



Contribuições da supervisão escolar na transição das crianças da educação infantil ao ensino fundamental

Contributions of school supervision in the transition of children from early education to elementary education

 **Luciana Ramalho Santana Mandu**

Mestra em Educação
Universidade Nove de Julho – UNINOVE.
São Paulo, São Paulo – Brasil.
lumandu05@hotmail.com

 **Lígia de Carvalho Abões Vercelli**

Doutora em Educação
Universidade Nove de Julho – UNINOVE.
São Paulo, São Paulo – Brasil.
vercelli.ligia@gmail.com

Resumo: Apresentamos neste artigo um recorte da nossa dissertação de mestrado defendida em outubro de 2022. O objetivo foi compreender como a supervisão escolar pode contribuir para a articulação no processo de transição das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental. A pesquisa ocorreu em duas unidades da Rede Municipal de São Paulo, sendo uma de educação infantil e outra de ensino fundamental. A metodologia foi de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados: versões de sentido escritas pelos participantes, registros dos encontros realizados pela supervisora/pesquisadora e entrevistas com os professores, coordenadoras pedagógicas e diretora. Os dados coletados apontam que a supervisão escolar exerce papel de articulador entre as duas etapas, formador da equipe gestora, além de orientar e acompanhar as ações de articulação, a expedição e o tratamento que são dados à documentação pedagógica no processo de transição.

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

Abstract: In this article, we present an excerpt from our master's thesis defended in October 2022. The objective was to understand how school supervision can contribute to the articulation in the transition process of children between kindergarten and elementary school. The research took place in two units of the Municipal Network of São Paulo, one of early childhood education, and another of elementary education. The methodology was qualitative, using as data collection instruments: versions of meaning written by the participants, records of meetings held by the supervisor/researcher and interviews with teachers, pedagogical coordinators and principal. The data collected indicate that school supervision plays an articulating role between the two stages; Trainer of the management team, in addition to guiding and monitoring the articulation actions, the dispatch and the treatment given to the pedagogical documentation in the transition process.

Keywords: early childhood education; elementary school; school supervision; transition.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

MANDU, Luciana Ramalho Santana; VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. Contribuições da supervisão escolar na transição das crianças da educação infantil ao ensino fundamental. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-20, e23982, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23982>.

American Psychological Association (APA)

Mandu, L. R. S., & Vercelli, L. de. C. A. (2023, jan./abr.). Contribuições da supervisão escolar na transição das crianças da educação infantil ao ensino fundamental. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-20, e23982. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23982>.

1 Introdução

O tema desse artigo, envolve a transição das crianças que saem da educação infantil e são direcionadas ao ensino fundamental e a gestão escolar no município de São Paulo - diretor de escola, assistente de direção, coordenador pedagógico e supervisor escolar. Cada membro desta equipe possui funções e demandas de trabalho próprias e a relação que se estabelece entre eles pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da unidade educacional.

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

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

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

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

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

Ao trabalhar com as duas etapas, a supervisão escolar se depara também com questões relacionadas à transição entre os níveis escolares, que vão além do momento de analisar o PPP das unidades educacionais, uma vez que nele devem conter ações para articulação entre o Centro de

Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e entre a EMEI e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)

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

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

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

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

2 Delineamento metodológico

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

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

O estudo foi realizado tendo como ambiente natural a ação supervisora realizada pela pesquisadora na unidade educacional de ensino fundamental (EMEF) pertencente ao seu setor de supervisão na DRE Campo Limpo, e em uma unidade de educação infantil (EMEI), pertencente

ao setor de supervisão de outra supervisora escolar, em parceria com ela, chamada na pesquisa de supervisora parceira, pois diversas crianças dessa EMEI são encaminhadas para a EMEF.

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

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

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

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

Todo o material coletado foi estudado à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 47), a qual significa:

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

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

3 A supervisão escolar e transição entre as etapas

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

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

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

- a) número de Unidades Educacionais;
- b) número de cargos de Supervisor Escolar;
- c) complexidade das Unidades Educacionais, tais como o número de turnos, classes, turmas e agrupamentos;
- d) etapas da educação básica e modalidades de ensino.
- e) proximidade territorial e distribuição geográfica das Unidades Educacionais. (SÃO PAULO, 2016a, p. 13).

