes, visto que essas são compartilhadas com estudantes de maior faixa etária, que estudam no período matutino:

E agora, depois da pandemia ficou pior, porque esses meninos de seis anos que estão no primeiro ano, eles não passaram pela EI. Então assim, menino, que tipo assim... eles não sabem o que que eu quero, sabe? Tem criança que você pensa assim, gente, eu acho que ele não sabe nem o que é um caderno... para que serve. Porque não teve

essa vivência que de certa forma, a EI introduz essa vivência de escolarização aí chega um menino que não fez essa EI já chega no primeiro ano. **Já não tem aquela recepção tão calorosa como a que tem na EI. Lá tem essa coisa... É uma coisa mais atrativa para as crianças.** É raro. Mas esses alunos que ficaram dentro de casa na pandemia, não tiveram vivência de escola nenhuma antes e já chegaram aqui no primeiro ano nesse formato de primeiro ano com esta sala. Eu acho bem pouco acolhedor (grifos meus).

Sobre a recepção dos estudantes de seis anos após a pandemia, a participante G2VD salienta que as salas de aula são pouco convidativas:

Sabe... essa sala? Eu acho bem pouco acolhedor. É, eu sei de todo o esforço das professoras, sabe? Mas essa estrutura tinha que ser pensada. A gente tinha que ter condição mesmo, dinheiro, investimento financeiro. Para ter mesmo uma sala, montada especificamente para, pelo menos para este primeiro ano, para essa transição acontecer de uma maneira mais tranquila.

Considerando as colocações da participante G2VD, é possível inferir que ela compreende que a organização das salas de aula do primeiro ano pode ocorrer de acordo com duas abordagens distintas. Por um lado, é viável configurar as salas de forma semelhante às salas da EI, com o intuito de torná-las atrativas e envolventes para os alunos de seis anos. Por outro lado, também é possível adotar uma abordagem mais tradicional, que é menos instigante para os estudantes. Ela avalia que para aprimorar a organização desses espaços, é necessário um maior investimento financeiro.

No que tange às dificuldades para estabelecer tempos de interação entre os profissionais da unidade escolar, a participante C1CG explica que no período de implementação do Appia, eram organizados encontros. Contudo, essa organização se modificou:

A interação entre os educadores da EI e do EF neste ano está comprometida porque a rede municipal de Belo Horizonte... Agora tem uma organização nova na rede, né? As professoras estão fazendo o planejamento em casa. A gente não sabe. Eu acho que esse resto de ano vai continuar desse jeito. Mas assim, na nossa experiência de 2018, era fazer encontros. Nós fazíamos encontros envolvendo professores da EI e professores do EF, principalmente quando o fomos discutir a questão do Appia, não é? Quando fomos implementar o Appia aqui. Nós fizemos muitas reuniões juntas esse ano, nesses seis meses para trás.

Ela explica que a pandemia, além de ter impactado o modo como se dá a organização do planejamento dos professores, prejudicou o desenvolvimento de momentos de encontro entre os professores da EI e do EF. Contudo, ressalta que os encontros intersetoriais têm ocorrido entre as coordenações e com o grupo escolar nos dias em que são custeadas oficinas pedagógicas para os estudantes:

[...] Foi interrompido, o que nós estamos conseguindo fazer? Nós estamos

conseguindo fazer apenas reuniões pedagógicas no dia que tem oficina, as reuniões não acabaram não. Ó, principalmente igual... por exemplo, o planejamento dos projetos institucionais. Eles acontecem de forma coletiva. Nós não temos agora, por exemplo, como planejar muitas coisas juntas... o EF com a EI, nós não temos condição, mas aí a coordenação da EI planeja junto com a coordenação do EF os eventos e os projetos institucionais. Como por exemplo, nós estamos em pleno projeto Ser Estudante que é... o olhar é... a manhã fala mais sobre essa questão do pensar no futuro, né? Que já são adolescentes, né? Pré-adolescentes, adolescentes e jovens. À tarde, o projeto Ser Estudante tem um olhar para a infância, a semana da infância, que vai acontecer agora a partir do dia 22 de agosto. É toda planejada e junta, sabe? Então as atividades não são só da EI, é da primeira infância toda à tarde. Então nós nos preocupamos demais. Nós não temos tempo mais para fazer aquelas reflexões sobre a infância, mas a nível de formação, mas nós estamos mantendo um planejamento, principalmente dos projetos institucionais previstos no plano de convivência juntos. Não tem separação, não.

Diante a explicação, questionei sobre o desenvolvimento das reuniões pedagógicas.

Nesse aspecto, a participante C1CG explicou que:

Nós temos reuniões que acontecem nos dias de oficina. Ela não tem uma data fixa, ela depende da disponibilidade, do tempo. É porque às vezes a gente usa essa oficina também, que acontece mensalmente para reunião de pais, para fazer o conselho de classe. Então, para formação... Não acontece mensalmente, mas a gente tenta garantir umas três reuniões durante o ano. Que a gente consegue, sabe, semestral, ela acontece mesmo, mas ela não acontece só no semestral, quando acontece uma necessidade igual, por exemplo: Agora nós vamos planejar a feira Mostra Cultural de ciência e cultura, então a gente para todo mundo. Aí a oficina vem, fica com os meninos, a gente tira aquele tempo para planejar junto.

A participante G2VD reconhece que as estratégias efetivadas pela escola necessitam ser aperfeiçoadas e indica algumas estratégias que poderiam ser articuladas:

Eu acho que a escola tem um movimento para fazer essa integralização entre as etapas, só que ele é tímido ainda. Sabe uma coisa que podia acontecer... as professoras do fundamental sentarem para conversar com as professoras da EI. Mas a gente não tem tempo para isso. O horário que às vezes é o intervalo que a professora do fundamental poderia conversar com a do infantil, ele não está liberado no infantil porque eles têm menos tempo na escola, né? Tem isso, menos tempo, entendeu? Mas eu acho que a gente tinha que... haver uma organização, que a professora também tivesse mais tempo fora de sala para o planejamento, para essas reuniões... É... o tempo de planejamento, né? O que que a prefeitura chama de ACEPAT<sup>20</sup> é muito pouco para a quantidade, então assim, muitas vezes o pessoal relata que leva coisas pra casa, que aliás, agora, o ACEPAT tem sido em casa. Mas assim, aquilo que ultrapassa aquele tempo que está destinado para esse planejamento, faz no fim de semana... enfim... então eu não vejo que é um problema assim das pessoas. Eu acho que é um problema da concepção de tempo mesmo. De organização da escola, do sistema da prefeitura. Mas eu acho que se tivesse mais encontros, mais reuniões, mais atividades juntas, por exemplo, fazer uma atividade de EI junto com a gente. Tem... igual te falei, esses eventos que eles participam, né? Mas, às vezes, uma atividade de uma brincadeira que seja a professora do primeiro ano, junto com a professora da EI e vamos trocar esses brinquedos, compartilhar esse espaço e isso eu acho que poderia melhorar.