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

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

Os concursos públicos realizados para o cargo de supervisor escolar no município de São Paulo, ocorreram em 1995, 2004, 2009 e 2015. Dentre os editais destes concursos, o único que traz explicitamente essa atribuição é o de 2004.

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

Isso também é percebido no relato de uma supervisora escolar Claudia D’Aveledo dos Reis, sobre as reuniões setoriais realizadas por ela, contido no documento publicado pela SME, intitulado Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Coordenação Pedagógica:

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

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

Cabe salientar que essas ações não devem ser vistas de forma estanque, uma vez que a ação supervisora se sustenta no diálogo com muitas ações, tais como a análise e a apreciação de documentos das unidades educacionais (Projeto Político Pedagógico das escolas, planos de ação/trabalho da equipe gestora, projetos de formação, projetos de recuperação e acompanhamento das aprendizagens, relatórios de bebês, crianças e alunos etc.); reuniões realizadas em conjunto com diversos setores das Diretorias Regionais de Educação; reuniões semanais da equipe de supervisão com a supervisora técnica, entre outras. (JARRA, 2018, p. 33, grifos do autor).

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

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

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

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

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

4 A transição da educação infantil para o ensino fundamental: contribuições da supervisão escolar

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

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

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

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

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

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

Todo educador, independente da função ou cargo que ocupe, deve ser pesquisador do seu fazer, deve se perguntar sobre sua própria experiência, deve se comportar como um intelectual que investiga sua prática transformando-a em práxis, porque refletida, pensada, retomada no diálogo com os outros e com o mundo.

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

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

As respostas dos participantes durante as entrevistas confirmaram que, de fato, as ações de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, embora previstas em diversas publicações municipais, ainda ocorrem de maneira pontual, em uma ou outra rede de ensino, em

escolas específicas, dependendo sempre do entendimento dos profissionais que ali trabalham, revelando a necessidade de políticas públicas que assegurem a realização destas ações.

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

Ao se constituírem enquanto políticas públicas da RME, as ações propostas por equipes docentes, gestoras e de formadoras/es (DRE) não dependem de interesses, vontades e/ou reflexões presentes em alguns contextos e ausentes em outros; portanto, as ações de supervisoras/es, diretoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/es passam a ter respaldo e a se constituir como um trabalho a ser realizado em todos os contextos, um trabalho de formação e de implementação curricular, que permite avançar dos discursos para as práticas, que permite, além disso, ampliar as discussões sobre a necessária presença de diferentes linguagens no trabalho com as crianças e na formação das/os adultas/os. (grifos do autor).

Se houvesse uma política de transição explícita pela SME de São Paulo, indicando o período em que deveriam ocorrer as ações, por exemplo, ela entraria automaticamente nas estratégias de acompanhamento de todos(as) os(as) supervisores(as) escolares, pois uma de suas atribuições consiste em orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino.

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

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

Para além deste olhar abrangente, a supervisão escolar, fazendo a escuta atenta das demandas que surgem no interior das unidades educacionais e no território onde se situam, contribuiria para a elaboração dessas políticas, pois levaria ao órgão central as necessidades reais dos profissionais que ali atuam: “[e]sse movimento contribui para ações formativas, assim como mobiliza os órgãos centrais em direção às demandas trazidas pelos Supervisores Escolares, que precisam ser atendidas pelos gestores da Educação Municipal com a elaboração de políticas públicas.” (SÃO PAULO, 2015, p. 58).

A importância de haver uma política pública de transição garantiria meios para participação de todos os atores educativos envolvidos no processo. Isso ficou evidente na pergunta a respeito

da participação nas ações de articulação desenvolvidas, pois nem todos conseguiram estar presentes em todos os momentos.