---

<sup>20</sup> A sigla ACEPAT refere-se a Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar.

Em vistas disso, percebe-se que a organização dos tempos escolares não tem atendido as demandas dos profissionais, tampouco a dos estudantes que vivenciam a passagem da EI para o EF. Em outro momento, a gestora G2VD ressalta que a gestão dos tempos tem sido um dificultador “[...], mas eu vou te falar que também é... A gente pode melhorar. Eu acho que temos dificuldades... questão de tempo, né?”

Considerando isto, nota-se que as estratégias de articulação entre as etapas formuladas pela Escola Trilha são avaliadas positivamente pelos educadores. Todavia, há adversidades que têm dificultado o trabalho pedagógico como a falta de diálogo intersetorial, manifesto pela escassez de momentos específicos para articular a comunicação entre a EI e o EF. Nota-se que a comunicação interna da escola tem sido ineficiente no que tange ao trabalho pedagógico, visto que algumas educadoras demonstram desconhecer a iniciativa Appia, sendo que esses profissionais devem executá-la na prática. Sobretudo, destaca-se a questão da limitação temporal. Infere-se que a organização dos tempos no modelo atual, tem impossibilitado a interação e a criação de outras estratégias articulatórias.

As dificuldades para a construção de uma transição articulada podem ser expressas também pelas relações de poder estabelecidas entre EI e EF (MOSS, 2008, 2011). As participantes P1EI e P2EI relatam que percebem que as famílias dos estudantes desvalorizam a etapa da EI. De acordo com a participante P1EI:

Às vezes, os pais desvalorizam a EI. Eu acho que isso foi criado de uma maneira cultural. Essa desvalorização. Não são todos, né? Mas eu acho que a maioria de uma maneira, construiu essa opinião de uma maneira cultural, principalmente porque eles veem a EI como o brincar, o momento que você vai brincar. E não é! Inclusive a proposta da prefeitura... Não é que eles estão mudando, é inserir mais atividades. O projeto Appia, né, que é o momento de preparação para as crianças, para o fundamental. E as famílias delas ainda não têm consciência, né? Então, não sei, talvez o movimento da rede, da prefeitura para conscientizar sobre aquilo que é feito. Que a criança hoje, ela não vai para a escola, só brincar. Que existem os momentos de brincadeira, mas também os de atividades.

Presume-se que a professora entende que as famílias têm a compreensão de que a EI é uma etapa preparatória. Portanto, possui menor importância no processo de desenvolvimento dos estudantes. Constata-se ainda que a docente faz alusão ao Appia como um processo preparatório. A contribuição da participante P2EI reafirma esta ideia:

Por que às vezes os pais não levam a sério a EI... às vezes... No caso, não digo todos, tem horas que eles não dão muita importância para a EI, então é um tratamento. Quando vai para o EF, o tratamento muda. Então assim, parece que falta isso. Quando vai para o EF é diferente.

Além de reconhecer tais dificuldades, a participante P2EI evidencia a necessidade de se desenvolver estratégias para articular as práticas de ambos os segmentos, visando o desenvolvimento integral da criança:

O EF, ele tem que estar inserido no infantil. Uma criança que chega no primeiro ano e não sabe pegar no lápis, não sabe escrever uma coisa... Coisas importantes, habilidades... cortar, amassar. São habilidades que são ensinadas na EI. Se a criança não tem, não passa por esse processo, de certa forma, acarreta um atraso. Tanto para a criança, quanto para o professor. Então a EI é muito importante. É a partir daí que é o início, que começa tudo. São os pilares, tem que começar primeiro lá... falta a primeira, a EI.

Em consonância com a citada, a participante P2EF destaca que as habilidades da EI são necessárias para o desenvolvimento da criança no EF. Diante o exposto, interpreta-se que para as participantes P2EI e P1EF, a interlocução entre a EI e o EF caracteriza-se como um processo unidirecional cuja finalidade é potencializar o desenvolvimento da criança. Logo, a EI é a etapa onde os estudantes adquirem habilidades essenciais para cursar o EF. Esses apontamentos são congruentes com o fenômeno descrito por Moss (2018) como relação de subordinação da EI em vistas do EF, pois atribui-se importância apenas a etapa do EF. Outro fragmento que permite interpretar a valorização do EF apresenta-se do excerto da participante P1EF:

[...] Eu ainda tenho meus receios com a forma como a EI acontece. Não só na prefeitura, eu acho que é...fica tudo pro primeiro ano. Eu sinto que fica muita coisa (conteúdo) para o primeiro ano. E aí, a gente, se a gente comparar, por exemplo, com uma escola particular...Para as crianças que vêm da escola... da escolinha particular... eles veem com uma bagagem maior. São extremos não é. São dois extremos que deveriam é... Ser... melhor visto.

A docente faz duas críticas, sendo a primeira direcionada a organização curricular da EI e a segunda as diferenças entre o trato pedagógico nas instituições públicas e privadas. Diante do apresentado, interpreta-se que na concepção da participante P1EF as escolas particulares que atendem a EI desempenham um melhor preparo para as crianças ingressarem no EF.

Por outro lado, a participante P2EF expressa que, em suas práticas, preocupa-se em desenvolver ações que estimulem a autonomia dos estudantes. Para isto, realiza atividades similares às efetivadas na EI, como as rodas de conversa. Salienta que no período de adaptação escolar, suas práticas são delineadas após a análise das avaliações diagnósticas. Ela explica que esta ação é efetivada para que o professor do primeiro ano possa retomar as habilidades que não foram consolidadas na fase anterior, a fim de atingi-las. Desse modo, entende-se que a participante P2EF tem em suas concepções a noção de que o EF deve ser modelado de acordo com as necessidades dos educandos, caracterizando a ideia de preparação do EF para o

acolhimento das crianças, principalmente no período de adaptação escolar (MOSS, 2008, 2011).

A participante G2VD, por sua vez, observa que cada professor possui um perfil distinto. Logo, assume-se que os professores possuem diferentes maneiras de agir frente ao processo de transição:

E é engraçado. E cada professor é de um jeito. Então, de repente, você pode ter uma professora de EI que é muito cuidadora e de repente... Não sei se a professora do primeiro ano, se ela vai ter um perfil parecido, mas eu sei que as professoras, elas trabalham muito a questão da autonomia deles, isso elas estão fazendo o tempo todo, porque eles têm que ir, né? Aprender a comer sozinho, usar o banheiro sozinho, meio que preparando também para essa mudança.

Dito isto, cabe citar que embora as professoras tenham percepções diferentes, o trabalho pedagógico da escola tem o propósito de favorecer o processo de transição, para que este seja fluido e harmonioso. Ao citar as potencialidades do trabalho articulatório desenvolvido pela Escola Trilha, observou-se que o compartilhamento do espaço tem sido uma questão favorável para a integração entre as etapas, conforme já descrito previamente pelas participantes C1CG e G1VD. Assumindo a perspectiva de Moss (2008, 2011) interpreta-se que o espaço escolar, configura-se como um ponto de encontro entre os segmentos.

Diante das observações mencionadas, é evidente que os professores da EI e do EF possuem concepções divergentes sobre a forma como as respectivas etapas se relacionam. Por um lado, os professores P1EI, P2EI e P1EF expressam ideias que convergem com o conceito de subordinação da EI em relação ao EF, conforme delineado por Moss (2008, 2011). Esses professores manifestam a compreensão de que EI e EF são etapas com objetivos distintos, onde a primeira etapa tem a responsabilidade de preparar os alunos para a etapa subsequente.

A concepção da participante P2EF revela a compreensão de que é necessário atender às necessidades educacionais da criança no EF. Portanto, pode-se inferir que essa docente possui a compreensão de que o EF deve se adaptar para receber os alunos, caracterizando a relação de preparação do EF descrita por Moss (2008, 2011).

Supõe-se, portanto, que a viabilidade e a harmonia do compartilhamento de espaço, conforme mencionado pelos entrevistados, dependem do respeito mútuo e do diálogo. Por meio desse processo, é possível estabelecer um projeto comum. Nesse sentido, compreende-se que as práticas implementadas no projeto Appia na Escola Trilha se assemelham à descrição apresentada por Moss (2008, 2011) sobre a construção da articulação em um ponto de convergência.

Destaca-se que, segundo Moss (2008, 2011), o ponto de convergência implica reconhecer que a EI e o EF possuem tradições e culturas distintas, refletidas em concepções, valores e práticas divergentes. Portanto, é essencial examinar essas discrepâncias com o propósito de colaborativamente desenvolver novas percepções, normas e práticas.

## 6 RECURSO EDUCACIONAL

O Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da UFMG, visa contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Portanto, as pesquisas alçadas no programa, muitas vezes, partem da realidade vivenciada pelos pesquisadores. Assim, o mestrado tem como fundamento contribuir para a prática escolar dos educadores, fomentando a superação das adversidades que permeiam a esfera escolar. Sendo assim, o programa propõe a elaboração de um produto ou recurso educacional, a ser divulgado, com o fim de auxiliar o trabalho docente nos mais diversos contextos interativos.

### 6.1 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: estratégias para uma transição de sucesso

O produto em foco é um *Ebook*, selecionado como formato devido à sua vasta capacidade de divulgação e praticidade de uso. Esse material detalha estratégias de articulação observadas na escola pesquisada, visando promover a articulação entre EI e EF. Espera-se que tais estratégias inspirem diretores, coordenadores e professores em diferentes contextos escolares, motivando-os a desenvolver suas próprias abordagens integrativas.

O *Ebook* intitulado "DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: estratégias para uma transição de sucesso" explica o que é o processo de transição, compila as práticas pedagógicas identificadas na Escola Trilha e apresenta sugestões para superar eventuais desafios na implementação de ações integradoras. Vale ressaltar que o material reforça a necessidade de um diálogo contínuo entre os profissionais da EI e EF (KRAMER, 2006).

O recurso tem o objetivo de auxiliar o desenvolvimento de um ambiente propício ao aprendizado e à integração do processo educacional em variados cenários escolares. Com esse intuito, o produto proporciona apoio para que educadores desenvolvam, adaptem ou repliquem práticas pedagógicas. Acredita-se que o material ofereça contribuições pertinentes para educadores que buscam aprimorar suas estratégias pedagógicas.

Espera-se que o *ebook* seja uma ferramenta útil para profissionais envolvidos na transição educacional. É crucial destacar que o projeto traz sugestões promissoras já testadas em ambiente educacional. Assim, há planos para disponibilizar o Ebook em sua versão final à escola que contribuiu para sua concepção, complementando a estrutura pedagógica da

instituição. Adicionalmente, há a intenção de disseminar o material virtualmente, a fim de atingir o público-alvo de maneira mais abrangente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas desenvolvidas em uma escola participante do projeto Appia, buscando compreender como ocorre a integração entre os segmentos da EI e do EF durante o processo de transição entre essas etapas. O projeto Appia surgiu a partir de reflexões dos profissionais sobre a infância, os momentos de transição na vida da criança e a estrutura escolar. Sua proposta é articular a EI e o EF, promovendo a continuidade do processo educativo.

O Appia inovou ao promover a inclusão de turmas da pré-escola em instituições que ofereciam previamente o EF. Essa ação intencional possui vários nuances: em primeira instância, destaca-se que o Appia reconheceu que a infância é um ponto em comum entre as etapas, já que as crianças que transitam entre EI e EF vivenciaram essa fase. Acrescenta-se que o projeto se atentou às legislações educacionais que tratam sobre o processo de transição entre as etapas, as quais instigaram a SMED a desenvolver iniciativas para articular os segmentos. Soma-se, ainda, a necessidade de ampliar o número de vagas para crianças de quatro e cinco anos, atendendo às demandas estabelecidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e pela Lei nº 12.796/2013, que tratam da universalização do atendimento na EI.

É relevante ressaltar que a organização do EF também tem sido alterada por disposições legais como a Lei 11.114/05, que torna obrigatória a matrícula aos seis anos de idade, e a Lei 11.274/06, que amplia a duração do EF de oito para nove anos e regulamenta a matrícula obrigatória das crianças de seis anos no primeiro ano do EF.

Diante desse panorama, salientamos que as políticas públicas se entrelaçam, configurando um conjunto de princípios e normas que, neste estudo, são considerados como estrutura. Assim, a prática pedagógica, compreendida como a ação, é orientada pelas normas previstas pela estrutura e os profissionais, por sua vez, possuem autonomia para adotar diferentes lógicas de ação e criar suas práticas no contexto organizacional no qual atuam. Destacamos que o projeto Appia: um olhar para a infância é uma iniciativa inovadora, por buscar criar um elo de ligação entre as políticas vigentes e a prática pedagógica. Assim, avaliamos que o projeto tem contribuído para que os profissionais se mobilizem a fim de refletir e produzir práticas pedagógicas que favoreçam o processo de transição.