As ações desenvolvidas durante a pesquisa contribuíram para a prática pedagógica de cada um dos participantes de maneira diferente, mostrando que as experiências provocaram reflexões a respeito da importância da brincadeira, da documentação pedagógica, da formação e do próprio processo de transição entre as duas etapas.

Os diferentes impactos na prática pedagógica de cada participante demonstram como a supervisão escolar, ao promover e articular essas ações, conseguiu provocar reflexões acerca de variados aspectos da transição, o que a certa medida colabora para autoria e qualificação das ações pedagógicas dos educadores. Dessa forma, “[...] a ação supervisora deve estar voltada para a emancipação das ações e propostas pedagógicas, contribuindo com a autoria e o protagonismo das instituições de ensino.” (JARRA, 2018, p. 35, grifos do autor).

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

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

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

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

Apesar de reconhecerem que as ações favoreceram a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, alguns participantes apontaram que elas foram uma espécie de “pontapé

inicial”, pois é necessário pensar e promover outras ações além de intensificar a discussão sobre as concepções de criança, educação, tempos e espaços.

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

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

Assim, ao opinarem a respeito de qual ação a supervisora/pesquisadora mais contribuiu, alguns participantes responderam que a maior contribuição foi para que ocorressem as visitas e o encontro entre as escolas. Outros apontaram que a maior contribuição foi ter iniciado esse processo de articulação entre a EMEI e a EMEF. Os demais participantes afirmaram que não houve uma ação em que notaram maior contribuição da supervisora/pesquisadora, mas na verdade a contribuição foi em todas, apontando o papel articulador da supervisão escolar.

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

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

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

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

[...] na Supervisão, o prefixo “super” une-se à “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”; e é este o sentido de “super”, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o Supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores. (grifos do autor).

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

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

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

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

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

Todas as ações de articulação entre a EMEI e a EMEF desenvolvidas nesta pesquisa partiram da leitura e análise do PPP da EMEF e, por essa razão, na última pergunta da entrevista,

os participantes puderam opinar sobre quais aspectos deveriam ser discutidos e refletidos no PPP da sua unidade educacional após essas ações.

As respostas de vários participantes ressaltam que os processos de transição devem aparecer no PPP, de fato, como eles ocorrem, o que já fazem na prática, além da necessidade de continuarem a discussão a respeito das concepções de criança, infância e de pensarem na organização dos espaços e tempos nas práticas desenvolvidas com as crianças que chegam no ensino fundamental, de modo a garantir o direito à brincadeira.

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

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

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

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

No que se refere ainda ao PPP, a questão de acolhimento também foi trazida por duas professoras da EMEF, o que coaduna com afirmação de Merli (2021, p. 150):

O acolhimento das crianças em sua integralidade pressupõe acolher suas linguagens, suas formas de comunicação e expressão, seus corpos, movimentos, formas de se relacionar entre si, com adultos/os, com as propostas, espaços e tempos educativos.

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

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

Em todo material coletado durante a pesquisa, percebeu-se, por parte de alguns participantes, a necessidade de incluir as famílias nas ações de articulação entre as duas etapas.

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

O compromisso das famílias/responsáveis e das escolas é ter atenção a essas situações de transição e apoiar as crianças para que não se sintam só ou pouco reconhecidas em seus saberes. Na articulação entre esses dois níveis (EI e EF), cabe aos adultos propiciar às crianças confiança, segurança, boas expectativas para enfrentar os desafios que são colocados pelo crescimento e pelas mudanças educacionais que esse desenvolvimento propicia. Estabelecer um plano de trabalho no território e com as famílias/responsáveis é imprescindível [...]. (SÃO PAULO, 2019b, p. 168, grifos do autor).

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

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

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

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

5 Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, constatamos que a supervisão escolar, ao contribuir para a transição das crianças que saem da educação infantil e são direcionadas ao ensino fundamental, exerce diferentes papéis.