A pesquisa possibilitou a identificação de treze práticas desenvolvidas pelos profissionais da Escola Trilha com o objetivo de articular a EI e o EF, sendo elas: (1) Adesão ao projeto Appia; (2) Compartilhamento do espaço; (3) Momentos de reflexão e discussão; (4)

Organização dos tempos e espaços; (5) Gestão participativa; (6) Formações profissionais; (7) Elaboração do Plano de Convivência; (8) Conselho de coordenação; (9) Orientações aos professores; (10) Projeto de formatura; (11) Momentos de interação entre as crianças da EI e do EF; (12) Cultura de pares; (13) Projeto de Adaptação. A maioria dessas ações é direcionada aos profissionais da escola, incluindo a adesão ao projeto Appia, que é considerado a estratégia central da instituição, uma vez que sua participação desencadeou o desenvolvimento das demais práticas. É válido ressaltar que a Escola Trilha pôde participar desse projeto devido à coexistência de estudantes da EI e do EF no mesmo contexto escolar. Dessa forma, o compartilhamento do espaço tornou-se uma prática cotidiana.

Depreendemos que a escola reconhece as particularidades tanto da EI quanto do EF. Inferimos que essa percepção das singularidades foi proporcionada durante os momentos de reflexão e discussão, realizados quando a escola aceitou participar do Appia. Compreendemos que a organização dos tempos e espaços tem como objetivo sistematizar o uso dos recursos disponibilizados pela escola, como o parquinho, o espaço Appia e a biblioteca. A estruturação do quadro de horários garante a previsibilidade e a democratização do acesso aos espaços, contribuindo para que os professores possam planejar suas práticas cotidianas com maior eficiência. Percebemos que a Escola Trilha valoriza uma gestão participativa baseada no trabalho colaborativo, permeada por momentos de encontro entre os profissionais, onde as decisões são tomadas de forma coletiva. Interpretamos que esse estilo de gestão favorece o ambiente escolar.

Além das formações oferecidas pela SMED, a escola possui autonomia para promover suas próprias formações profissionais, de acordo com suas necessidades. Essa prática favorece o desenvolvimento de conhecimentos específicos do grupo de profissionais para atuação na prática cotidiana, o que potencializa o trabalho pedagógico. A elaboração do Plano de Convivência é uma prática que apresenta características interessantes: organiza os eventos escolares, descreve as ações a serem realizadas durante o período letivo, transformando práticas cotidianas em projetos para a escola, ancorando-se no princípio da autoria coletiva.

A criação do conselho de coordenação é uma prática importante para a integração das ações educativas. Ele funciona como ponto de encontro entre as coordenações da EI, EF, PEI, coordenação pedagógica geral e direção escolar. Dessa forma, as demandas diárias são discutidas e as ações são decididas de maneira conjunta, o que contribui para a promoção do sentimento de unidade no trabalho pedagógico. Outra prática relevante é conduzida pela

coordenação escolar, que assume responsabilidade de orientar os professores sobre o processo de transição, suas complexidades e as condutas que devem ser adotadas ao lecionar para os estudantes que vivenciam essa fase.

As demais práticas têm como foco as relações estabelecidas entre professores e estudantes (projeto de formatura e projeto de adaptação), assim como entre os estudantes da EI e do EF em momentos de interação. É importante ressaltar o cuidado que a escola dedica às crianças que vivenciam essa transição, ao desenvolver dois projetos especialmente concebidos para contemplar as especificidades dessas crianças que avançam entre as duas primeiras etapas da educação básica.

O projeto de formatura tem como objetivo conscientizar os estudantes concluintes da EI sobre a transição para o EF, enfatizando que essa mudança está associada ao crescimento. No âmbito desse projeto, a escola organiza momentos de interação entre os estudantes da EI e do EF durante o recreio escolar, além de promover interações em outras situações e eventos ao longo do ano letivo, como nos momentos culturais. Já o projeto de adaptação ao primeiro ano do EF atenta-se em promover o acolhimento da criança nessa nova etapa. As professoras reconhecem as crianças como o centro do processo educativo e buscam aproximar as práticas da EI e do EF, dando prioridade às atividades lúdicas, nas quais os estudantes têm maior familiaridade. Além disso, a frequência de registros no caderno é reduzida e, quando o fazem, adota-se uma abordagem menos exigente em relação à produção das crianças. Observa-se que o trabalho pedagógico tem a intenção de manter as práticas lúdicas, como o dia do brinquedo e o acesso ao parquinho, ao mesmo tempo em que incentiva o desenvolvimento da autonomia.

Entendemos que a Escola Trilha tem a intenção de disseminar a cultura de pares, pois se organiza para que os estudantes permaneçam matriculados na mesma classe nos ciclos da EI e do EF. Além disso, a disposição do mobiliário das turmas da EI favorecem a interação e o compartilhamento entre as crianças. Entretanto, as salas de aula são pouco favoráveis para o movimento e a brincadeira. Avaliamos que ao manter a mesma turma na EI e no EF permite que os estudantes estabeleçam vínculos afetivos com os demais colegas e suas famílias, o que otimiza o processo de transição. Ressaltamos que o projeto de adaptação contribui para a promoção de uma cultura de pares ao indicar que as crianças devem permanecer nos agrupamentos definidos nas etapas anteriores sempre que possível.

Reconhecemos que o campo analisado tem se flexionado em vistas de construir práticas que potencializam a articulação entre a etapa da EI e o EF. Ressaltamos que os dados da

pesquisa evidenciam a persistência de desafios apontados por pesquisas anteriores, tais como: a divergência entre os espaços físicos, sobretudo no que diz respeito às salas de aula, falta de interlocução entre os profissionais, articulação ineficiente entre a teoria e prática docente, a dicotomia conceitual entre os currículos da EI e do EF. Por outro lado, percebe-se considerável avanço em alguns campos, visto que a Escola Trilha tem incentivado: o desenvolvimento de práticas lúdicas no primeiro ano do EF, a prevenção de práticas de alfabetização na EI e o aprimoramento da formação docente. Contudo, salientamos que prevalecem desafios que transcendem a prática docente, como a dicotomia curricular e a existência das turmas flexíveis. Nessa ótica, consideramos que é responsabilidade da estrutura organizacional identificar tais problemáticas e propor soluções viáveis para os desafios apresentados.