Em primeiro lugar, articulação, pois consegue relacionar os diferentes profissionais das duas etapas, como um elo, facilitando o encontro e a comunicação entre eles. Em segundo lugar, formação, uma vez que, percebendo as demandas formativas das unidades educacionais, trabalha na formação da coordenação pedagógica, tanto durante as visitas à escola quanto nas reuniões setoriais e em parceria com a Divisão Pedagógica (DIPED). Em terceiro lugar, orientação e acompanhamento, pois deve orientar as equipes quanto às ações de articulação entre as etapas e acompanhar a expedição e o tratamento que é dado à documentação pedagógica que é enviada à EMEF pela EMEI. E por último, verificar se a criança tem o direito de viver a sua infância garantido, por meio de um processo de transição sem rupturas.

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

Durante as visitas, também é possível à supervisão escolar, percorrendo os espaços da escola, especialmente os da EMEF, perceber o que se revela na organização deles, nos materiais que são utilizados e nas práticas que são realizadas com as crianças de 1º ano, dialogando com a equipe sobre a garantia do aspecto lúdico e o respeito à infância, pois afinal ainda são crianças.

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

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

O presente estudo revelou ainda que, apesar de a supervisão escolar conseguir, no exercício de sua função, contribuir para a transição das crianças que saem da educação infantil e vão para a

EMEF e de os documentos oficiais trazerem esta temática, indicando estratégias de articulação, ainda não há uma política pública que garanta meios para que essas ações ocorram, pois, por diversas vezes, questões burocráticas, como o horário, impediram a participação de vários profissionais das duas escolas nas ações realizadas nesta pesquisa.

Assim, para além da necessidade de haver políticas públicas que garantam as ações de articulação, a pesquisa revelou outras necessidades, como: Garantia de indicação de um período do ano, no calendário letivo, para que ações de articulação aconteçam; Elaboração de documento oficial pela SME de São Paulo, de forma coletiva, envolvendo os profissionais da rede municipal de educação, que indique como devem ser organizados os espaços das escolas de ensino fundamental, pois há apenas documentos indicando como devem ser os ambientes educativos da educação infantil; Realização de formação conjunta entre os professores de educação infantil e de ensino fundamental, promovida pela SME/SP; Participação de todos os profissionais de educação, incluindo os supervisores escolares, na elaboração de políticas públicas de transição.

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

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

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

Referências

- ARAKAKI, L. A. *Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo*. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21954>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DOWBOR, F. F. *Quem Educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- JARRA, S. L. *A supervisão em formação*. Revista Magistério, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, n. 5, p. 30-37, 2018.
- LÜDCKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MERLI, A. A. Documentar jornada na Educação Infantil: ampliar diálogos com o ensino fundamental. In: *Congresso Nacional De Avaliação Em Educação*, 5., 2018, Bauru. Anais [...]. Bauru: Unesp, 2018. Disponível em: <https://conave.fc.unesp.br/anais/index.php?t=TC2018101350286>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- MERLI, A. A. *A transição da educação infantil para o ensino fundamental: reflexões em encontros formativos integrados*. 2021. 205 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27082021-120807/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- MOTTA, F. M. N. *De criança a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013.
- POSSANI, L. de F. P.; ALMEIDA, J. G.; SALMASO, J. L. (org.). *Ação supervisora: tendências e práticas*. Curitiba: CRV, 2012.
- RANGEL, M. Supervisão e Orientação Educacional: Concepções e Práticas Conjuntas. In:
- RANGEL, M. (org.). *Supervisão e Gestão na Escola: Conceitos e práticas de mediação*. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-23.
- SALMASO, J. L. 2011. *A ação supervisora na educação básica: o estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo*. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_jose_luis_salmaso.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.
- SALMASO, J. L. A ação Supervisora em Formação. In: POSSANI, Lourdes F. P.; ALMEIDA, J. G.; SALMASO, J. L. (org.). *Ação Supervisora: Tendências e Práticas*. Curitiba: CRV, 2012. p. 93-101.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Subsídio 5. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/14893.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, Língua Portuguesa*. São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo, 2019b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Coordenação Pedagógica*. São Paulo, 2019c. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/50729.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SÃO PAULO (município). *Decreto n.º 59.660, de 4 de agosto de 2020*. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59660-de-4-de-agosto-de-2020>. Acesso em: 21 jul. 2021.