Em relação às lógicas de ação, constatamos que a maioria dos profissionais da Escola Trilha demonstram agir de maneira convergente com o que é proposto pela SMED. Faz exceção a essa lógica uma das participantes que demonstrou agir de acordo com os interesses do grupo escolar. Interpretamos que a cultura organizacional se caracteriza como uma cultura diferenciadora. Faz-se essa abstração em razão das dificuldades identificadas na interlocução entre os profissionais, onde por vezes, alguns professores estão desinformados sobre as proposições do Appia.

Na Escola Trilha manifestam-se diferentes perspectivas quanto à relação que se estabelece entre EI e EF. A maioria das professoras sustenta que a etapa da EI tem como objetivo preparar os estudantes para ingressarem no EF, enquanto outra professora defende que cabe ao EF se preparar para receber os estudantes provenientes da EI. No entanto, é relevante salientar que a presente pesquisa é conduzida em uma escola participante do projeto Appia, o qual propõe a criação de um ponto de convergência entre essas etapas educacionais. Dessa forma, é essencial alinhar o viés pedagógico a fim de garantir uma abordagem coesa, minimizando divergências e aprimorando o processo educacional.

Ressaltamos que este estudo apresenta três contribuições teóricas principais. Primeiramente, destacamos a possibilidade de fortalecimento da articulação entre EI e EF quando ambos os segmentos são oferecidos na mesma instituição escolar. Observamos que a criação de uma gestão pedagógica unificada favorece o alinhamento da concepção de criança e infância, que é capaz de promover uma visão integrada sobre o processo educativo. Compreendemos que o compartilhamento do espaço físico entre EI e EF possibilita uma maior interação entre os profissionais que atuam em ambas as etapas. Essa interação facilita a

obtenção de informações relevantes sobre a trajetória do estudante, que pode favorecer a avaliação do progresso estudantil.

Em segundo lugar, reconhecemos que a EI e o EF são segmentos com objetivos e abordagens pedagógicas distintas. Por isso, é essencial que sejam estabelecidas práticas pedagógicas adequadas a cada uma dessas etapas, de forma a facilitar a articulação entre elas. Desse modo, entendemos que a criação de dois projetos institucionais, sendo um direcionado a EI e o outro ao EF é uma proposta interessante para se promover uma transição tranquila entre as etapas.

Em terceiro lugar, destacamos a importância de se reconhecer o papel fundamental dos profissionais da educação, sendo eles diretores(as), coordenadores(as) e professores(as). Esses agentes são imprescindíveis na promoção da articulação entre as etapas, uma vez que agem sob o viés da estrutura, conhecem o contexto escolar o qual estão inseridos e são dotados de conhecimentos pedagógicos, elementos essenciais para se construir estratégias para integrar os segmentos.

A pesquisa avança no campo prático ao evidenciar práticas pedagógicas aplicadas em vistas de auxiliar o processo de transição entre as etapas. Acrescenta-se que o estudo aponta alguns desafios encontrados na prática dos profissionais, contribuindo na discussão teórica sobre tais questões.

Ao concluir este estudo, é importante reconhecer que existem limitações que devem ser consideradas. Embora tenhamos identificado as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de transição, não acompanhamos seu desenvolvimento na rotina escolar. Além disso, não avaliamos diretamente a perspectiva dos principais envolvidos nesse processo, ou seja, os professores e estudantes. Portanto, é evidente a necessidade de realizar pesquisas adicionais sobre esses aspectos.

Reconhecemos que os desafios encontrados para a articulação entre as etapas estão majoritariamente relacionados às limitações temporais, que inviabilizam momentos de interação e diálogo entre os profissionais de EI e EF. Sendo assim, indicamos a necessidade de se proceder pesquisas que discutam as tensões entre a profissão e a prática docente.

Indicamos o desenvolvimento de pesquisas futuras que explorem a produção de práticas integrativas na rotina escolar, acompanhando seu processo de implementação. Além disso, apontamos a relevância de se avaliar as práticas desenvolvidas durante o processo de transição, enfatizando a percepção dos professores, estudantes e famílias. Ressaltamos a necessidade de

se investigar os desafios enfrentados durante essas transições e as medidas que podem ser adotadas para superá-los.

Recomendamos ainda o desenvolvimento de pesquisas em outras temáticas que abarquem a produção de práticas pedagógicas na tensão entre agência e estrutura. Além disso, indicamos que se investigue as relações que os profissionais da EI e EF concebem sobre as etapas a fim de descrever como as percepções desses profissionais podem influenciar a construção de suas práticas pedagógicas. Esse enfoque poderá auxiliar a discussão sobre a integração dessas áreas de conhecimento.

Além das limitações mencionadas, é importante ressaltar que a realização deste estudo ocorreu em um momento atípico, marcado pela pandemia. Isso levanta outras questões relevantes que devem ser abordadas em pesquisas futuras. Por exemplo, é crucial avaliar os prejuízos pedagógicos decorrentes do distanciamento do ambiente escolar durante o período de isolamento. Salienta-se a necessidade de se pesquisar o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas efetivas direcionadas a recuperar as aprendizagens perdidas durante esse período. Além disso, é pertinente investigar como se dá a contextualização do espaço escolar e a adaptação das práticas pedagógicas após a pandemia.

O presente estudo investigou o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o intuito de auxiliar a transição entre a EI e EF na Escola Trilha, que implementa o projeto Appia. Nessa análise, foram identificadas práticas voltadas para a promoção da integração e continuidade educativa entre essas etapas. Destacamos as discussões apresentadas nessa pesquisa evidenciam aspectos intrinsecamente interligados à produção de práticas docentes, embora muitas vezes possam ser despercebidos no exercício profissional. Assim, reafirmamos a relevância do estudo para a prática de educadores, gestores e pesquisadores, estimulando, assim, a realização de estudos futuros que aprofundem essas temáticas e contribuam para a promoção de uma educação de excelência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.** 2008. 125f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/16953>. Acesso em: 20 set. 2021

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011. FAP UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022011000100003>.

ARTUSSA, Lucimara. **O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP.** 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12648>. Acesso em: 20 set. 2021.

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

BELO HORIZONTE. **Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016.** Diário Oficial de Belo Horizonte, Belo Horizonte, Minas Gerais, 15 mar. 2016. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/plano-municipal-educacao.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018.** Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://leismunicipa.is/wqhbk>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.381, de 22 de dezembro de 2022.** Concede reajustes remuneratórios aos servidores da área de atividades de Educação da administração direta do Poder Executivo e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://leismunicipa.is/yzisb>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o quadro especial da secretaria municipal de educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da prefeitura municipal de belo horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. Belo Horizonte, Minas Gerais, 27 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao/lei/7235/1996>. Acesso em 20 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia.** 2021. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/percursos-curriculares>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos.** 2016. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/proposicoes-curriculares-para-educacao-infantil-vol-1-fundamentos.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **APPIA Infância: ações, mediações, estimulações e atividades para a infância.** Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte: SMED, 2022. 134 p. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/caderno-appia-infancia-acoes-mediacoes-estimulacoes-e-atividades-para-a-infancia.pdf>. Acesso em 25 jul. 2023.

BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 11.114, 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF 16 mai. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/lei/11114.htm> Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº12.796, 04 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. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF 04 de abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/lei/112796>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2010. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [https://CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf](https://CNE_RES_CNECEBN82012.pdf). Acesso em: 26 jun. 2023.

Brasil. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Altera os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao § 6º do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996. Seção 1, p. 16. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, 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.** Estabelece as diretrizes e bases para a 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/lei11274-2006>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 v. Brasília, DF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação básica, diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica, coordenação geral do ensino fundamental. Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/passo\\_a\\_passo\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/passo_a_passo_setembro.pdf) acesso em 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2006a

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 96, n. 244, p. 635-649, dez. 2015. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/346813580>.

DUTRA, Andréa Silveira. **E, AGORA EU VOU PRA ONDE? A transição da educação infantil para o ensino fundamental na rede de mesquita – RJ, em jogo currículo e avaliação**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ, Nova Iguaçu, 2014. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2681>. Acesso em: 20 set. 2021.

FERNANDES, Nathana. **Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Centro de Educação, Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14811>. Acesso em: 20 set. 2021.

FIOCRUZ: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Levy, Bel). Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020. 25/08/2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020> acesso em 21 ago. 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Almanaque para Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: PBH/SMED, 2021. 328 p. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2023/almanaque-alfab-letr.pdf>. acesso em 26 jul. 2023.

GÓIS, Andréa de Souza; BELLO, Caroline Lisboa; FERNANDES, Marisa Zanoni. Transição da educação infantil para o ensino fundamental: contradições no campo teórico da BNCC. *In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: DETERMINANTES E CONFIGURAÇÕES DA REGULAÇÃO DA POLÍTICA*, 2., 2019, Joaçaba-SC. Anais [...]. Joaçaba. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/sipped/> Acesso em: 20 set. 2021.

GOLDSTEIN, Lisa S. Between a rock and a Hard Place in the Primary Grades: The challenge of providing developmentally appropriate early childhood education in an elementary school setting. **Early Childhood Research Quarterly**, Austin, v. 12, n. 01, p. 3-27, 1997.

GONÇALVES, Luciana dos Santos; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, [S.L.], v. 28, p. 1-24, 11 mai. 2021. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/er-v28a2021-35>. Acesso em: 20 set. 2021.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 4, n. 2 [8], p. 265-288, 2004.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 69-85, abr. 2011. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022011000100005>.

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. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7539>. Acesso em: 20 set. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 373 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101554>. Acesso em: 20 set. 2021.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/706>. Acesso em: 20 set. 2021.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 309-320, ago. 2015. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 73, 1 set. 2016. Universidade Federal do Maranhão. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p73-88>.

MERLI, Angélica de Almeida. **A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: reflexões em encontros formativos integrados**. 2021. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Cap. 6. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27082021-120807/publico/ANGELICA\\_DE\\_ALMEIDA\\_MERLI\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27082021-120807/publico/ANGELICA_DE_ALMEIDA_MERLI_rev.pdf). Acesso em: 07 jul. 2023.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 142–159, abr. 2011. Acesso em 18 dez. 2022.

MOSS, Peter. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? **Research in Comparative and International Education**, v. 3, n. 3, p. 224-234, 2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida, GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 121–140, 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **TENSÕES CONTEMPORÂNEAS NO PROCESSO DE PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**. 2010. 271 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8FNP4D>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação**, v. 45, p. 1-26, 2020.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **A rede municipal de educação de Belo Horizonte**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em 26 de nov. 2022a.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **APPIA: um olhar para a infância**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-um-olhar-para-infancia>. Acesso em 26 de nov. 2022b.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Educação Infantil**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-infantil> acesso em 02 de nov. 2022c.

SANTOS, Mayra Maria de Oliveira. **APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: TRANSIÇÃO E ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO**

**FUNDAMENTAL**. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. **AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repoumaitorio.ufpe.br/handle/123456789/17807>. Acesso em: 20 set. 2021.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2005, v. 13, n. 49. Acesso em: 3 nov. 2022. p. 435-451. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400003>.

## APÊNDICE A - Roteiro de observação

<b>Perfil Institucional</b>
-----------------------------

Nome da escola:

Endereço:

Data de inauguração:

Observações:

<b>Atendimento</b>
--------------------

<b>Etapas/modalidade de ensino</b>	<b>Turnos de funcionamento</b>
------------------------------------	--------------------------------

 Ed. Infantil Fundamental 1 Fundamental 2 Integral

1º \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_

<b>Quantitativo de estudantes</b>	<b>Quantitativo de turmas</b>
-----------------------------------	-------------------------------

EDUCAÇÃO. INFANTIL:

FUNDAMENTAL 1:

FUNDAMENTAL 2:

INTEGRAL:

MÉDIO:

EJA:

EDUCAÇÃO. INFANTIL:

FUNDAMENTAL 1:

FUNDAMENTAL 2:

INTEGRAL:

MÉDIO:

EJA:

<b>Quadro funcional</b>
-------------------------

Função	Quantitativo
Professor Educação Infantil	
Professor Fundamental	
Coordenadores	
Gestores (direção e vice)	
Funcionários administrativos	
Monitores ensino integral	
Auxiliares de inclusão	
Outros:	

<b>Organização pedagógica</b>
-------------------------------

	Ano/Ciclo	Professores	Coordenador responsável
<b>EI</b>			
<b>EF</b>			

:

<b>Quadro estrutural da escola</b>		
<b>Lugar</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Considerações</b>
Sala de aula		
Salas integrada		
Sala de arte		
Laboratório		
Sala direção/vice direção		
Sala coordenação		
Sala de reunião		
Sala de professores		
Sala de informática		
Sala de xerox		
Sala de almoxarifado		
Cantina (refeitório)		
Secretaria		
Pátio coberto		
Pátio ao ar livre		
Banheiro		
Biblioteca		
Sala 3D		
Espaço Appia		
Parquinho		
Áreas verdes/arborizadas		
Quadra/ginásio		
Outros:		

Observações:

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista: professores

### **Tema norteador: Planejamento do professor**

1. Como você percebe a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?
2. Explique como seu trabalho vem sendo desenvolvido em vistas de auxiliar a adaptação da criança que vive a transição entre as etapas. Explique suas dificuldades e as potencialidades.
3. Quais estratégias são adotadas para conhecer a trajetória de aprendizagem dos alunos na perspectiva da transição? Como os professores efetuam esse trabalho?
4. Como você planeja as suas aulas? São utilizados recursos para auxiliar o ato de planejar? Que recursos são esses?
5. Como é a interação com os seus pares no trabalho docente? Como é a interação entre os professores da EI e do EF?
6. Explique como a organização escolar se relaciona ao ato de planejar suas atividades. A organização da escola influencia na dinâmica das suas aulas? Como?
7. Qual é a importância do brincar no desenvolvimento de suas aulas?
8. Quais são as atividades e os tipos de atividades que você propõe geralmente em seu planejamento? Dê exemplos.
9. Na sua opinião, quais tipos de atividades/recursos auxiliam na integração entre as práticas docentes da educação infantil e do ensino fundamental? Dê exemplos.
10. No planejamento de suas aulas quais ações educativas são produzidas na intencionalidade de auxiliar a adaptação dos estudantes que estão em processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental?
11. Para você, como suas práticas didáticas contribuem para o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental?

### **Tema norteador: Organização escolar**

1. Como sua escola tem percebido a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?
2. Como as ações pedagógicas implementadas para auxiliar a transição entre as etapas foram apresentadas/discutidas com a equipe pedagógica? Descreva como foi esse processo.
3. Quais estratégias a escola tem usado para auxiliar a prática dos professores que atuam na perspectiva da transição entre etapas? Foi disponibilizado algum recurso ou

instrumento para auxiliar na adoção de novas práticas?

4. Explique como é procedida a recepção de crianças oriundas da Educação Infantil no ensino fundamental na sua escola. Quais são as dificuldades e as potencialidades dessas práticas?
5. Descreva as ações que têm sido efetuadas na sua escola para garantir a continuidade no processo educativo de estudantes que estão vivenciando a passagem da educação infantil para o ensino fundamental.
6. Quais são as contribuições e/ou interferências que sua escola produz no que diz respeito a organização das aulas dos professores?
7. Quais são as contribuições e/ou interferências que sua escola produz no que diz respeito à organização dos espaços e dos tempos escolares?
8. Explique como é a relação dos professores de sua escola e formação continuada. São ofertados cursos? Os professores são estimulados ao estudo?
9. Na sua concepção, como a escola tem agido a fim de garantir os direitos de aprendizagem das crianças que vivem o processo de transição entre as etapas?
10. Descreva as estratégias que são adotadas na organização de sua escola para favorecer a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista: coordenadores

1. Como você percebe a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?
2. Descreva como as ações pedagógicas implementadas para auxiliar a transição entre as etapas surgiram e foram discutidas com a equipe pedagógica.
3. Explique como é procedida a recepção de crianças oriundas da Educação Infantil no ensino fundamental na sua escola. Quais são as dificuldades e as potencialidades dessas práticas?
4. Como se dá a gestão dos tempos e espaços físicos na EI e no EF?
5. Como é desenvolvido o brincar na EI? e no EF?
6. Como se dá o diálogo entre os educadores da EI e do EF? Ocorrem encontros?
7. Que tipos de atividades a equipe da EI geralmente desenvolve nas aulas? Que tipos de atividades a equipe do EF geralmente desenvolve nas aulas?
8. Como são gerenciados os planejamentos das aulas dos professores? São desenvolvidas reuniões periódicas? São desenvolvidos projetos? Há encontros entre coordenadores/professores?
9. Quais são as contribuições e/ou interferências que sua escola produz no que diz respeito a organização das aulas dos professores?
10. Explique como é a relação dos professores de sua escola com a formação continuada. São ofertados cursos? Os professores são estimulados ao estudo?
11. Descreva as estratégias que são adotadas na organização de sua escola para favorecer a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental.

## APÊNDICE D - Roteiro de entrevista: gestores

1. Como se dá a organização estrutural hierarquia da unidade escolar?
2. Como que as políticas públicas se relacionam com a gestão da unidade escolar?
3. Como é delineada a organização do trabalho pedagógico na escola? Quais são os autores responsáveis por essa organização escolar?
4. Como é a participação/interação dos demais educadores (professores, gestores) na gestão da escola?
5. Como você descreveria a gestão da sua unidade escolar?
6. Descreva como as ações pedagógicas implementadas para auxiliar a transição entre as etapas surgiram e foram discutidas com a equipe pedagógica.
7. Explique como é procedida a recepção de crianças oriundas da educação infantil no ensino fundamental na sua escola. Quais são as dificuldades e as potencialidades dessas práticas?
8. Quais são as medidas que são operacionalizadas a fim de superar os desafios na transição da educação infantil para o ensino fundamental?
9. Explique como é a relação dos professores de sua escola com a formação continuada. São ofertados cursos? Os professores são estimulados ao estudo?
10. Descreva as estratégias que são adotadas na organização de sua escola para favorecer a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental.

## APÊNDICE E - Questionário

1. Qual é o seu nome?

---

2. Qual é a sua idade?

---

3. Qual é seu sexo? \_\_\_\_\_

4. Qual é a sua etnia/cor: \_\_\_\_\_

---

5. Há quanto tempo você trabalha como educador?

---

---

6. Qual é sua graduação? Em que ano você se formou?

---

7. O que você pensa sobre a formação continuada?

---

---

8. Possui alguma especialização (pós-graduação)? Qual(is)? Qual o ano da última conclusão?

---

---

9. Possui interesse em fazer alguma especialização futuramente? Por quê?

---

---

10. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

---

11. Qual é sua função na escola? Há quanto tempo você atua nessa função?

---

12. Você já atuou em outra função nesta escola? Se sim, em qual função?

---

13. Você gosta do trabalho que tem atualmente? Por quê?

---

14. Você pretende exercer funções diferentes da que possui atualmente nessa escola? Por quê?

---

---

15. Você pretende continuar trabalhando nessa escola futuramente? Por que?

---

---

## APÊNDICE F - Carta de apresentação

A pesquisa “Práticas na transição da educação infantil para o ensino fundamental” trata-se de uma pesquisa a ser desenvolvida em uma escola inovadora, que participou no projeto Appia: um olhar para a infância. A investigação tem o intuito de subsidiar a escrita da dissertação da mestrande Agnes Maryane de Araújo Pereira, telefone (31) 97507-7614 e e-mail: agnesmaryane@gmail.com, aluna do Mestrado Profissional – PROMESTRE/UFMG. O estudo é orientado pela professora Dr. Nair Pires, telefone: (31) 99613-4977 e e-mail: nair.pires@yahoo.com.br.

A pesquisa tem a intenção de identificar as ações pedagógicas que foram efetivadas na escola em vistas de favorecer a integração entre o segmento da educação infantil e do ensino fundamental. Para tal, torna-se necessário:

- Realizar entrevistas com os professores e coordenadores da escola. A entrevista semi estruturada possui 10 questões, e tem a duração aproximada de 30 minutos.
- Proceder entrevistas semiestruturadas com os gestores (diretor e vice-diretor). A entrevista semi estruturada possui 10 questões, e tem a duração aproximada de 30 minutos.
- Fazer a observação não participante para perceber aspectos da dinâmica de aula em uma turma da educação infantil e em uma turma do ensino fundamental.

### **Produto da pesquisa**

Há intenção de sintetizar as práticas pedagógicas da escola estudada para a elaboração de um caderno norteador de práticas efetivas para a integração entre etapas.

### **Procedimentos éticos**

Os colaboradores do estudo receberão um TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), autorizando sua participação no estudo. O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPq), e que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, os interessados podem consultar na Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG – CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005. Telefone: (031) 3409-4592 e endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br

## APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, a mestranda **Agnes Maryane de Araújo Pereira** e a Dra. **Nair Aparecida Rodrigues Pires** da Faculdade de Educação da UFMG, do Mestrado Profissional Educação e Docência, temos o prazer de convidá-la(o) a participar como voluntária da pesquisa: **“PRÁTICAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE CASO DO APPIA”**.

O objetivo dessa pesquisa é compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar para auxiliar a integração do processo educativo na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Pretende-se mapear as práticas pedagógicas efetivadas pelos educadores que atuam no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental a fim de promover a integração entre as duas etapas. Como recurso, pretende-se redigir um *Ebook* sintetizando as boas práticas educativas identificadas durante a pesquisa.

A participação neste estudo não gerará nenhum custo, nem acarretará nenhuma vantagem financeira. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Estamos te convidando como professor(a) que poderá participar como colaborador no estudo em um dia e horário propício. É importante informar que os encontros serão gravados para fins de análise do discurso para a escrita da pesquisa. Os encontros têm a intenção de compreender aspectos da organização pedagógica adotadas por sua escola para a implementação de novas práticas no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Havendo aceitação, você será entrevistado(a), por aproximadamente 60 (sessenta) minutos. Posteriormente, você responderá a um questionário que identificará suas informações profissionais. Esse procedimento tem duração aproximada de 20 (vinte) minutos. Sendo assim, seu envolvimento no estudo durará cerca de 1 hora e 20 minutos no total. Espera-se que a colaboração dos participantes contribua na identificação de informações de cunho profissional dos educadores da escola assim como de suas práticas efetivadas na perspectiva da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Ressalta-se que as entrevistas serão mediadas pela mestranda Agnes Maryane de Araújo Pereira, que estará à sua disposição para prestar assistência sempre que necessário.

Tem-se a intenção de proceder o registro da entrevista por meio de gravação de áudio. Os dados gravados, filmados e fotografados nas sessões ficarão armazenados no ambiente virtual denominado *Google Drive* pela pesquisadora responsável pelo período de cinco anos. Após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o participante será identificado em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O desenvolvimento da pesquisa apresentará benefícios para os envolvidos, pois a pesquisa tem a intenção de divulgar práticas de sucesso elaboradas pela equipe pedagógica de sua escola. Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, como por exemplo a ocupação de seu tempo, cansaço e desconforto. Caso ocorra você poderá interromper a entrevista, ou mesmo não responder à questão. A fim de minimizar qualquer risco durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independentemente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Estaremos atentas à realização de um compartilhamento, de modo que ao discutir sobre as experiências na implementação das práticas articulatórias entre as etapas, possamos também te auxiliar a aperfeiçoar a prática, em reuniões em horários marcados por você de modo a propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem. Caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos. E ainda, caso ocorra algum dano você tem o direito de ser indenizado pelos danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei (artigo 9 do capítulo II da resolução 510)

Diante das normas do Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados durante a entrevista e no questionário (arquivos eletrônicos, notas de campo, reproduções, fotos) serão confidenciais e utilizados unicamente para fins desta pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na dissertação de Mestrado de Agnes Maryane de Araújo Pereira. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o participante será identificado em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Este esclarecemos, ainda, que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos sobre a pesquisa e até mesmo se recusar a continuar participando deste estudo, sem sofrer qualquer penalização ou prejuízo. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá procurar as pesquisadoras **Agnes Maryane de Araújo Pereira** (e-mail: agnesmaryane@gmail.com; telefone: (31) 97507-7614) e Nair Aparecida Rodrigues Pires (e-mail: nair.pires@yahoo.com.br; telefone: (31) 99613-4977). E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901. Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento.

## APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado(a) pelas responsáveis pelo projeto de pesquisa, **Prof<sup>a</sup>. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires** – orientadora (FaE/UFMG) e **Agnes Maryane de Araújo Pereira** – mestranda (FaE/UFMG), e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa conforme acima explicado. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar. Assim sendo, concordo em participar da pesquisa voluntariamente, com meu consentimento livre e esclarecido.

Autorizo a gravação e utilização de imagem para fins acadêmicos, em caso de não identificação e não publicação da imagem.

Autorizo o uso de depoimentos e imagens decorrentes desse estudo para fins acadêmicos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) Gestor(a)

\_\_\_\_\_  
 Agnes Maryane de Araújo Pereira (Mestranda)  
 e-mail:agnesmaryane@gmail.com- Telefone: (31)99148-6836

\_\_\_\_\_  
 Nair Aparecida Rodrigues Pires (Orientadora)  
 e-mail: nair.pires@yahoo.com.br Telefone: (31) 99613-4977

A pesquisadora me informou que o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa – PRPq, e que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, poderá consultar na Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005. Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE I – DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:  
estratégias para uma transição de sucesso

Colocamos à disposição o URL para acesso ao arquivo digital do recurso educacional confeccionado durante o transcurso desta investigação. O acesso ao *eBook* "DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: estratégias para uma transição de sucesso" pode ser efetuado tanto por meio do link fornecido quanto pela digitalização do código QR presente abaixo:

Link: [https://drive.google.com/file/d/1ntePF9aUxit\\_GtZg7GrqJ76rd7m8gvKO/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1ntePF9aUxit_GtZg7GrqJ76rd7m8gvKO/view?usp=drive_link)



QR CODE